



INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

M.ª Paz Sandín Esteban*

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La formación del profesorado en investigación educativa constituye una necesidad y un reto importantes tal y como se expresa en la presentación de esta obra, más si cabe, cuando hablamos de métodos como la *investigación-acción*, específicamente orientados a la *mejora de la práctica educativa*. Incorporar la investigación-acción como eje de la acción docente supone alejar la idea de que la investigación es *cosa de expertos* y reconocer que introducir cambios en las prácticas educativas necesita de la participación activa de los docentes. Un maestro profesional debe saber analizar su realidad, valorar las necesidades de su alumnado, sopesar las acciones educativas, reflexionar sobre su quehacer docente, enjuiciar los resultados de sus decisiones, y *la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla*.

OBJETIVOS

- a) *Realizar una valoración de los roles del maestro como investigador y creador de conocimiento.*
- b) *Valorar la investigación acción como metodología de desarrollo profesional.*
- c) *Reflexionar sobre las fortalezas de la investigación para mejorar y cambiar la práctica educativa.*
- d) *Adquirir competencias para diseñar proyectos de investigación acción.*

* Universidad de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

La potencialidad de la investigación-acción para incidir en el desarrollo profesional del docente y para contribuir a la creación de conocimiento e impulsar determinados valores ideológicos, educativos y sociales ha generado, a lo largo de diversas y sucesivas décadas, corrientes y modelos asociados a este enfoque de investigación. Realmente, la investigación-acción se ha expandido en los cinco continentes (Quintero *et al.*, 2007) generando movimientos que responden a diversos principios ideológicos, finalidades y agentes implicados. En este tema abordamos su conceptualización, elementos clave, modalidades y procedimiento metodológico.

Señalan Fierro *et al.* (1999: 43) que las *experiencias de investigación-acción con maestros* pueden tener diversas finalidades, como realizar aportaciones al diseño curricular, elaborar un proyecto educativo colectivo, vincular el trabajo en el aula con pequeños proyectos que la trasciendan y relacionarse con otros grupos sociales en bien de la educación. Pero estos y otros fines que se propongan de similares características, deben tener como objetivo principal *entender, cuidar y mejorar* la relación pedagógica que se establece con el alumno. Podemos considerar la investigación-acción como un término genérico referido a una amplia gama de estrategias de investigación orientadas a comprender y mejorar las prácticas sociales y educativas; en todas ellas resuenan, con mayor o menor énfasis, las ideas y principios de los orígenes de la investigación-acción; por ello, comenzamos con una aproximación al contexto histórico de surgimiento de este enfoque investigador.

24.1. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: BREVE MARCO HISTÓRICO

Han pasado varias décadas desde que el pensamiento del filósofo norteamericano John Dewey sobre la pedagogía progresiva, el *vínculo entre pensamiento y acción*, y sus ideas de *democracia y participación*, contribuyeran, en los años cincuenta del siglo XX, al surgimiento de la investigación-acción en el ámbito de las Ciencias Sociales. La investigación-acción constituye un enfoque fundamental de las *metodologías de investigación orientadas al cambio educativo*.

Suele señalarse que fue el psicólogo Kurt Lewin, preocupado por el *estudio científico de las relaciones humanas*, con una atención especial hacia el cambio de las actitudes y los prejuicios, quien acuñó el término investigación-acción para designar un *proceso de peldaños en espiral*, cada uno de los cuales se compone de *planificación, acción y evaluación del resultado de la acción*. Realizó estudios experimentales sobre programas de acción social, y argumentaba que era posible lograr, de forma simultá-

nea, avances teóricos y cambios sociales; defendió que era necesario que los profesionales colaboraran durante la investigación con las personas a quien estaban dirigidas las propuestas de intervención.

Aplicada al campo educativo, la investigación-acción implicaba que los maestros eran investigadores que estudiaban problemas reales, solos o junto con otros profesionales de la educación, en un proceso que generalmente seguía las siguientes fases: (1) se identificaba un área problemática, (2) se formulaba un problema específico con una hipótesis que sugería los procedimientos para su verificación, (3) se recogían y analizaban los datos, (4) se extraían conclusiones referidas a las hipótesis sobre la base de los datos acumulados y su análisis y (5) las conclusiones se verificaban en otros contextos. A través de este proceso se pretendía que la investigación-acción permitiera a los docentes acortar la distancia entre las prácticas escolares y la investigación, mejorar las decisiones y las prácticas de los maestros y ayudar a éstos a desarrollar un enfoque de resolución de problemas para las situaciones del aula (Olson, 1991).

Pero las iniciativas educativas de cambio y mejora del currículum que se desarrollaron en los años cincuenta del pasado siglo bajo este enfoque, fueron discutidas por considerarse un proceso metodológicamente pobre y acientífico. Se cuestionó la conveniencia de que maestros en ejercicio realizaran investigaciones puesto que podía suponer un detrimento de la calidad de la enseñanza ofrecida a sus estudiantes, y también se creó cierta resistencia a que personas no formadas ni familiarizadas con las técnicas investigadoras se involucraran en proyectos de investigación. En los años sesenta del referido período, la investigación-acción entra en un periodo de letargo eclipsada por una visión tecnocrática de la educación.

Pero en esa época también se produce un desencanto por la incapacidad de los modelos experimentales para dar cuenta del éxito o fracaso de las innovaciones educativas. Es así que a finales de la década referida, y en adelante, diversas disciplinas dirigen su mirada hacia el interior de las instituciones educativas para intentar comprender *desde dentro* las escuelas, la vida cotidiana de las aulas, el currículum oculto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, aquellos aspectos a los que la investigación tradicional no había podido responder. La investigación en educación adopta un carácter naturalista y contextual, se realizan estudios etnográficos y crece el interés por los significados y vivencias de los protagonistas de la acción educativa.

También en esa época resurgirá la investigación-acción alentando movimientos y grupos. Se cuestiona la utilidad de la investigación académica que realizan personas *expertas*, pero alejadas del mundo educativo, y desconocedoras de sus necesidades reales. Se considera necesario, y así se reivindica, que sea el propio profesorado quien investigue su práctica. Bajo el enfoque de la investigación-acción se desarrollaron en

el ámbito educativo proyectos de gran interés en torno al desarrollo curricular y la mejora de la enseñanza; aparecieron obras que fueron consolidando la idea de que era necesario romper con la dicotomía entre *investigadores expertos* y *maestros* y se realizó la figura del *docente-investigador* como agente que *mejora su propia práctica*¹. En la década de los ochenta del siglo XX, la *concepción crítica* de la educación, añadiría a los supuestos anteriores la idea de que la investigación-acción no puede entenderse sólo como un proceso de transformación de las *prácticas* individuales del profesorado, sino que debe suponer el desarrollo de una *conciencia emancipadora* que le distancie críticamente de los presupuestos rutinarios que habitualmente las sostienen; además, se concibe que la investigación-acción es un proceso de cambio social y educativo que se emprende *colectivamente*.

En nuestro país, en Málaga, el propio Elliott participó, en 1984, en un Seminario sobre *Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en la Escuela* que agrupó a un buen número de profesionales involucrados en la formación de docentes, alentando el movimiento de la IA, tanto en la formación como la investigación. Desde entonces se han venido desarrollando congresos y jornadas, y creando grupos y movimientos inspirados en gran parte en los supuestos de la investigación-acción (como ejemplo, a mediados de la década del setenta del siglo anterior, los *Movimientos de Renovación Pedagógica* que desarrollaron un modelo autónomo de formación del profesorado). Progresivamente, la investigación-acción se ha ido introduciendo en los planes de estudio de la formación universitaria de los profesionales de la educación.

24.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Revisando las definiciones de algunos autores podemos vislumbrar sus implicaciones en el ámbito educativo. Así, Corey (1953, 16) concibe la investigación-acción como «el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones».

¹ La perspectiva integradora de Stenhouse, que no entiende desarrollo del currículum sin desarrollo del profesorado, se ilustra en sus obras *Investigación y desarrollo del currículum* (1984) y *La investigación como base de la enseñanza* (1987). Este autor introdujo un nuevo modelo de comprensión del currículum ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor. Más tarde, la corriente anglosajona era ampliada por la difusión de las obras de Elliott, *La investigación-acción en educación* (1990) y *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1993) que inspirarían muchos proyectos de renovación e innovación curricular. El libro de Carr y Kemmis (1988), original de 1983, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, introdujo la corriente australiana caracterizada por una concepción crítica de la educación.

Por lo tanto, la investigación-acción la desarrollan... ¡los prácticos! No habla de expertos científicos con bata blanca en sus despachos o laboratorios, ni tampoco de técnicos o gestores educativos. Los prácticos... el educador, el maestro, los docentes, profesionales que trabajan en el día a día cotidiano de la educación. Nos dice que *intentan estudiar sus problemas científicamente*... cosa que conseguirán en mayor o menor medida, pero *lo intentan*, disponen de voluntad, se comprometen, muestran una intención firme de *analizar de forma sistemática* las necesidades de su entorno profesional.

¿Y qué es lo que estudian los prácticos? Estudian *sus decisiones y acciones* (no las de otras personas, si no las propias). Entonces, lo que es objeto de análisis y valoración en la IA es *mi propia práctica como profesional, sus principios, acciones y sus resultados, en el contexto real en el que se desarrolla y con los agentes implicados*. En el ámbito educativo, resultan de especial interés las situaciones donde se presenten problemas prácticos, incoherencias o inconsistencias entre todo aquello que se persigue y lo que, en realidad, ocurre.

Escudero (1987, 20) señala que «la investigación acción es algo más que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de *estar* en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de *otra manera*».

La necesaria e inmediata respuesta que en muchas ocasiones requiere la práctica de la educación podría llevarnos a pensar que la investigación-acción nos ofrecería *recetas* fáciles para apoyar nuestro trabajo: *haga Vd. esto, de esta manera y obtendrá aquello*. La investigación-acción *no es una prescripción técnica*. Una receta, además de unos ingredientes y una secuencia, necesita esmero y dedicación, se prepara especialmente para alguien, y la experiencia y la creatividad, pueden mejorarla.

«Es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988: 174).

La investigación-acción requiere implicación, compromiso y vinculación con unos valores educativos y unas finalidades, al tiempo que una mirada atenta, reflexiva, crítica y autocrítica sobre *mi propio rol y función docente* en este proceso de cambio. Por ello, los autores de la corriente crítica de la investigación-acción sostienen que *no debe reducirse el proceso de reflexión a la consideración de las destrezas y estrategias*

docentes, excluyendo la reconsideración de los fines y valores de la enseñanza en este proceso: desde esta posición, los procesos de investigación-acción suponen siempre una doble e intrincada incidencia en la mejora de mi práctica docente, y en mí como profesional; «en esta concepción, el cambio social pasa por el cambio de las personas» (Goyette y Lessard-Hebert, 1988, 111).

24.3. EL PROFESORADO Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: IMÁGENES Y SABERES

Subyacen al movimiento de la investigación-acción en educación algunas *imágenes sobre el rol y la tarea del docente*, así como del *tipo de conocimiento* útil y necesario para entender y dar respuesta a los requerimientos de su práctica profesional.

24.3.1. El docente como «profesional reflexivo»

La imagen del *profesor reflexivo* se ha desarrollado profusamente a partir de las obras de Donald Schön (1992). El maestro debe poseer una *cultura reflexiva* que le permita ejercer su profesión interrogando constantemente a la realidad en la cual interviene, que le capacite para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que ésta genera, que mantenga viva su motivación por el cambio, la innovación y transformación educativa. Desde esta perspectiva quedan alejados los modelos de formación de docentes exclusivamente centrados en la adquisición de competencias técnicas, que conciben al futuro maestro como un mero aplicador y reproductor acrítico de la teoría. La formación inicial no puede anticipar la diversidad de situaciones que sucederán en el espacio y en el tiempo, en diferentes contextos y épocas. Se reivindica una *acción reflexiva* frente a una acción rutinaria.

Los problemas y situaciones a los que el profesorado se enfrenta en su práctica habitual difícilmente responden a la resolución de problemas técnicos, precisamente por la naturaleza cambiante, simbólica, ambigua y dependiente del contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El *oficio del docente* necesita de habilidades y destrezas necesarias para decidir qué hacer en situaciones concretas. Esta competencia profesional exige poseer *fundamentos para la acción, saber analizar la realidad y extraer consecuencias prácticas de esos fundamentos y de esos análisis*. El *profesor reflexivo* es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura. En educación, las cuestiones realmente interesantes, sólo en raras ocasiones, tienen respuestas sencillas, por ello, es conveniente considerar propuestas alternativas y desarrollar investigaciones para ponerlas a prueba (Wells, 2003a, 33).

24.3.2. El docente como «investigador»

El *movimiento del profesor-investigador* impulsado por Lawrence Stenhouse en los años setenta del siglo XX, ha contribuido a que, tanto académicos como educadores conciban a los docentes no sólo como consumidores de los conocimientos aportados por la investigación educativa sino como creadores del saber educativo en relación a la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la enseñanza más que un oficio es una ciencia educativa y un arte pedagógico, donde la práctica, el saber sobre la misma y los valores educativos adquieren un carácter problemático; la educación es en sí misma problemática, cuestionable, en el sentido de que es mejorable. Cada aula es un *laboratorio*, un espacio para la indagación, y cada docente un miembro de la comunidad de aprendizaje. El *docente indagador cuestiona*, por ejemplo, los resultados inesperados de una evaluación, el bajo nivel alcanzado en una unidad didáctica o la desmotivación de los alumnos por la asignatura; son motivos suficientes que desencadenan su curiosidad y le impulsan a investigar su práctica.

La investigación produce conocimiento, pero el conocimiento como instrucción es simplemente una retórica de conclusiones. No es posible ser un profesor-profesional sin comprometerse en la investigación para mejorar el propio rendimiento. En un guiño irónico, la investigación se convierte entonces en la base de la enseñanza. Se es educador o docente si, y sólo si, se es también investigador (McKernan, 1999, 67).

24.3.3. El saber del docente

Las competencias que adquiere el docente en su formación inicial o a través de otros medios (bibliografía, cursos, conferencias, talleres, etc.) son necesarias, pero no suficientes, en su tarea profesional. *El conocimiento que facilita* la comprensión del contexto de actuación docente y que determina, en última instancia, los cursos de acción realizados durante su práctica, es un *conocimiento práctico-reflexivo* producto de la biografía y experiencias pasadas del profesor, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica. *Es un saber hacer, en su mayor parte tácito, que se activa en la acción misma*, un saber que los docentes *tejen permanentemente en su trabajo pedagógico cotidiano*.

La investigación-acción surge entonces de los interrogantes e inquietudes de los educadores y maestros formulados desde sus *vivencias y saberes* en una *inmersión consciente* en el mundo de la experiencia cotidiana. Recupera el saber y el sentir del profesorado favoreciendo la generación de conocimiento pedagógico a partir de un proceso de reflexión y comprensión sobre su propia práctica.

24.4. ¿QUÉ CARACTERIZA A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

La investigación acción tiene como meta la *mejora* de la práctica y la *comprensión* de la situación en la que tiene lugar. Para el profesional de la educación supone, pues, mejorar las prácticas educativas a través del cambio y aprender a partir del análisis y valoración de su incidencia y resultados (Kemmis y McTaggart, 1988).

Un rasgo propio de la investigación acción es que debe integrar el imperativo de la acción, al tiempo que una actitud *intencionalmente indagadora* de la situación que se pretende cambiar, mejorar o innovar. El foco de la investigación será el *plan de acción* para lograr el propósito establecido. Un elemento distintivo de este enfoque es «hacer algo para mejorar una práctica educativa y/o social», *cuestionando, problematizando y haciendo explícitos los valores que subyacen a la realidad y al cambio propuesto así como su finalidad*.

A continuación se recogen, a modo de resumen, los elementos esenciales que caracteriza un proceso de investigación-acción (Bartolomé, 1994; McKernan, 1999; Pérez Serrano, 1990; Zuber-Skerritt, 1996).

a) Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social

Es en la pretensión de contribuir a la mejora de la práctica donde se justifica la investigación-acción. Ésta es su principal diferencia respecto a otros métodos de investigación. Los resultados obtenidos no sólo tienen *importancia teórica* para el avance del conocimiento, sino que, ante todo, conducen a *mejoras prácticas durante y después del proceso* de investigación.

b) Parte de la práctica, de problemas prácticos

Se trata de un tipo de investigación construida *en y desde* la realidad situacional, social, educativa y práctica de las *personas implicadas* en las preocupaciones, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana. Tiene como objetivo partir desde *la óptica de quien vive el problema*. Supone una visión contextual sobre el cambio social. Se ocupa de situaciones que sienten y viven los propios protagonistas en su entorno profesional, vinculados al contexto de cada grupo, barrio, aula, institución educativa, dificultades concretas a los que se les debe encontrar una solución práctica. *La práctica educativa es su objeto prioritario de investigación*.

c) Es una investigación que implica la colaboración de las personas

Se entiende que la resolución o mejora de las situaciones necesita la adopción negociada de cursos de acción. La investigación-acción no se puede llevar a cabo de forma aislada pues precisa la implicación de un grupo, de un mayor o menor número de personas que ha optado por una tarea de cambio y de mejora de la realidad concreta en la que están insertas. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos que se implican en un proceso de transformación.

d) La investigación-acción integra el conocimiento y la acción

Rompe con la idea de que *la teoría se construye y se aplica a la práctica*. En la investigación-acción, conocimiento y acción, la teoría y la práctica, forman parte de un mismo proceso y se realiza un esfuerzo por mantener un diálogo y conectar ambas dimensiones de forma constante.

e) La investigación-acción se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga

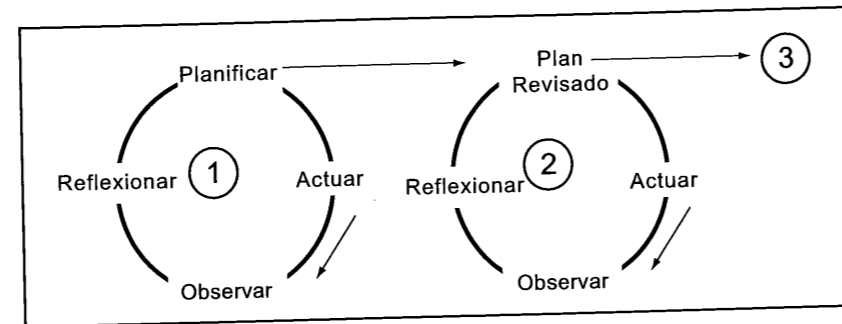
La integración que plantea la investigación-acción entre conocer y actuar significa que son las personas implicadas en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos apreciar y transformar en la medida en que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación.

f) El elemento de «formación» es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción

La *dimensión formativa* puede concebirse desde dos ópticas diferentes: por un lado, se entiende que las propias dinámicas que involucra un proceso de investigación-acción tienen una especial incidencia en el *desarrollo profesional*; por otro, que las personas pueden requerir un *apoyo formativo* que facilite y oriente el proceso de investigación. En este caso, existen diversas modalidades de investigación-acción que suponen valorar, por ejemplo, la posibilidad de un asesoramiento en el proceso u otras formas de colaboración entre profesionales.

- g) El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio

FIGURA 24.1. Espiral de ciclos de la investigación-acción



Se suele utilizar el concepto de «espiral de cambio» para hacer referencia al proceso según el cual se van desarrollando las fases que constituyen un proyecto de investigación-acción. La característica principal de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso en el que la planificación, la acción, la observación y la reflexión son sus pilares fundamentales. Cada ciclo supone un análisis y valoración de la incidencia del plan de acción que proyectará un nuevo plan dando lugar a un segundo ciclo y así sucesivamente. La flexibilidad y dinamismo en el desarrollo de una investigación-acción contrasta con la linealidad procesual de otras metodologías de investigación.

- h) **Implica una reflexión sistemática en la acción**

Desde el punto de vista metodológico se concibe de un modo amplio y flexible. Pretende un rigor metodológico a través de la sistematicidad.

- i) **Enfoque en el caso o la unidad individual**

La investigación-acción examina un caso individual y no una muestra de la población. Se analiza, por ejemplo, el aula o la escuela. Las generalizaciones son problemáticas pero no imposibles y una forma preferida de investigación es la metodología del estudio de casos.

- j) **No se intentan controlar variables del entorno**

No se aíslan y manipulan variables clave como en la investigación experimental. Establecer controles sobre los sujetos y los parámetros es poner interferencias de manera artificial en un entorno naturalista.

- k) **El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza**

La investigación-acción no considera que los problemas o centros temáticos de interés sean *fijos*. A medida que avanza el proceso, pueden verse bajo una nueva luz y puede ser necesaria una nueva definición y análisis de la situación.

- l) **Evaluación-reflexiva**

Es crucial retroceder y reflexionar, particularmente al final de un ciclo de acción, y describir, interpretar y explicar *lo que está sucediendo*. Los investigadores tienen que juzgar las acciones y los resultados como un grupo crítico.

- m) **Metodológicamente ecléctico-innovadora**

Los investigadores pueden tener que diseñar nuevos instrumentos y técnicas. Especialmente se elaboran ad-hoc para el análisis de situaciones específicas y no necesitan ser técnicamente muy sofisticados. Es deseable la triangulación de métodos, perspectivas y teorías.

- n) **Vitalidad y posibilidad de compartir**

De interés fundamental es la aplicación de los resultados. Se debería compartir su utilidad, o valor utilitario, entre los participantes.

- o) **Naturaleza basada en el diálogo/discurso**

El discurso es el dato central de la investigación-acción. El debate y la reflexión sobre el discurso parecen axiomáticos.

- p) **Es interpretativa y crítica**

Los resultados de la investigación se construyen desde los diversos puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la misma. La comunidad de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones.

24.5. ¿QUÉ NO ES INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

La estrecha relación que muestra la investigación-acción con procesos de *innovación*, y con la *deliberación* sobre cuestiones prácticas puede generar dudas sobre su especificidad. Al fin y al cabo, actuar y valorar las consecuencias de las intervenciones es común a muchas profesiones.

La forma tradicional de trabajo docente (Espinet, 1992:100) se caracteriza por la discontinuidad y falta de sistematicidad de su reflexión, recogida de información, comunicación y cambio de acción. Sin embargo, para *transformar la práctica docente* en práctica investigadora, innovadora y formadora se deben incorporar cuatro elementos básicos: a) reflexión continuada y sistemática, b) recogida de información continuada y sistemática, c) comunicación continuada y sistemática, y d) cambio de acción continuo y sistemático.

Kemmis y McTaggart (1988, 29) nos recuerdan cuatro aspectos que *indican lo que no sería un proceso de investigación-acción*: 1) no es aquello que *hacen habitualmente* los docentes cuando *reflexionan* acerca de su trabajo; la investigación-acción es más sistemática y colaboradora y recoge datos sobre los que se basa una rigurosa reflexión de grupo; 2) no es simplemente *la resolución de problemas*; busca comprender y mejorar el mundo a través del cambio; 3) no es una *investigación acerca de otras personas*; 4) no es el *método científico* aplicado a la enseñanza.

La investigación-acción significa planificar y actuar con una actitud intencionalmente indagadora. La acción supone un análisis activo persistente, cuidadoso y crítico de un aspecto de la práctica docente que se ha identificado como preocupación temática del estudio. Subyace a ella una lógica exploratoria sobre el sentido y pertinencia de la propia práctica, a partir de una observación y reflexión más cuidadosa, sistemática, rigurosa, consciente y sostenida a lo largo de todo el proceso de investigación de lo que suele hacerse en la práctica habitual.

Según Bartolomé (1994) algunos de los riesgos en que puede caerse al desarrollar un proceso de investigación-acción y no entender bien la vinculación entre la dimensión de innovación y la de investigación son:

- llamar a cualquier experiencia investigación-acción: esto ocurre cuando nos quedamos en la planificación y la acción, pero no observamos el curso de nuestra acción o no recogemos con rigor los datos ni reflexionamos sobre ellos; se produce un análisis superficial.
- quedarnos en el análisis de datos y en la dimensión técnica de la investigación; no hay preocupación por la transformación y el cambio; se crea dependencia de los profesores respecto a los técnicos.

- cansarnos del proceso, pasando a aplicarlo de una manera puntual y no como un continuo; no se produce cristalización del cambio, es decir, que se incorporen e instauren cambios en la vida cotidiana escolar y, por tanto, perduren.

La forma general de proceder de la investigación acción, y que la distingue de otros procesos de intervención, se caracteriza por una sucesión de espirales de cambio que pretenden poner en interacción sus fases.

GRÁFICA 24.1. Modelo de Carr y Kemmis (1998)

| | | DIMENSIÓN ORGANIZATIVA | |
|-----------------------|--------------------------------|---|---|
| | | Reconstructiva | Constructiva |
| DIMENSIÓN ESTRATÉGICA | DISCURSO: entre participantes | 4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación | 1. Planificar Prospectiva para la acción |
| | PRACTICA en el contexto social | 3. Observar Prospectiva para la reflexión | 2. Actuar Retrospectiva guiada por la planificación |

El modelo de Carr y Kemmis (1988) es muy adecuado para revisar algunas dificultades que pueden encontrarse en el desarrollo de una investigación-acción y que podrían incidir en su desvirtualización.

a) Quedarnos en un proceso «innovador»

La práctica habitual del docente le lleva a explorar nuevos caminos de actuación; elabora materiales, fichas; agrupa y ubica a los alumnos en formas apropiadas para la mejora de sus aprendizajes y relaciones en el aula; desarrolla proyectos, etc. Todas estas acciones podrían considerarse desde la óptica innovadora que todo profesional desarrolla, a la que se le presupone un cierto nivel de valoración de su incidencia y adecuación a lo pretendido. Sin embargo, la investigación acción conlleva un énfasis, no sólo en la etapa constructora (innovación) sino, especialmente, en la reconstructora (recogida de evidencias sobre la acción y análisis de resultados), sobre la base de una articulación mutua que orienta ambos procesos: transformación u optimización de una situación y reflexión sobre la misma.

b) Desestimar la fase de recogida de datos y sistematización

La fase de reflexión es esencial en la investigación-acción. Ésta no se construye, sólo, sobre el saber práctico del maestro, sus intuiciones, sentido común o experiencias pasadas, sino, sobre la base de una información específica, recogida de manera intencional y sistemáticamente, rescatando elementos concretos («indicadores de cambio») que señalarán la adecuación de las acciones sobre las cuales se está indagando. La falta de tiempo, la necesidad de elaborar técnicas de recogida de análisis ad-hoc, la falta de formación en métodos específicos de análisis para dar sentido e interpretar esos datos, entre otras situaciones, puede mermar la dedicación a esta fase de la investigación, por otra parte esencial. Si no tenemos «evidencias del cambio», difícilmente podemos contrastar nuestra práctica con los resultados de una manera rigurosa, creativa y de descubrimiento real de lo que «está sucediendo». De esta manera, tampoco podríamos reflexionar sobre el hecho educativo.

c) Relegar la reflexión y la generación de conocimiento práctico

Recientemente, Elliott (2004) denunciaba, algo irritado, que la extendida divulgación de su definición de «investigación-acción» en su obra de 1993 (*«el objetivo fundamental de la investigación acción es mejorar la práctica, más que producir conocimiento. La producción y utilización de conocimiento está subordinada y condicionada por este objetivo fundamental»*) se ha releído sesgadamente desde una *primacía de la práctica sobre la teoría*. Lo que él trataba de significar es la *primacía del punto de vista práctico* como contexto para la generación de conocimiento. La investigación-acción reconoce el valor y necesidad del *conocimiento práctico* de los docentes. Conocimiento que se va forjando sobre el análisis y valoración de la propia práctica, que abarca también la propia identidad docente, tarea a la que los profesionales se dedican de forma intensiva en la fase de reflexión.

24.6. MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Existen diversas modalidades y corrientes que inspiran los procesos de investigación y que generan distintos modelos. Algunas obras recogen ampliamente esta diversidad como las de Pérez Serrano (1990) o López Górriz (1998) si se desea profundizar en ellas. A modo de síntesis presentamos aquí un cuadro resumen (Bartolomé, 1997; Latorre *et al.* 1996).

CUADRO 24.1. Modalidades de Investigación Acción

| Tipología de la escuela inglesa | |
|---------------------------------|---|
| Investigación-acción técnica | Su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesorado mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo en los que aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir. Los expertos ayudan a formular los problemas. Puede implicar una fuerte dependencia. Los criterios de evaluación se guían por hipótesis planteadas a priori (no surgen de la práctica). Puede estimular el cambio. |
| Investigación-acción práctica | Confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado siendo éste el que selecciona los problemas de investigación y asume el desarrollo del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega o, en general de un «amigo crítico». Contribuye a la mejora del profesional de la práctica, comprender sus acciones y las situaciones en las que se desarrollan. Se establecen relaciones cooperativas entre los participantes. El facilitador desarrolla un papel socrático en el proceso autoreflexivo. Los criterios de evaluación son generados por el grupo. |
| Investigación-acción crítica | Incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción a las coordinadas sociocontextuales en las que se desenvuelve así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales. Provoca una respuesta crítica a los límites que se imponen al cambio. El investigador o experto, si existe, es un miembro más del grupo. Existe una relación estrecha entre las prácticas investigadoras y la acción política. |

Bartolomé (1997) señala que una investigación-acción concreta no debe necesariamente clasificarse como técnica, práctica o crítica. Las relaciones entre facilitadores y prácticos pueden variar a lo largo del proceso. Los procesos son fluidos, y una investigación-acción que se inicia, por ejemplo, bajo una modalidad técnica en la que un agente externo protagoniza la gestión y desarrollo de la investigación, puede evolucionar hacia estadios en los que el profesorado asuma progresivamente la responsabilidad del cambio, tome sus propias iniciativas y decisiones y se muestre como un grupo autogestionado. Para ello, es necesario que se articulen de forma adecuada la *investigación*, la *innovación* y la *formación* de tal manera que incidan en una *autonomía profesional del docente*.

24.6.1. La investigación-acción cooperativa

La investigación cooperativa (o lo que algunos autores denominan investigación-acción colaborativa) es una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores sin excluir otros miembros de la comunidad educativa.

La investigación colaborativa se produce «cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesorado y, la otra, una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se forma) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional» (Bartolomé, 1994, 385).

Por ejemplo, el grupo de investigación-acción podría estar formado por profesores de un CEIP y profesores de un departamento universitario; o coordinadores de etapa y un asesor proveniente de un ICE o un CRP; o un investigador y un colectivo de tutores interesados en desarrollar una misma temática. Las cuestiones de investigación se construyen conjuntamente y en base a la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a las preocupaciones de los docentes. Los materiales que se elaboran, el análisis de la información, las decisiones que se toman durante el proceso son fruto de un esfuerzo cooperativo. Los resultados se aplican a la solución de problemas prácticos y profesores e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

El proceso de investigación cooperativa no hace tanto énfasis en las espirales de cambio cuanto en el trabajo conjunto y en colaboración que se produce entre los miembros del grupo. El fin último reside en el desarrollo profesional del docente y en la producción de conocimiento situacional y útil.

24.6.2. La investigación-acción participativa

Surge en América latina en la década de los años sesenta del siglo XX, muy relacionada con los procesos de concienciación y de lucha de los grupos populares que se plantean la urgencia de transformaciones sociales y políticas en estos países (Bartolomé, 1997). La investigación-acción participativa se concibe como un proceso de investigación orientado a facilitar la transformación social. Arranca de una motivación colectiva hacia el cambio y es un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso (Bartolomé, 1992). Pretende no sólo describir los problemas sino generar conjuntamente con la comunidad los

conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social. Implica un proceso de aprendizaje y de inmersión en la realidad, ya que su objetivo prioritario es la toma de conciencia de la comunidad y no las aportaciones de tipo académico. Se caracteriza por involucrar a toda la comunidad en el proyecto desde el principio hasta el final.

En nuestro país se ha orientado hacia la educación no formal y el ámbito social de manera especial. Las «comunidades de aprendizaje» pueden considerarse una especial forma de desarrollo de los principios ideológicos y educativos (educación popular, educación dialógica, etc.) de la investigación participativa.

24.7. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESDE LAS VOCES DEL PROFESORADO

En este apartado se han seleccionado algunos párrafos de la obra editada por Wells (2003b) en la que se recogen algunas experiencias de investigación-acción, no tanto por el contenido o temática sobre la que versa el proceso, sino para transmitir desde las propias voces de los docentes, y rescatar en ellas, los elementos básicos que distinguen las experiencias de investigación-acción y le dan sentido como tal.

a) Preguntas que inspiran la investigación

«Tras un acontecimiento de aula que llama la atención a la maestra por cómo los alumnos de sexto curso se han implicado en una toma de decisiones sobre si debía o no diseccionarse una oruga, valorando cuestiones de método y éticas, la maestra se pregunta: ¿cómo podrían suscitarse con mayor regularidad acontecimientos de este tipo? Si la implicación emocional es un ingrediente tan importante de aprendizaje comprometido, ¿cómo puede un maestro crear las condiciones para que se produzca esta clase de aprendizaje? ¿hay alguna manera de plantear temas curriculares que lleve a los estudiantes a preguntas provechosas de este tipo y hay algún principio de organización de la clase que haga que sus preguntas se conviertan en el motor que impulse las actividades que se realicen? E, igualmente importante, ¿cómo pueden reconciliarse este enfoque más exploratorio del aprendizaje y la enseñanza con los requisitos impuestos por un currículo pre-estructurado y unos resultados del aprendizaje estrictamente especificados?».

b) Hipótesis que sostienen la acción

«Me di cuenta de que con frecuencia en las discusiones de clase eran siempre los mismos los que participaban con entusiasmo, mientras que los demás se quedaban

sentados y escuchando. Sin embargo, en mi interior, sé que existe la posibilidad de que estos últimos tengan algo que decir... Pensé que, si se utilizara la escritura como herramienta para lo que yo llamo «ensayo de pensamiento», quizá nuestro discurso oral contara con más participación y fuese más sustantivo. En parte, mi conjetura se debe a mi creencia en el valor de la escritura y, en parte, a mis experiencias como maestra y alumna. Así que decidí utilizar la escritura como herramienta de pensamiento individual antes de iniciar una discusión de clase».

c) Práctica basada en la teoría

«Basándonos en nuestros descubrimientos del curso anterior, Bárbara y yo teníamos la sensación de que sería importante darles (a los estudiantes) muchas oportunidades de tratar preguntas conjuntamente con nosotras, de manera que pudiéramos proporcionarles ejemplo y apoyo, antes de pedirles que investigaran sus propias cuestiones en un contexto más abierto. Estas decisiones estaban influidas por la idea de la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky.

«Al principio, la investigación-acción fue un medio de asumir la teoría que había leído y aplicarla a mi práctica profesional: un medio de dar utilidad a la teoría; pero pronto se convirtió en un medio para ver cómo había que cambiar la teoría en mi contexto individual».

d) Sistematización de la información

«Con el fin de examinar el tema de la «comunidad de clase» a través de las reuniones, decidí grabarlas en vídeo y analizar las actas que conservaba de las reuniones. Posteriormente, mis datos estuvieron constituidos por las grabaciones y las actas escritas de 25 reuniones de clase entre septiembre y abril. Las actas se conservaban en pliegos grandes de papel de barba, se colgaban en unos ganchos y esperaba que los niños releyeran las actas y reflexionaran sobre lo que allí se había dicho. Cuando analicé y categoricé los elementos de nuestras actas (...) me di cuenta de las áreas del programa de la clase que se desenvolvían satisfactoriamente y las que había que cambiar o mejorar».

«El análisis de los datos a la luz de las preguntas iniciales condujo a que mis reflexiones personales fueran más allá de una mera mirada retrospectiva sobre lo ocurrido durante la jornada. Me encontré a mí misma cuestionándome y reflexionando sobre mis prácticas docentes del momento. Esto, a su vez, me llevó a dialogar con mis colegas sobre sus prácticas habituales y algunas modificaciones de las mías. Por último, tomé la decisión de analizar de manera más sistemática los datos transcritos con el fin de comprender sus consecuencias para mi visión, mis acciones y la teoría».

«Si no hubiera tenido un registro del diálogo, no hubiera descubierto las ventajas de los diálogos moderados por los alumnos y no hubiera desarrollado la idea que ahora tengo de mi papel en el proceso. Sin el registro de los datos o sin comprender la teoría de Vygotsky, no podría haber examinado mi práctica habitual».

e) Transformando nuestras prácticas

«El análisis de los datos reveló el número y los tipos de aportaciones que yo estaba haciendo en las reuniones: en total, un tercio de la conversación. Wells (1996) cree que este tipo de atención consciente a lo que hablamos puede cambiar la forma intuitiva de responder los maestros durante las reuniones de clase. Armada con la conciencia de la frecuencia de mi participación en el diálogo, junto con un registro de los tipos de comentarios que habíamos hecho mis alumnos y yo, reduje mis intervenciones a un quinto del total. El análisis de las reuniones posteriores reveló que mis comentarios se hicieron menos directivos asumiendo más las funciones de iniciación y de resumen con respecto a los puntos del orden del día. (...) creo que con el tiempo los alumnos hubieran sido capaces de encargarse de todo el proceso con una ayuda mínima de la maestra».

f) Compartiendo y reflexionando sobre la práctica

«La reunión mensual con los miembros del DICEP y la oportunidad de presentar mi trabajo en desarrollo y de escuchar las reacciones de otros es una parte importante de mi investigación. Nuestras reuniones constituyen un tiempo de reflexión sobre nuestra práctica y sobre el grado en que ésta informa y se relaciona con las teorías en las que creemos».

g) Desarrollo profesional

«Cada vez que he participado en un proyecto de investigación en el contexto del aula, he podido apreciar y afirmar el papel que ha desempeñado en mi desarrollo profesional. Mi idea de lo que significa ser maestra-investigadora se ha hecho más profunda. Aprecio de manera más completa la necesidad de tener alguna pregunta motivadora y personal. También he llegado a valorar y reconocer la importancia de buscar preguntas y de sentar las bases de las que puedan surgir esas preguntas».

«Quizá por ser tan ambiciosa, con este proyecto de investigación-acción aprendí más que con ningún otro y el mayor aprendizaje se derivó de la reflexión sobre lo que no estaba funcionando bien».

h) Reflexión, repensando la propia práctica

Para mí, como aprendiz, los momentos «¿y qué?» son los más difíciles y exigentes. Puedo ver y sentir el éxito de los nuevos enfoques que estoy adoptando en ciencias por el interés y el entusiasmo de los alumnos. Sin embargo, el intento de dar sentido a los cambios, descubriendo cómo transforman, cuestionan o apoyan mis convicciones previas acerca del aprendizaje y la enseñanza, es, para mí, el momento más difícil de la investigación. Creo también que es la lucha para dar sentido a las cosas lo que hace que la investigación del maestro sea tan interesante y valiosa. Exige más que las meras operaciones de observación, lectura, reflexión, toma de notas, comentario o redacción. Es más importante el momento en el que todas las hebras se unen para constituir un paño tejido, un momento en el que se establecen conexiones y se transforma el significado, empujándome a nuevos aprendizajes e ideas.

24.8. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ACCIÓN

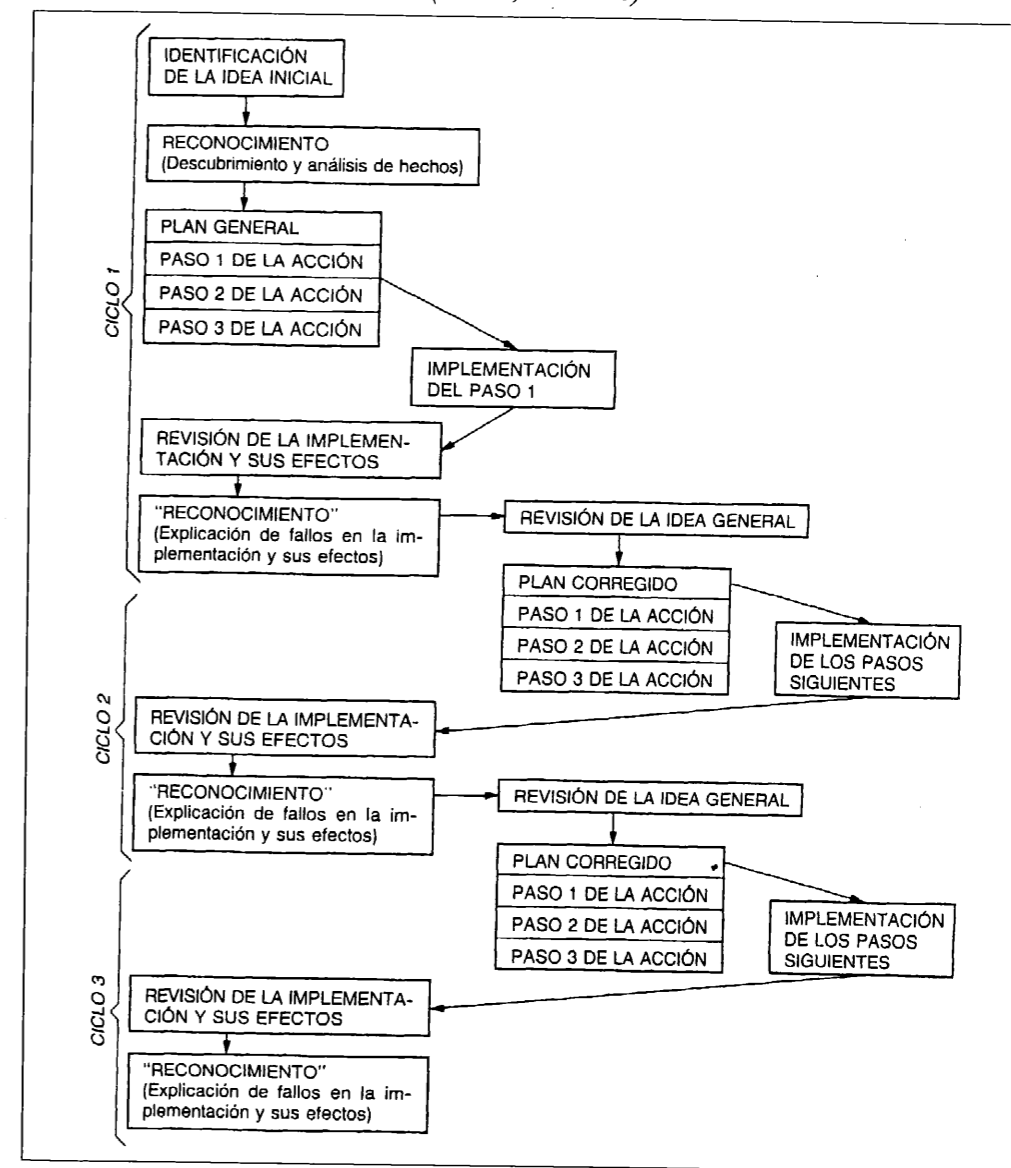
24.8.1. El proceso metodológico

La existencia de movimientos y modalidades diversas acerca de la investigación-acción ha dado lugar a distintas representaciones sobre su desarrollo, aunque los modelos son bastante similares en su estructura y proceso, dado que la mayoría se inspiran en el modelo matriz de Lewin.

El proceso metodológico de la investigación acción suele conceptualizarse como un *proyecto de acción* formado por *estrategias de acción*, vinculadas a las necesidades de los maestros investigadores y/o equipos de investigación. Es un proceso de naturaleza cíclica, que implica un diálogo constante entre las ideas educativas y la práctica, la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados en un único proceso. Es un proceso flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. La *espiral de ciclos* es el procedimiento base para indagar la práctica educativa; ha sido descrita como: ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); diagrama de flujo (Elliott, 1993) o espirales de acción (Kemmis y McTaggart, 1988; McNiff *et al.*, 1996).

En síntesis, se podría decir que el proceso es una sucesión de ciclos de indagación. Por ejemplo, el *modelo John Elliott* está constituido por las fases siguientes:

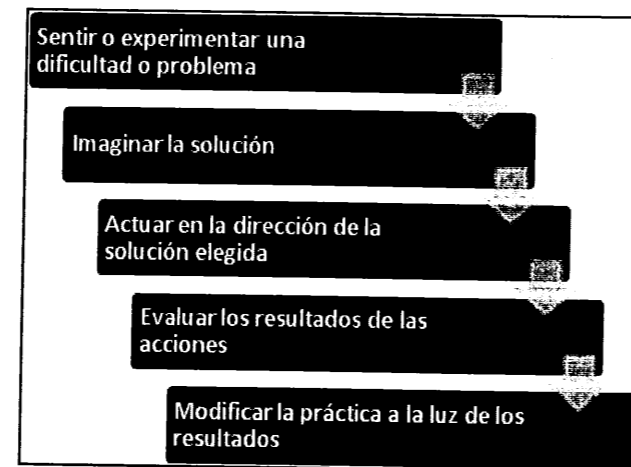
CUADRO 24.2. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin (Elliott, 1993: 90)



- *Identificar un aspecto que se quiere mejorar.* La clase de preguntas que los investigadores en la acción hacen son, ¿cómo puedo mejorar mi práctica profesional?, ¿cómo puedo mejorar mi comprensión de esta situación?
- *Imaginar la solución.* El investigador siempre tiene que imaginar y elaborar un plan de acción en el que plasma su propuesta de mejora o cambio.
- *Implementarla.* Tras haber ideado el plan de acción, el investigador tiene que llevarlo a la práctica y, en función de la misma, comprobar si resulta como esperaba.
- *Registrar lo que ocurre.* El rigor que supone la investigación precisa registrar lo que ocurre, los efectos que la acción ha generado. Toda investigación de esta naturaleza precisa recoger datos para obtener las evidencias de mejora.
- *Modificar el plan a la luz de los resultados y continuar con la acción.* Una vez que se han logrado evidencias que confirman la mejora, se está en condiciones de llevarlas a la práctica.

24.8.2. El inicio de una investigación-acción

FIGURA 24.2. Ciclo de la Investigación Acción (McNiff et al., 1996)



Generalmente, el inicio de una investigación-acción supone una *indagación reflexiva* por parte del educador, maestro, profesor, o un grupo, acerca de su propia práctica, con el objetivo de identificar aquellas *situaciones problemáticas* que se desean cambiar.

Maritza (mexicana, escolarizada desde hacia cuatro años en Estados Unidos) era una estudiante de éxito en mi aula. Durante dos años había estado buscando téc-

nicas, ideas y materiales didácticos para enseñar a mis estudiantes a tener el mismo éxito que Maritza. Durante dos años me hice las mismas preguntas, ¿con qué conocimientos y con qué habilidades y recursos culturales, lingüísticos y sociales llegan los estudiantes mexicanos al aula?, ¿qué puedo hacer para enriquecer el ambiente escolar para mis estudiantes, a fin de aprovechar sus destrezas y competencias en lugar de enfocarme en sus debilidades? No lo sabía en ese momento, pero al tener estas preguntas en mente, había empezado el camino hacia la investigación acción y a ser una maestra investigadora. Deseaba conocer más de un tema particular para poder promover un cambio» (Uttech, 2006, 139).

Los *problemas* en la investigación-acción se pueden entender como una *dificultad sentida* o una *carencia* que el profesorado detecta en su *práctica docente* y que desearía *cambiar o mejorar*.

El descubrimiento del problema puede surgir:

- De la observación sistemática de un profesor/a en su aula.
- A partir de entrevistas informales a alumnos o colegas.
- De la observación realizada por otro profesor/a o facilitador/a.
- A raíz de un informe o documentos en los que se ofrece información sobre situaciones educativas que crean interrogantes.
- Examinando las diferencias entre la realidad de la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que realmente sea.
- Detectando incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que realmente ocurre. De una reflexión del grupo sobre las necesidades sentidas.

Un proceso de investigación acción se inicia, pues, cuando el profesorado ha identificado un tema o *situación de problemática* con el propósito de generar un cambio o mejora de la situación. A continuación hará un reconocimiento o exploración de dicha situación a mejorar (diagnóstico), y se planteará la *acción estratégica* o hipótesis acción. Estos tres momentos se corresponden con las preguntas: ¿cuál es la situación problemática?, ¿qué hace que sea un problema?, y ¿qué puedo/podemos hacer para mejorar la situación? Es necesario que la identificación de una preocupación temática y el planteamiento del problema surjan de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, sean relevantes para las personas implicadas, lo asuman como propio, que estén dispuestas a resolverlo, tengan aplicabilidad a corto plazo y los resultados conduzcan a la mejora y el cambio. Se debe evitar elegir problemas demasiado generales, quedarse en los síntomas o en problemas superficiales así como elegir cuestiones demasiado técnicas o que estén más orientadas a la producción de conocimiento que a la transformación de la práctica.

24.8.3. Las fases de una investigación-acción

Para exponer la *espiral autorreflexiva* del proceso metodológico de la investigación-acción, se sigue el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) conformado por los cuatro momentos o fases siguientes:

- Elaborar un plan de acción críticamente informado
- Poner en marcha el plan, acción estratégica
- Observar los efectos de la acción y
- Reflexionar sobre los efectos como base para una nueva replanificación

24.8.3.1. La fase de planificación: el plan de acción

a) La «situación problemática» o foco de investigación

Una investigación acción se inicia, pues, cuando identificamos una situación o dificultad de la práctica que percibimos como mejorable y que podría concretarse en la pregunta: *¿qué situación de mi práctica profesional veo mejorable?* En la medida que un maestro se plantea una pregunta de esta naturaleza empieza a cuestionarse o problematizar su práctica docente. Lo importante, pues, en esta fase, es identificar una *situación problemática* y tener la seguridad de que el cambio o mejora es posible.

Por ejemplo, podemos identificar como situaciones problemáticas *la convivencia en el aula, la comprensión verbal o las habilidades socio emocionales*. Una *situación problemática* no tiene aquí el sentido de un problema de investigación, para el que no tenemos una respuesta satisfactoria, sino el sentido de algo que es posible cambiar o mejorar si modificamos la práctica actual.

La mejora debe estar vinculada a la propia práctica del maestro o, en su caso, a alguna situación del centro educativo. Conviene ser práctico y preguntarse, *¿realmente puedo hacer algo sobre este tema?, ¿puedo esperar que ocurra un cambio?, ¿en mí o fuera de mí?* Un maestro de Educación Primaria podría preguntarse, *¿cómo puedo lograr que mis alumnos alcancen mayor nivel en la asignatura de lengua?, ¿qué puedo hacer para mejorar la convivencia en la clase?, ¿cómo podría trabajar con mis alumnos el valor de la responsabilidad?* Las preguntas se formulan sobre situaciones reales, en las que se espera generar un cambio o producir una mejora. Se suele partir de un tema o idea general que se va delimitando a medida que el proceso avanza. Identificar la situación de mejora y precisarla lleva tiempo, y es probable que vayan apareciendo nuevas ideas.

b) Diagnóstico de la situación

Identificado el tema o *situación problemática* es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico del mismo. Su finalidad es hacer una descripción detallada de la situación actual y aportar evidencias que sirvan de punto de partida y de referencia para valorar los cambios o efectos del plan acción. Si, por ejemplo, se quiere mejorar la *comprensión lectora*, se deberán describir las dificultades observadas, cuál es el nivel de comprensión, ejemplificar las dificultades más corrientes, a qué se deben las dificultades de los alumnos, etc.

Constituye una gran ayuda tratar de responder a las siguientes cuestiones: *¿cómo puedo describir lo que está ocurriendo ahora?, ¿cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas?* Si en ese momento se realiza un buen reconocimiento de la situación de partida, será un buen referente para conocer los logros o mejoras que se obtengan con el plan de acción. También es preciso documentarse sobre el tema que se va tratar; la búsqueda deliberada de información es esencial para plantear la acción; proporciona ideas educativas, concepciones, teorías importantes, incluso conocimiento de iniciativas prácticas de otros profesionales.

c) La hipótesis acción o acción estratégica

El momento clave de esta fase es el planteamiento del plan de acción, que se concreta en la formulación de una propuesta de mejora: *la hipótesis acción o acción estratégica*. De la precisión y claridad de su planteamiento dependerá, en gran medida, el éxito del proyecto. En la investigación acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se realiza sobre la acción misma.

Las hipótesis acción o de mejora son enunciados que relacionan una idea (situación problemática) con una acción (acción estratégica). Por ejemplo, *¿Cómo puedo mejorar la comprensión verbal de mis alumnos?:* mediante un «Programa de lectura crítico-reflexiva»; *¿Cómo podríamos mejorar el clima de convivencia en el centro escolar:* realizando unas *Jornadas de convivencia* y creando un *Observatorio que vele por la mejora de la convivencia*. Las hipótesis de mejora que se han planteado son enunciados «vivos» de preguntas y respuestas. Propositiones que deben considerarse como ideas «inteligentes», más que como soluciones «correctas» (Latorre, 2003).

24.8.4. La fase de la acción: puesta en marcha del plan

Ha llegado el momento de poner en marcha la acción estratégica planteada en la fase anterior. La planificación como prospectiva para la acción supuso un esfuerzo en

la reflexión inicial y el discurso sobre el tema o situación problemática. Ahora es el momento de desarrollar la acción estratégica. Así, pues, pondríamos en marcha el *Programa de lectura crítico-reflexiva*, en el caso de que queramos mejorar la comprensión lectora, o las «*Jornadas de convivencia y el Observatorio que vele por la mejora de la convivencia*».

Hablar de la *acción* en investigación acción es referirse a una acción críticamente informada y controlada, que se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Supone un cambio deliberado de la práctica actual, por otra que creemos va incidir de forma positiva en la situación problemática. Como toda acción social no está exenta de riesgo, pues se enfrenta a limitaciones culturales, políticas, organizativas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles sin perder de vista las circunstancias del contexto. Tienen el carácter de ser planes tentativos y provisionales sobre lo que debe hacerse en la situación presente.

McNiff *et al.* (1996) señalan algunas características que deben concurrir en la acción. La acción estratégica debe ser una acción:

- *Informada*. Indagar en la acción es en sí un método para asegurarse de que la acción está informada. Significa investigar sistemáticamente las propias acciones y motivos, tratando de descubrir e interpretar críticamente, estando abierto a puntos de vista alternativos para reducir los sesgos.
- *Comprometida*. En la investigación-acción, ésta debe ser acción comprometida. Significa que la acción se apoya en un fuerte compromiso de buscar la mejora de la situación actual. La investigación acción no es un buen método para implementar los dictados de otras personas.
- *Intencionada*. La investigación acción deber guiarse por un fin, una intención. Elaborar e implementar planes y evaluarlos son aspectos del proceso. Los investigadores en la acción actúan con una intención: la intención de mejorar la práctica.

24.8.5. La fase de observación de la acción: las evidencias

En este apartado se indican las directrices para llevar a cabo la tercera fase del ciclo de la investigación acción: la *observación o supervisión* del plan de acción. La observación o supervisión del plan de acción implica recoger datos relacionados con los cambios que se vayan produciendo. «Observar la acción» supone recoger indicadores sobre los efectos o consecuencias de mejora que están ocurriendo. Pero supervisar la acción es algo más que la simple recogida de información; ante todo, consiste en la generación y obtención de datos para reflexionar, valorar y explicar lo ocurrido. La observación de la acción recae tanto en la propia acción (los cambios que se generan

en el pensamiento del docente y su práctica profesional) como en la acción de otras personas (alumnos, compañeros, familias, etc.).

En esta fase del proyecto es importante recordar que es necesario utilizar técnicas de recogida de datos que aporten *evidencias* de la calidad del curso de acción emprendido, y que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos. Conviene hacerse preguntas como: ¿qué datos/información preciso para evidenciar lo que ocurre?, ¿cómo puedo comprender lo que está ocurriendo?, ¿cómo registrar los efectos de la acción estratégica en mí, los alumnos, en otros maestros? Siguiendo con las hipótesis de mejora planteadas anteriormente, ¿cómo puedo registrar los cambios generados por el *Programa de lectura crítico-reflexiva*?, ¿qué técnicas necesito utilizar para reconocer y captar lo que ocurre con las *Jornadas de convivencia y el Observatorio que vele por la mejora de la convivencia*?

Para responder a las preguntas anteriores y recoger toda clase de información que muestren los cambios o mejoras que han tenido lugar, se pueden utilizar una variedad de técnicas:

- Los diarios de un grupo de alumnos donde se les solicita que registren cómo la situación ha cambiado y qué mejora se ha producido.
- La entrevista en sus distintas modalidades.
- Un grupo de discusión.
- Una conversación grabada en audio o vídeo.
- Un diario de campo del investigador.
- Notas de campo de los participantes.
- Un cuestionario que se aplica a los alumnos sobre cuestiones referentes a los efectos que está generando el cambio.
- Análisis de material elaborado por los alumnos.
- Pruebas de rendimiento escolar, etc.

24.8.6. La fase de reflexión: interpretar la información

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción. *El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla*; una comprensión profunda de lo que sucede y por qué sucede. Para ello, es necesario reflexionar. La reflexión constituye la fase del proceso que cierra el ciclo de investigación y da paso a la elaboración del informe y, posiblemente, al replanteamiento del plan de acción para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza al compás del proceso y con mayor intensidad, tras la implementación de las acciones de mejora.

La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan; se reflexiona sobre el plan de acción, sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa.

En esta fase, interpretar la información significa que se está en disposición de desarrollar una descripción y explicación tentativas de lo ocurrido, que puede generar *cierto conocimiento sobre la acción*. Se dispone de elementos para dar respuesta a la hipótesis acción o de mejora que se planteó. Es el momento de dar sentido a las ideas y realizar una explicación que permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación, es decir, el maestro pueda elaborar su propia teorización, *teoría viva*, en palabras de Whitehead (1995), o *teoría práctica*, en palabras de Kemmis y McTaggart (1988). La teorización elaborada en esta fase interpretativa permite al educador o docente investigador, ofrecer respuestas a sus observaciones particulares, a sus acciones y, en definitiva, a su práctica educativa.

Una de las actividades importantes dentro de esta fase es la realización de un *informe de investigación*. Su redacción contribuye a sistematizar el proceso seguido, facilita la comunicación de los resultados, su utilización en futuros proyectos y el intercambio de experiencias con otros profesionales. También facilita la reflexión sobre el sentido de la experiencia preguntándose: ¿qué incidencia ha tenido esta investigación para mi, para el grupo?, ¿en qué hemos mejorado o cambiado?, ¿cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma?, ¿cómo ha evolucionado el plan de acción, intervención? (fortalezas, debilidades), ¿qué nuevo conocimiento emerge del estudio?, ¿cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado? Estas reflexiones constituirían el final de un ciclo de investigación-acción y significarían el posible inicio de una nueva espiral de cambio entrando en la *fase de replanificación*.

24.9. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN HOY: OLVIDOS, LIMITACIONES Y ESPERANZAS

Al hablar sobre la formación del profesorado y su desarrollo profesional, resulta habitual hacerlo acerca de la imagen de los profesores como investigadores. Sin embargo, la idea del docente-investigador está más presente en el discurso de algunas reformas educativas y en el trabajo de ciertos círculos y grupos de profesionales, que en la realidad mayoritaria de los centros; la cultura profesional investigadora del maestro sigue siendo más un ideal a conseguir que una realidad, a la que poco contribuyen

estrategias de formación permanente basadas en el *consumo* de cursos y seminarios y, en general, una concepción técnica del currículum y la educación. La apelación a la *falta de tiempo para investigar* es casi indiscutible, aunque es posible avanzar si consideramos que la investigación no se «añade» a la tarea de la práctica, sino que consiste en *concebir la práctica de otra manera*.

Se ha producido a nivel mundial una desprofesionalización del rol de la enseñanza (Noffke y Somekh, 2009, 100), en parte, debido a los sistemas externos de rendimiento de cuentas de los centros y a los recortes presupuestarios para formación y desarrollo de los profesionales. La investigación-acción presenta diversos retos en cuanto a su significado y un ejercicio de prospectiva imaginativa ante su naturaleza, las prácticas implicadas y los contextos en los que se desarrolla. Carrera (2000) recoge algunas reflexiones en torno a si la investigación-acción podría realizar un giro hacia planteamientos positivistas, qué comprende una teoría propia de este método, si puede encarnarse un discurso deliberativo-utópico, si podría caerse en el riesgo de reproducir prácticas o si la innovación crítica y transformadora puede ser la utopía a alcanzar. En nuestro país, Bonafé (2008) denuncia el olvido de la investigación-acción en el asesoramiento y la innovación educativa; atrás quedaron los tiempos de los Movimientos de Renovación Pedagógica, aunque se mantiene una cierta esperanza si se logran algunas condiciones, como entender la escuela como espacio social, *laboratorio de profesionalidad docente*, en el que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico.

La investigación-acción requiere dedicación, formación y espacios para la reflexión y el intercambio. No se puede involucrar al profesorado en procesos para los cuales no ha estado formado; ni tampoco pretender que la escuela se convierta, de hoy para mañana, en un centro de investigación. Se trata de incorporar progresivamente, desde la formación inicial, en las teorías, discursos y práctica educativa la investigación como herramienta de desarrollo profesional y mejora de la educación. También se hace necesario que desde la política educativa y el apoyo institucional se afronten estos retos. Los nuevos títulos generados en torno al Espacio Europeo, pueden constituir una esperanza si la formación en investigación, y especialmente en investigación-acción, promueve una nueva sensibilidad docente comprometida con el saber y la práctica, que cuestione el sentido pedagógico y alcance social de su rol profesional. Como se pregunta Carrera (2000), ¿es posible que podamos favorecer una nueva generación investigadora?

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.

- BARTOLOMÉ, M. (1994). La investigación cooperativa, en V. García Hoz (ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* Madrid: Rialp.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Eduuoc.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRERA, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- COREY, S. (1953). *Action research to improve school practices*. Nueva York: Columbia University.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- ESPINET, M. (1992). De la investigación educativa a la investigación en la acción: una respuesta al malestar de la comunidad educativa, en J. Rué (ed.), *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FIERRO, C., FORTOUL, B., y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona: Paidós.
- GOYETTE, G., y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S., y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1998). *Metodología de investigación-acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción*. Sevilla: Grupo de Investigación M.I.D.O. Universidad.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Monográfico sobre el Profesorado.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McNIFF, J., LOMAX, P. y WHITEHEAD, J. (1996). *You and your action research project*. Londres: Routledge.
- NOFFKE, S. y SOMEKH, B. (Eds.). (2009). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage.
- OLSON, M. W. (Ed.). (1991). *La investigación-acción entra en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

- QUINTERO, J., MUNÉVAR, R. A., y YEPES, J. C. (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 123-142.
- REVENGA, A. (2002). Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética, en F. Imbernón (ed.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del currículum* (2 ed.). Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UTTECH, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *Revista de Educación*, 8, 139-150.
- WELLS, G. (2003a). El desarrollo de una comunidad de investigadores, en G. Wells (ed.), *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla: M.C.E.P.
- WELLS, G. (ed.). (2003b). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla: M.C.E.P.
- WHITEHEAD, J. (1995). Educative Relationships with the Writing of Others, en T. Russell y F. Korthagen, *Teachers Who Teach Teachers*. Londres: Falmer Press.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development, en O. Zuber-Skerritt (ed.), *New directions in action research*. Londres: The Falmer Press.

LECTURAS

- a) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, de C. Fierro; B. Fortoul y L. Rosas; Prefacio y capítulo 1.º, editado por Paidós, Barcelona.
- b) *El profesorado como investigador, en La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, de A. Latorre; capítulo 1.º, editado por Graó
- c) *¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?*, de M. Uttech, en *Revista de Educación*, 8, 139-150, 2006.

CUESTIONES TEÓRICAS

- 1) Señala y comenta brevemente cuatro características de la investigación-acción que consideres que le son específicas.
- 2) Señala algunas aportaciones de la investigación-acción a la mejora de la práctica cotidiana del profesorado
- 3) ¿Cómo argumentarías que la investigación acción tiene un componente formativo y de desarrollo profesional para el profesorado?

- 4) ¿Qué destacarías de *las voces de los docentes* que has leído en el apartado 7?
- 5) ¿Cómo defenderías las ideas de Stenhouse de que los maestros deben ser investigadores de su propia práctica?
- 6) ¿Qué opinión te merece la frase «el maestro-investigador, realidad o utopía»?

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

- 1) Redacta tres posibles *situaciones problemáticas* del ámbito educativo con sus correspondientes acciones estratégicas.
- 2) Tratar de localizar en la *Red* algún artículo o experiencia de investigación-acción vinculado a una temática educativa de interés particular para tu formación. Haz una lectura crítico-reflexiva de la misma y analiza los aspectos que aparecen relacionados con la formación, la innovación y la investigación.

BLOQUE VI: *Calidad científica, calidad intelectual*

25.º LA MEDIDA EN EDUCACIÓN

26.º ELABORACIÓN DE UN TRABAJO CIENTÍFICO