

Foll
37.012
2

19/142



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

La Investigación Acción en educación

Antecedentes
y tendencias actuales

REPÚBLICA ARGENTINA
1997

INV

029142

Fall

SIG

37.012

LIB

2

La Investigación Acción en educación

Antecedentes
y tendencias actuales

Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel G. García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa

Lic. Inés Aguerro

Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo

Dra. Cecilia P. Braslavsky

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. ANTECEDENTES e HISTORIA.....	8
3. CARACTERÍSTICAS CENTRALES.....	11
4. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN. PLANES Y EJEMPLOS.....	14
Algunos factores facilitadores.....	15
Fases en el proceso de investigación.....	16
La validación de los resultados de la investigación.....	19
A modo de ejemplo.....	21
5. ALGUNOS DILEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	23
6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	26

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

"Estudiemus lo que está pasando en nuestra escuela, decidamos si podemos convertirla en un lugar mejor cambiando el qué y el cómo enseñamos y cómo nos relacionamos con los alumnos y la comunidad; estudiemos los efectos y luego comencemos de vuelta" (Huberman, 1992).

El objetivo de este trabajo consiste en presentar un panorama descriptivo sobre el tema de la investigación acción a partir de los aportes y experiencias de diversos autores al mismo. Para su elaboración, se ha consultado bibliografía nacional e internacional al respecto.

La investigación acción como propuesta teórico-metodológica y como práctica, cuenta con distintos grados de desarrollo y presenta semejanzas y diferencias de acuerdo con el contexto socio-histórico y educativo de surgimiento, la tradición científica imperante y los actores e instituciones involucradas. De todas formas, es posible establecer algunos principios generales acerca de sus principales características.

A lo largo de su historia, las distintas corrientes que desde esta perspectiva han empleado su potencial para las prácticas educativas, coinciden en señalar que la investigación acción es una herramienta fundamental en el proceso de profesionalización docente.

Esta perspectiva se opone a la visión del docente como ejecutor acrítico de generalizaciones, producto de estudios teóricos y se fundamenta en la importancia de mejorar la capacidad de los docentes para generar conocimientos profesionales como requisito indispensable para superar la calidad de la educación.

Se parte del supuesto que las mejoras de las prácticas educativas deben basarse en la comprensión alcanzada por los profesores respecto de los problemas que deben enfrentar, trasladando así el centro de control del conocimiento pedagógico válido desde las instituciones externas hacia las escuelas mismas.

De este modo, la investigación acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades. Para la selección de un curso de acción es necesario, desde esta óptica, partir de un conocimiento profundo de una situación y sus propias y cambiantes características.

Por ello, se afirma que el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría. Como señala Elliot: "El movimiento de los profesores como investigadores trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría 'pura') y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica." (Elliot, 1994: 185)

Intentaremos abordar en este informe los antecedentes históricos, sus características centrales según las distintas corrientes teóricas, cuáles son los pasos más usuales en el diseño e implementación de esta modalidad investigativa, así como las principales críticas, recaudos y tendencias actuales en el área.

2. ANTECEDENTES e HISTORIA

En la actualidad es posible identificar un movimiento de investigación acción de alcance internacional. Las líneas predominantes provienen de la experiencia anglosajona aunque existen importantes diferencias entre el modelo norteamericano y el modelo inglés. Por su parte, los desarrollos latinoamericanos vinculados con la investigación acción presentan elementos singulares propios del contexto en el cual surgieron.

El concepto del maestro como investigador ha tenido una historia tan larga como errática. Esta idea ha aparecido con cierta regularidad a lo largo de este siglo.

Un breve recorrido histórico sobre la investigación acción permitirá visualizar los diversos aportes que han ido conformando y configurando su espacio propio y su rol dentro del campo educativo.

La expresión "investigación acción" fue acuñada por Kurt Lewin (1947)¹ en el contexto académico norteamericano. Desde esta línea de pensamiento, la investigación acción responde a dos características fundamentales. Por un lado, debe ser una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objeto de modificar sus circunstancias; dicha modificación debe sustentarse sobre una concepción compartida de los valores humanos por parte de sus miembros. Por otro lado, debe ser una práctica reflexiva social en la cual no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella.

El modelo propuesto por el mencionado autor sugiere las siguientes etapas para la investigación en forma de espiral secuencial:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.

2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en una espiral de reflexión y acción).

Paralelamente a esta línea de investigación, Stephen Corey y sus asociados del Instituto de la Universidad de Columbia, comenzaron a estudiar cómo mejorar el ritmo de cambios curriculares en las escuelas a fin de reducir la brecha entre la investigación y las prácticas de aprendizaje del aula. Argumentaban que: "Los maestros tenían que estudiar científicamente sus problemas para orientar, modificar y evaluar mejor sus acciones en el aula".² Para ello, identificaron las siguientes condiciones necesarias para la investigación acción que, en gran medida, perduran hasta la actualidad: libertad y voluntad para tratar los problemas, oportunidades para desarrollar modalidades creativas en el aprendizaje y los materiales, conocimiento acerca de los procesos grupales cooperativos, preocupación por la recopilación de evidencias y tiempo y recursos para la investigación.

A pesar de los avances que esta perspectiva significó en el campo de la investigación educativa, el interés en la investigación acción se desvaneció a fines de los años cincuenta. Investigadores de nivel universitario criticaron severamente los estudios conducidos por docentes por su falta de precisión y por la imposibilidad de generalizar a una población mayor lo hallado en una muestra limitada de población y en situaciones específicas. Las críticas terminaron provocando la caída del movimiento.

Los esfuerzos de los años sesenta y comienzos de los setenta se centraron fundamentalmente en la investigación básica antes que en los estudios aplicados. Dado el carácter de

¹ Psicólogo alemán (1890-1947). Joven representante de la Gestalt y creador de la teoría del campo social. Fundó el Centro de Investigaciones para la Dinámica de Grupos en el Instituto de Tecnología de Massachussets.

² Véase M.Olson, *La investigación acción entra al aula*, Buenos Aires, Aique, 1991.

los trabajos, los encargados de realizar los mismos eran investigadores y especialistas de nivel universitario.

En la década del setenta, las experiencias de aula y el conocimiento práctico de los maestros orientaron los interrogantes de investigación hacia cuestiones directamente relacionadas con el mejoramiento del aprendizaje y los investigadores trasladaron esos interrogantes a estudios elaborados por los centros universitarios.

A lo largo de esos años, la preocupación fundamental de los especialistas se centró en la evidencia de que los maestros no utilizaban los resultados de las investigaciones para mejorar su práctica escolar cotidiana. Muchos de ellos atribuyeron ese fracaso a una falta de comunicación entre investigadores y personal escolar. Se señaló, como una razón importante de esa incomunicación, que el lenguaje técnico utilizado en los trabajos de investigación y los informes escritos que presentaban los resultados delimitaban como destinatarios posibles sólo a otros investigadores. La dificultad para comprender los códigos de los informes hacía que las investigaciones les resultaran a los docentes desconectadas y distantes del aula.

Una década más tarde, resurge con nuevo auge la noción de maestro-investigador, promovida por una serie de acontecimientos que alertaron a los maestros a investigar interesantes problemas educativos. Entre ellos, la persistente brecha entre la investigación y la práctica, la diferencia existente entre los conocimientos de base y la práctica docente, junto con la preocupación pública por la calidad de la educación, pusieron de manifiesto la necesidad de desarrollo profesional y formación del docente. La investigación acción apareció como una estrategia ética, teórica y metodológicamente deseable para cubrir esas necesidades.

El florecimiento de la investigación acción se vio favorecido por la creciente aceptación de la investigación cualitativa en las ciencias sociales en general, y la accesibilidad de

sus metodologías para los maestros, que se sentían mejor preparados para su uso, y los eximía de la necesidad de obtener conocimientos acerca del diseño investigativo y de los procedimientos estadísticos. Otro factor estimulante fueron las críticas al paradigma proceso-producto que hegemonizó el estudio de los hechos del aula. Este paradigma concebía al maestro como un objeto de investigación y un ejecutor pasivo de los descubrimientos científicos, sustentándose en el supuesto de que la investigación era el fundamento de reglas técnicas que reflejan una relación causal entre medios y fines para la configuración y el control de las prácticas.

En este marco, algunos investigadores, particularmente del Reino Unido, propusieron un paradigma alternativo de investigación educativa en que, por el contrario, se buscara una investigación educativa que apoyara la reflexión en el dominio de la práctica.

Cabe señalar que la oposición al paradigma positivista no constituía una novedad, así como tampoco lo era la noción de "profesores como investigadores". Desde la década del setenta, Lawrence Stenhouse venía desarrollando la idea del docente investigador, enfoque investigativo que permitía dar mayor control a los docentes en la recolección y análisis de los datos y en la transformación de las propias prácticas.

Para esta línea de trabajo, el objetivo de la investigación acción consiste en la reflexión para mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas en forma colaborativa. Esta propuesta plantea que el proceso de investigación acción en clase no debe separarse del desarrollo institucional. Siendo este último la principal fuente de información para llevar a cabo cualquier modificación en el ámbito escolar.

Esta propuesta se plasmó en el "Humanities Project" del Consejo de Escuelas de Gran Bretaña (1967).³ El mismo reactivó y expandió el desarrollo de la investigación acción como modo de mejorar la práctica de aula de los

³ El objetivo principal de este proyecto, contextualizado en la reforma de las *modern schools* inglesas, era utilizar los temas de la vida diaria como fundamento de la reorganización de los contenidos curriculares.

maestros. Dirigido por Stenhouse, el proyecto sostenía que los maestros podían desarrollar sus propias capacidades como practicantes de su profesión mediante un abordaje reflexivo de la investigación acción en el aula.

La investigación acción parece haber constituido, en Gran Bretaña, una vía aceptable para encarar las preocupaciones prácticas de los maestros y los objetivos de la ciencia social, al permitir el trabajo conjunto de los maestros e investigadores. En este país, la investigación acción es considerada como un camino para el autoperfeccionamiento de los maestros, directores y formadores de maestros. Los británicos son conscientes de las objeciones y críticas que rodean a la investigación acción, pero reconocen su potencialidad para mejorar la práctica escolar.

Es posible afirmar que en la actualidad el movimiento de investigación acción ha adquirido un importante grado de desarrollo. Existen redes cooperativas de profesores, formadores de profesores e investigadores educativos, establecidas no sólo en el Reino Unido sino también en otros países como Estados Unidos y Australia, en primer lugar, Canadá, España, Alemania y Austria entre otros.

En su expansión, este movimiento ha ido desarrollando gran cantidad de reflexiones vinculadas con la problemática de la investigación acción. Entre los temas más tratados se encuentran: la naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo (Stenhouse y Elliott), la investigación acción educativa y el desarrollo del conocimiento profesional (Carr y Kemmis), los problemas de promoción e institucionalización de la investigación educativa y los métodos de recolección y análisis de datos (Sagor).

La línea de desarrollo latinoamericana, dadas sus características particulares, como se señaló al comienzo, merece un tratamiento aparte. La idea de investigación acción, entendida como una modalidad de la investigación

participativa, surgió a fines de los años sesenta en Brasil, Colombia, Argentina, entre otros países. La educación popular, en este caso, se entendió como una herramienta política que tuvo como sujeto a las clases dominadas, en los diversos ámbitos concretos donde actúan. Cabe señalar que estas experiencias se llevaron a cabo en ámbitos de educación no formal y no llegaron a ser implementadas con éxito en el sistema educativo formal.

El elemento innovador en este enfoque era la inclusión y la participación real de nuevos actores sociales en el proceso de investigación. Desde la perspectiva de la investigación acción como fundamento epistemológico de la educación popular, se trata más bien de concebir (y realizar) la construcción del conocimiento, desde la práctica social concreta e históricamente situada. En esta línea de trabajo, el conocimiento ya no aparece como contemplación —reproducción o reflejo inmediato de las cosas—, ni como construcción mental del objeto, ni como observación de lo inmediatamente sensible (Rigal y Flood, 1984).

En un primer momento, estuvo ligada a los estudios del investigador brasileño Paulo Freire.⁴ La preocupación central de estos trabajos consistía en generar un proceso de concientización en todos los sectores de la sociedad, apuntando fundamentalmente a la transformación de las condiciones sociales de las clases más desfavorecidas.

Esta metodología de trabajo estaba dirigida a favorecer procesos de alfabetización en grupos adultos, en su mayoría pobladores de zonas rurales. Bosco Pinto, otro investigador brasileño, señala que "como práctica pedagógica, es aprendizaje entre adultos que busca integrar el potencial de conocimiento y creatividad de la cultura popular con el conocimiento científico (teorías, conceptos, métodos y tecnologías)" (Bosco, 1994: 65).

Este tipo de estudios tenían dos características principales. Por un lado, la recupera-

⁴ Pedagogo contemporáneo. Desde finales de la década del cincuenta fundó centros de cultura popular en todo Brasil. El autor plantea que el primer paso para llevar a cabo el proceso de concientización es la alfabetización, entendida como una aproximación crítica a la realidad a través del lenguaje. Sus campañas más importantes fueron entre 1955 y 1970. Sus estudios sirvieron de base para futuros procesos de alfabetización.

ción de los procesos históricos de los sujetos de las clases populares. Por el otro, la modificación del lenguaje en las devoluciones sistémicas para que fuesen comprensibles por todo el público. A diferencia de la propuesta anglosajona, que de hecho se centró en el sistema educativo formal, los investigadores latinoamericanos⁵ ubicaron la investigación acción como una práctica social constituida por numerosas prácticas, enmarcadas en un proyecto de transformación social y de liberación política económica.

Al realizar una mirada retrospectiva acerca de los logros de estos trabajos en el campo de la investigación acción participativa, se puede concluir que los mismos contribuyeron a sistematizar las nuevas perspectivas teóricas sobre la cultura popular y las asociaciones populares. También se probaron modelos y estrategias de investigación participativa que dieron cuenta de la relación entre comunidad/escuela.

Hacia mediados de los años ochenta, dadas las características del contexto socio-político de la región, disminuyó claramente el auge de esta línea de pensamiento dentro de la investigación acción. Los proyectos se circunscribieron a experiencias particulares, de menor escala, vinculadas con el desarrollo de los organismos no gubernamentales.

Este recorrido histórico muestra sólo algunas de las tendencias centrales que fueron conformando el cuerpo teórico-práctico de la investigación acción, en distintos contextos sociales y vinculadas con los cambios ocurridos en el campo de la investigación educativa y de las ciencias sociales en general.

En el siguiente apartado se analizarán con mayor detenimiento las diversas conceptualizaciones de la investigación acción y algunos de sus aspectos más relevantes.

3. CARACTERÍSTICAS CENTRALES

"La investigación acción es un proceso espiralado de tres etapas que son: la planificación, la cual involucra el reconocimiento de un factor; la toma de acción; y el reconocimiento de los resultados de la acción." (Kurt Lewin, 1947)

"La investigación acción es un proceso a través del cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente a fin de guiar, corregir, y evaluar sus decisiones y acciones." (Stephen Corey, 1953)

"Así la investigación acción en educación es un estudio dirigido por colegas en una escuela estableciendo los resultados de sus actividades para mejorar la enseñanza." (Carl Glickman, 1990)

"La investigación acción es una manera linda de decir 'Estudiamos lo que ocurre en nuestra escuela y decidamos cómo convertirla en un lugar mejor'." (Emily Calhoun, 1992)

Existen innumerables definiciones de investigación acción. A pesar de esta diversidad, desde las concepciones más clásicas, como la de Lewin, hasta las más actuales como las de Elliot o Kemmis, todas ellas coinciden en algunas características comunes de este tipo de acción pedagógica. A los fines de esta presentación se tomarán tres de estas características, las cuales aglutinan la problemática central de la investigación acción.

En primer lugar, y siguiendo a Carr,⁶ la investigación acción es un proceso activo cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso se focaliza en la transformación positiva de las prácticas con el objeto de proveer medios para traducir en acciones. Para ello, el proceso de investigación tiene lugar a través de la implemen-

⁵ Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, por ejemplo, es otro representante del movimiento que sustenta el paradigma de la investigación acción participativa.

⁶ Wilfred Carr realizó esta caracterización en el marco de la conferencia que dictara para la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires el 20 de marzo de 1997.

tación de las ideas en la práctica, para continuar luego, en forma de espiral, con la reflexión sobre los cambios realizados. Es decir, se encuentra siempre dirigida a mejorar la educación, en particular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del análisis y el cambio de la práctica.

Dado que se trata de un proceso de análisis y cambio de una situación experimentada como problemática, la investigación acción demanda una postura específica: la suspensión temporal de la acción emprendida para cambiar dicha situación hasta conseguir una comprensión más profunda del problema. De este modo, la investigación acción lleva a los docentes a la teorización de su práctica, comprendiendo la racionalidad de los valores a los cuales suscribe en la misma. Este proceso necesita, por un lado, que los investigadores en acción sometan a prueba su práctica a través de la recolección de datos y el análisis de los mismos. Por otro lado, requiere del investigador en acción una comprensión profunda de la noción de práctica, en tanto eje constitutivo del trabajo de acción-reflexión.

El concepto de práctica ha ido cambiando a lo largo del tiempo, en función del enfoque cognitivo con que se ha afrontado su análisis. Ha pasado desde un concepto muy amplio y general, abstracto y descontextualizado, a una práctica sobre la que se puede intervenir cambiando la manera de comprenderla, para llegar al concepto actual de práctica como praxis. Desde esta línea de pensamiento, la práctica no puede entenderse como una forma de experticia técnica que busca alcanzar objetivos externamente definidos. Los fines de la práctica, entendida como praxis, no pueden separarse de su forma de expresión, no son fines eternos o inmutables sino que se encuentran sujetos a una permanente revisión. Es así que cuando se considera la práctica como traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos.

Comprendida desde esta perspectiva, la investigación acción posibilita comprobar ideas en la práctica para mejorarla y, en este proceso, acrecienta los conocimientos sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes.

Una segunda característica refiere a su carácter autorreflexivo, porque compromete a los docentes con su conocimiento práctico. Desde esta perspectiva, el objetivo de la misma radica en profundizar la comprensión del profesor respecto de aquellas acciones humanas y situaciones sociales en la escuela por él experimentadas como problemáticas. La investigación acción es entonces un proceso que transforma las propias prácticas, pero también al práctico, como consecuencia de la aplicación del conocimiento.

De esta manera, esta concepción reconoce la capacidad de los docentes para el juicio profesional y el deseo de intervenir sobre su realidad cotidiana a medida que logran hacerse más conscientes de sus teorías, clarificando sus creencias educativas a fin de expresar realmente dichos valores en la práctica. Precisamente, la definición que plantean Carr y Kemmis sobre el proceso de investigación acción propone a la misma como una forma de autoinvestigación realizada por los docentes para comprender y mejorar su práctica, vinculando la teoría y la práctica en un todo que es el de ideas comunes en acción.

El protagonista central del proceso es, en consecuencia, el propio docente como investigador en acción, quien trata por sí mismo o en conjunto con un tercero sus problemas cotidianos a través del desarrollo del proceso de investigación acción. Son los docentes quienes definen el foco de la investigación, guiándose por dos principios: que el fenómeno estudiado concierna al proceso de enseñanza y aprendizaje, y que el fenómeno estudiado se encuentre bajo el área de influencia del docente. Para el análisis y la reflexión, se interpreta lo que ocurre desde quienes actúan con el problema, generando de esta forma procesos de comprensión auténticamente ligados a la situación que se busca transformar.

Este punto resulta sumamente importante si se tiene en cuenta que, en comparación con otras profesiones, la enseñanza se ha desarrollado como un trabajo aislado, que genera poca contribución al desarrollo del conocimiento que informa la propia práctica y cuyo control de calidad es realizado por sujetos externos al aula, quienes además son los que manejan la información. A través de prácticas pedagógicas como la investigación acción, se favorece, de acuerdo a esta perspectiva, la generación del conocimiento desde la acción promoviendo un mayor control sobre las propias prácticas.

A partir de esta última afirmación es posible sostener que la investigación acción colabora fehacientemente en la construcción del rol profesional del docente. El análisis de la alienación, reproducción, innovación, liberación, que provoca la acción de la práctica, es fundamental para entrever la teoría que subyace, ya que toda teoría se convierte en una práctica política. En la investigación acción se pretende que el profesorado en su conjunto pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, al entendimiento entre profesores y profesoras capaces de un lenguaje común y con posibilidad de acción (Elliot, 1991).

Es por esto que, en la actualidad, se enfatiza la investigación acción colaborativa, a fin de que los docentes no sigan trabajando de manera aislada, ya que uno de los objetivos de este proceso es justamente desarrollar una comunidad de profesionales activos, capaces de transformar sus prácticas a través de la construcción de un conocimiento sólido desde y sobre las mismas.

Es preciso agregar, desde esta línea de pensamiento, que la investigación acción se convierte así ella misma en un proceso educativo. Como se mencionó anteriormente, se trata de un conocimiento que se desarrolla a través de la reflexión y la acción de los profesores. Precisamente, el mismo modo de tratamiento del conocimiento que los docentes buscan promover en sus alumnos involucrándose de esta manera en una acción similar a la que se persigue en la práctica educativa del aula.

En tercer lugar, la investigación acción es un tipo de investigación centrada en el análisis y mejoramiento de las prácticas, esto significa que el foco del proceso investigativo no está puesto sobre la producción de conocimiento *per se*. En este sentido, Carr y Kemmis sostienen que la investigación acción va más allá de una metodología; ésta ha de ser entendida como una reconceptualización profunda de la relación entre la teoría y la práctica constituyéndose así en la plataforma de la investigación desde un enfoque crítico (Carr y Kemmis, 1988).

En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. El análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva. Sin embargo, éste debe subordinarse a la comprensión y el juicio práctico para asegurar la indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales.

Desde esta perspectiva que considera a la investigación acción como un tipo particular de investigación, Elliot realiza una diferenciación entre investigación educativa, a la que identifica con los procesos de investigación acción, e investigación sobre la educación. A continuación se presentan las principales diferencias desarrolladas por el mencionado autor:

1. La investigación educativa se centra en la perspectiva de la acción de los profesores y alumnos. La investigación sobre la educación conceptúa la clase más allá de la acción.
2. La investigación educativa utiliza conceptos sensibilizadores mientras que la investigación sobre la educación utiliza conceptos definidores. Los conceptos sensibilizadores son como los universales concretos en donde sólo es posible desarrollar la comprensión del significado de los conceptos sensibilizadores mediante la experiencia concreta. Son los conceptos del sentido común. La elaboración teórica a partir de la práctica explora los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos.
3. La investigación educativa trata de desarrollar una teoría sustantiva de la acción

en el aula mientras que la investigación sobre la educación tiende a desarrollar una teoría formal.

4. La investigación educativa toma como método principal el estudio cualitativo de casos. La entrevista y la observación constituyen herramientas centrales de la investigación. Exige una actitud exploratoria.
5. La investigación educativa generaliza de manera naturalista. Este proceso se construye sobre un "guión" que trata el hecho en cuestión relacionándolo con los demás hechos con los cuales se vincula. Se presenta de forma narrativa o naturalista. La investigación sobre la educación generaliza de manera formalista.
6. Los conceptos de la investigación educativa son *a posteriori* mientras que los conceptos de la investigación sobre la educación son *a priori*. Durante el proceso de investigación acción se utiliza el lenguaje de sentido común que la gente usa para explicar las situaciones cotidianas. Implica un diálogo libre de trabas con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación, lo cual implica un flujo de información entre ellos.

Estos procesos investigativos se muestran como alternativos a los procesos investigados desde el poder establecido, en donde la teoría y la práctica no siempre han ido unidas en el desarrollo del currículum y en la consecuente formación del profesorado. Al contrario del investigador interpretativo, cuyo fin es la comprensión del significado del pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente.

En función de esto fue necesario encontrar una forma de investigación apropiada para los docentes, un método que tratase sobre los problemas prácticos de los docentes y las escuelas produciendo una mejora y un cambio en las prácticas, diseñado para desarrollar la comprensión de los docentes sobre su práctica.

La investigación acción es una forma de investigación que busca ayudar al docente a investigar las conexiones entre sus propias ideas y sus prácticas. Perfecciona la práctica, a través del desarrollo de las capacidades de discriminación y juicio profesional en situaciones concretas, complejas y cambiantes. Así, en tanto desarrollo de la comprensión práctica, constituye una forma de investigación que reconoce la realidad a la que se enfrentan los prácticos y posibilita una verdadera perspectiva de cambio. Es, en palabras de Carr, la expresión del docente como investigador.

En el próximo apartado se presentarán algunos aspectos metodológicos relacionados con la implementación de los procesos de investigación acción en las escuelas.

4. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN. PLANES Y EJEMPLOS

La puesta en marcha de procesos de investigación acción se encuentra en buena parte condicionada por una serie de factores cuya confluencia delimita el tipo de investigación que se llevará a cabo en la institución educativa. Quiénes participan, cómo, cuándo, en qué y para qué lo hacen; con qué información cuentan al inicio y cómo se difunde la información producida; cuáles son las instancias de encuentro y cuáles las de decisión; quiénes y en qué cosas tienen la posibilidad de decidir, son, entre otros, importantes aspectos a consensuar.

Si bien estas condiciones pueden ser pactadas y su práctica claramente visualizada, existe un número de postulados intangibles que fortalecen el proceso de investigación acción y que involucra una toma de posición por parte de los actores involucrados. Estos son: que la solución colectiva de problemas lleva a un fortalecimiento profesional individual y a una mejor educación para los alumnos; que la utilización de la información es una herramienta para la mejora de la escuela y que, por ende, los pro-

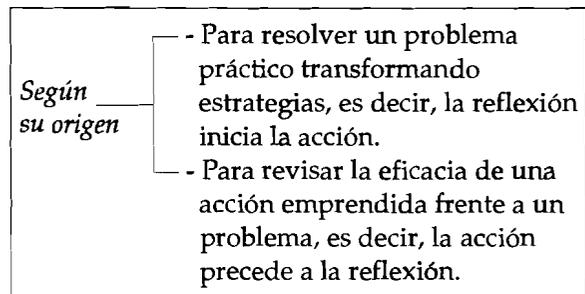
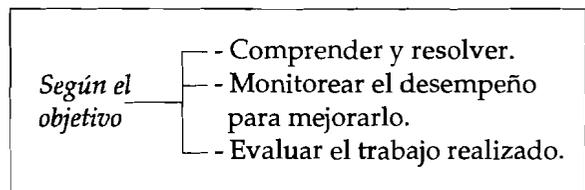
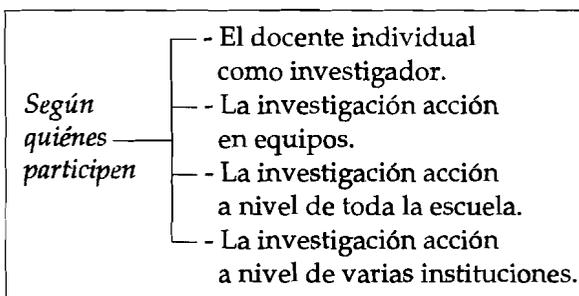
cesos y resultados de la investigación deben ser públicos (Calhoun, 1994).

Comprometerse con este proceso implica la comprensión del ciclo de investigación acción, el conocimiento y la convicción de las razones por las que esta práctica investigativa ayuda a la propia renovación y a la renovación escolar y la conciencia de los pros y contras para la implementación del proceso.

Se parte de la confianza en que la investigación acción es una práctica tendiente a la búsqueda de una mejor educación para los alumnos. Para implementarla, la experiencia acumulada indica la conveniencia de:

- * Lograr un acuerdo público sobre cómo se llevan a cabo las decisiones colectivas.
- * Establecer un equipo facilitador que conduzca el proceso de investigación acción, incluyendo docentes y directivos, y en caso de que se requiera, investigador/es externo/s.
- * Creación de grupos de estudio pequeños — 4 a 6 personas— con encuentros periódicos (en lo posible semanales o quincenales).
- * Trabajar sobre una agenda consensuada preestablecida.
- * Solicitar asistencia técnica para el aprendizaje y orientación en la utilización de métodos para la recolección y el análisis de datos, a la vez que provisión de soporte técnico.

La clave para seleccionar el tipo de investigación reside en el propósito que los participantes persigan con su implementación. Algunas de las dimensiones que definen el tipo de investigación acción son:



En todos los casos, de lo que se trata es de establecer el uso de la información para fortalecer la capacidad de resolver problemas, lo cual implica focalizar los problemas identificados por personas de la organización, definir el enfoque investigativo para resolverlos y lograr un alto grado de involucramiento e interacción entre los participantes.

Algunos factores facilitadores

No existen recetas precisas para introducir esta práctica investigativa, ya que el tipo de institución, la forma de organización elegida y la/s problemática/s a abordar diferirán de escuela en escuela, pero lo que es una condición necesaria para iniciar este proceso es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios.

Expresada esta necesidad, existen algunas circunstancias y roles clave en la promoción del proceso de investigación acción. En primer lugar, el rol del director es fundamental para las acciones a nivel escolar, dado su carácter habilitante en la institución. Por ello es importante que ejerza su función evitando utilizar su posición de poder para imponer los cambios sino, más bien, promoviendo una modalidad profesional de responsabilidad compartida que, basada en la práctica reflexiva y el consenso entre los actores, logre un compromiso intrínseco y no coactivo.

Otro rol significativo lo cumplen los investigadores externos, en caso de que se so-

licite su asesoramiento para el desarrollo de los proyectos o que sean ellos quienes decidan iniciar el proyecto involucrando escuelas que estén trabajando, o deseen hacerlo, en la reflexión sobre la problemática seleccionada. Deben desempeñar un rol de auxiliar teórico de los prácticos ayudándoles a aclarar y comprobar las ideas que subyacen a sus prácticas. Pueden organizar la lógica de la investigación implícita alimentando y protegiendo la cultura profesoral.

Un lugar destacado ocupará el equipo facilitador, que puede constituirse por los actores antedichos y docentes. Este equipo estimula y chequea las acciones de investigación acción que se lleven a cabo en la escuela. Este accionar varía según el momento del proceso en que se encuentren. Durante el proceso de recolección de datos, por ejemplo, son responsables de monitorear la recolección hasta que esta práctica se transforme en normativa. También se encargan de la selección y difusión de material teórico pertinente a lo largo de todo el proceso.

Fases en el proceso de investigación

Los autores estudiados demarcan una serie de pasos o etapas a seguir en la definición e implementación del proceso, que se constituyen en una espiral continua de reflexión-acción. A continuación y siguiendo las fases utilizadas por E. Callhoun (1994), se sintetizan en ellas las propuestas de los diferentes autores.

Fase 1: Selección de un área o foco de atención

Esta primera fase consiste en un diagnóstico y aclaración de una situación problemática en la práctica.

Existen varias técnicas para ayudar a focalizar el problema significativo para los investigadores en acción. Estas son: la entrevista reflejo, el análisis del discurso y la representación gráfica. La entrevista reflejo requiere

una hora de trabajo ininterrumpido. Cada participante elige una pareja para asistirlo en una entrevista sobre un tema que considera problemático. Durante 20 ó 30 minutos, uno de los miembros entrevista al otro para luego intercambiar los roles entre la pareja. A lo largo de la entrevista, el entrevistado tiene la oportunidad de explorar en profundidad sus sentimientos e ideas respecto del tema en cuestión. El entrevistador, por su parte, lo asiste a través de preguntas que clarifiquen y lo ayuden a ver los obstáculos recordando que se trata de una entrevista y no de una discusión.

El discurso analítico debe realizarse después de la entrevista reflejo. El primer paso consiste en reunir al equipo de investigación acción y compartir brevemente los diversos temas que hayan salido en la entrevista reflejo. En el segundo paso, uno de los docentes, en forma voluntaria, debe ponerse en el rol de entrevistado por todo el grupo. Este, por su parte, sólo puede hacer preguntas sobre el problema que trae el docente; no puede ofrecer soluciones o realizar comentarios críticos. Si los intereses del grupo son variados, cada participante debe tener la oportunidad de pasar por el proceso de entrevista. De este modo, el conjunto del equipo tendrá un panorama más claro sobre sus áreas problemáticas y estará en condiciones de realizar una descripción precisa de la situación así como de aportar algunas soluciones para atacar el problema identificado.

La técnica de la representación gráfica consta de cuatro pasos. El primero es la realización de un torbellino de ideas sobre un problema y sus variables relevantes. El segundo consiste en ordenar los factores relevados en función de sus relaciones lógicas utilizando flechas y símbolos. En el tercer paso, el grupo analiza la representación gráfica obtenida preguntándose si las relaciones son correctas y si hay evidencia sobre su existencia. A lo largo del cuarto paso estas relaciones deben transformarse en preguntas que van a ser el foco de la investigación acción. Una vez que el equipo acuerda sobre estas preguntas clave hay que formularlas en un problema.

Preguntas	Fuente 1	Fuente 1	Fuente 1

Es aconsejable elaborar un calendario que exprese en tiempo realista cuánto tiempo tomaremos para la recopilación de la información, considerando y aprovechando los ritmos del calendario escolar general (bimestral, cuatrimestral, períodos de receso, etc.).

Fase 3: Organización de la información

De aquí en más es fundamental utilizar la información de modo diagnóstico y formativo antes que para realizar juicios. En primer lugar, habría que chequear globalmente si la información recolectada responde al objetivo general. Una vez efectuado este paso, podrían establecerse cronogramas y fechas para cumplir con las actividades de esta fase, a fin de que la información no quede olvidada en un cajón.

Los puntos a tener en cuenta para organizar los datos son: presentarlos de modo sencillo, desagregando información cualitativa y cuantitativa en caso de resultar más funcional, compartir la misma con el equipo lo antes posible, buscar ayuda técnica si es necesario. Estos datos son el contenido del análisis colectivo.

Fase 4: Análisis e interpretación de la información

Esta fase incluye dos etapas secuenciales: la identificación de temas y la codificación de los datos.

En la primer etapa se discuten los resultados obtenidos identificando los temas que aparecen en forma repetida o aquellos que llamen la atención por su valor. Los investigadores en acción deben reaccionar, en un principio, intuitivamente frente a los datos.

En la segunda etapa, se debe interrogar a los datos a través de la codificación de los mismos, que puede realizarse por medio de una matriz a nivel mural como la siguiente:

Fuente de datos	Información recogida		
	Problema 1 Hipótesis	Problema 2 Hipótesis	Problema 3 Hipótesis

Una vez realizada, se evalúa cuales son los temas importantes en estos datos y cuánta información apoya a cada uno de ellos.

Finalmente el equipo debe volver al primer paso a fin de efectuar una comparación entre los temas que surgieron al comienzo y la información correspondiente luego de la codificación.

Aquí es de fundamental importancia el recurso a la bibliografía teórica seleccionada, a ser utilizada como recurso o fuente externa para el análisis crítico a fin de:

- Analizar e interpretar la información que proveen para generar posibles acciones a tomar.
- Seleccionar las acciones más prometedoras que se puedan llevar a cabo para mejorar la experiencia de los estudiantes.

Aquellos artículos seleccionados para un análisis más intensivo deben ser el contenido de las reuniones de los grupos de estudio.

El proceso de análisis es infinito, pero en la investigación acción debe interrumpirse en beneficio de la acción en el momento en que las hipótesis ofrezcan la confianza suficiente como para orientar la acción.

Es entonces un buen momento para presentar un primer informe que incluya: introducción, descripción del proceso de investigación, análisis de datos, plan de acción. Elliot selecciona una serie de criterios que pueden utilizarse como preguntas guía para comprobar la validez del mismo y al que se hará referencia en el apartado siguiente sobre la validación de la investigación acción. A esta altura, conviene señalar la importancia de la realización de informes analíticos como una modalidad para comunicar el estado del proceso, posibilitando objetivar la experiencia. Los mismos pueden realizarse estipulando fechas (cada trimestre o por semestre), al finalizar alguna fase o previo a algún proceso de revisión.

Los informes recogen el pensamiento del/ los autor/es sobre las pruebas obtenidas y pueden incluir: nuevas conceptualizaciones sobre la situación en investigación, las hipótesis que van surgiendo, las pruebas que debiéramos conseguir a fin de fundamentar hipótesis y conceptos, las cuestiones u obstáculos que van apareciendo en el propio campo de acción.

Fase 5: Pasando a la acción

Los planes de acción pueden ser a corto o largo plazo, individuales o de equipo. El plan específica cómo se procederá para pasar de la investigación a la mejora del aprendizaje, incluyendo técnicas para estudiar la implementación. Resulta aconsejable que los pasos iniciales se realicen en áreas en que los investigadores en la acción tengan la máxima libertad de decisión, los recursos necesarios y que se elabore un marco ético para el acceso y comunicación de la información.

El equipo de investigación acción debe concentrarse en debilitar o descongelar aquellas fuerzas que oponen resistencia al cambio. En caso de provenir de personas internas a la institución, es posible trabajar el tema a través de cuatro técnicas. Una es la simple presentación de los datos, los cuales deben ser tan convincentes como para generar la necesidad de cambio. La segunda estrategia consiste en establecer un programa piloto. La tercera es el establecimiento de programas piloto que compitan entre sí. La cuarta y última consiste en utilizar la investigación como especificaciones educativas analizando ventajas y desventajas en la implementación del cambio.

El plan de acción incluye para Calhoun los siguientes elementos: qué, quién, cuándo, con qué recursos, seguimiento del progreso de la implementación y de la mejora de la práctica educativa.

Elliot (1994), por su parte, habla de un plan general, en el que figuraría un enunciado de:

- la idea general
- lo que se pretende transformar

- las negociaciones realizadas o a realizar para iniciar la acción
- los recursos necesarios para emprender las acciones previstas
- el marco ético que regirá respecto al acceso y comunicación de la información

Este plan se iría construyendo progresivamente desde la primera etapa.

En el plano de la acción, el uso de técnicas de supervisión que permitan visualizar desde distintos puntos de vista la calidad del curso de acción emprendido y los efectos previstos e imprevistos, posibilita un proceso de revisión continua.

El autor recomienda para avanzar sobre el problema y la búsqueda de soluciones al mismo, no utilizar las fases como un único ciclo con principio y fin, sino recurrir a la imagen de un proceso espiralado que vuelve a la reflexión inicial con mayor amplitud y profundidad, antes de hacer una revisión a fondo y tal vez cambiar el núcleo central de la investigación hacia otra área temática. La investigación acción termina cuando no hay más preguntas para responder o problemas para resolver en esa área.

En el momento en que se decide dar por terminada la espiral de investigación acción, es importante elaborar un informe final que recupere el proceso histórico de la investigación de modo de documentarlo a fin de capitalizar la experiencia realizada. Debiera incluir los avances en la idea general, en la comprensión del problema, las etapas emprendidas, el grado de implementación de las acciones diseñadas y los efectos previstos e imprevistos de las mismas, los reajustes realizados, las técnicas empleadas, los problemas encontrados en la negociación de las etapas de acción.

La validación de los resultados de la investigación

Según Elliot (1991), la validez de las teorías e hipótesis que genera una investigación acción no depende tanto de pruebas científicas,

sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. Se validan "a través" de la práctica, no independientemente de ella.

En este sentido, se opone a la tradición positivista que valida sus resultados en función del uso de una metodología que garantiza la neutralidad y la objetividad en tanto no involucramiento de los valores del sujeto investigador. Para la investigación acción, en cambio, la objetividad se vincula con la conciencia de los sesgos axiológicos propios, la disposición a ponerlos de manifiesto y la apertura a pruebas que no coincidan con los propios valores y prácticas, a partir de las cuales sea posible la modificación de la propia comprensión a medida que se avanza en el proceso de reflexión abierto por la investigación acción.

La espiral de actividades que propone el proceso disciplinado de investigación acción es similar a la aplicación del método científico utilizado por otras disciplinas, aunque se inicie en un problema práctico —o de inadecuación de las teorías prácticas en las circunstancias concretas— y no teórico puro. Esto conducirá al desarrollo de teorías explicativas. Pero para mejorar la práctica educativa, es necesaria la construcción de nuevas hipótesis de acción cuyo desarrollo y evaluación es una forma de comprobación de las mismas.

La triangulación puede ser utilizada como metodología de validación interna. Se trata de establecer las relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas de modo tal de obtener distintos puntos de vista sobre una misma situación. Al comparar las distintas fuentes de información "deben señalarse los aspectos en los que difieren, coinciden y se oponen" (Elliot; 1994). Por ejemplo, si un docente quiere investigar sobre el uso de una determinada estrategia en el aula puede recurrir simultáneamente a tres fuentes distintas. Puede pedirle a un colega que lo observe, puede evaluar su desempeño a través de la filmación de un video, y puede pedirle a otro colega que entreviste a sus estudiantes. En el caso de que las tres formas de recolección de datos reflejen las mismas conclusio-

nes, es probable que se trate de un retrato válido de esa clase.

Una cuestión importante a considerar es que la investigación acción se basa sobre los relatos de los profesores, esto es, de la presentación que ellos mismos hacen de sus prácticas. Es por esto que resulta necesario realizar ciertas consideraciones sobre la validez de estos registros de investigación. Un informe de este tipo ha de contener no sólo el análisis de un problema sino también la evaluación de la acción emprendida. Si el autor demuestra que los cambios han llevado a mejoras, el informe es internamente válido. Si además las hipótesis que presenta pueden generalizarse a otras situaciones estudiadas, puede considerarse que es externamente válido. Un informe puede ser interno pero no externamente válido. Incluso, si el informe refleja una profunda comprensión del problema aunque no presenta su traducción en la acción, puede considerárselo probablemente válido.

Según el tipo de investigación elegida, pueden surgir dos tipos de informes. Puede tratarse de un estudio de casos o análisis de ejemplos particulares o bien de un análisis comparativo de cierto número de casos que trata de señalar y explicar las semejanzas y las diferencias que se aprecian entre los diversos ejemplos.

Con respecto a la validez de cada uno de ellos, la validación externa de los informes de estudios singulares sobre problemas prácticos radica en el usuario, quien generaliza a partir de la situación presentada, por ejemplo, en relación con su propio contexto. Por su parte, el análisis comparativo de una serie de casos origina "hipótesis generales" a ser investigadas por otros profesores en sus aulas. Su valor radica en el foco de reflexión que promueve en los profesores constituyéndose en la base de la futura teoría práctica o en el disparador de otras alternativas de acción.

Para validar un informe, puede utilizarse a modo de lista de comprobación la siguiente guía de preguntas propuesta por Elliot:

"1. ¿Hasta qué punto los juicios referidos a lo que debe o no hacerse dependen de las pruebas presentadas (...)?

2. ¿El docente transforma sus preconceptos en hipótesis a comprobar en la situación actual o selecciona simplemente del contexto lo que confirma el preconcepto?
3. ¿Trata el autor de comprobar sus propios preconceptos y concepciones emergentes acerca de la situación comparándolos con las intuiciones que otras personas hayan desarrollado frente a situaciones parecidas, o frente a otras interpretaciones de la misma situación (por ejemplo, de los alumnos o de los observadores)?
4. ¿El informe del autor busca explicaciones y causas del problema o de los efectos de las estrategias de acción? ¿Examina el conjunto de posibles factores que operan en los contextos institucional, social y político, así como los que operan dentro de la situación sometida a investigación?" (Elliot, 1994: 182-83)

A modo de ejemplo

En este apartado presentamos una serie de ejemplos de investigación acción que describen el proceso llevado a cabo. Utilizamos como criterio de selección investigaciones que involucran distintos niveles y que se inician a partir de inquietudes de diferentes actores.

La primera involucra a un equipo de académicos que como investigadores externos convocan a un grupo de escuelas a fin de realizar un estudio comparativo de casos.

La segunda se realizó a partir de dificultades vividas por los prácticos de una misma institución.

1- El "Ford Teaching Project": los investigadores educativos como formadores de profesorado

El Ford Teaching Project involucró a más de cuarenta profesores de doce escuelas. Iniciado en 1973, contó con un equipo central de dos universitarios (Clem Adelman y J. Elliot), con el objetivo de apoyar a los docentes de distintas áreas de educación primaria y secundaria que desearan participar y que es-

tuvieran comprometidos con una práctica innovadora: los métodos de investigación-descubrimiento en el aula.

Esta preocupación se originó cuando el movimiento de reforma del currículum promovió los métodos de investigación o descubrimiento en el aula bajo el supuesto de que sólo con materiales curriculares adecuados el cambio sería posible.

Para Elliot, este tema requería un análisis más radical y resultaba vital que fuera realizado por los profesores mediante su propia investigación acción.

La definición inicial de la tarea elaborada por el equipo central preveía:

1. "Identificar y diagnosticar los problemas que surjan en situaciones concretas a partir de los intentos para implementar de manera efectiva enfoques de investigación-descubrimiento y estudiar hasta qué punto pueden generalizarse los problemas y las hipótesis diagnósticas.
2. Desarrollar y comprobar hipótesis prácticas sobre la manera de resolver los problemas docentes identificados y estudiar en qué medida podrían aplicarse de manera general.
3. Aclarar los objetivos, valores y principios implícitos en los enfoques de investigación-descubrimiento, reflexionando sobre los valores implícitos en los problemas identificados." (Elliot; 1994)

El equipo central consideraba que su rol consistía en colaborar con los profesores en la recolección y análisis de datos, pero temía que se produjera una tensión entre la promoción de la práctica reflexiva de los docentes y los saberes y la autoridad que ellos como investigadores ejercían. Como un intento de evitar dicha tensión y reducir el control que los terceros pudieran ejercer sobre la práctica de profesores, elaboraron y negociaron con los docentes un marco ético en el que constaba: el control por parte de cada profesor de la medida y condiciones de acceso a los datos de sus aulas por sus pares y del acceso del equipo central a sus aulas y a entrevistas con los alumnos, este mismo control por parte de los

Uno de sus aspectos innovadores fue el haberse originado a partir de la inquietud de todos los docentes de la institución en la problemática de los agrupamientos. Había una percepción compartida de que la heterogeneidad del alumnado generaba dificultades y que las divisiones existentes no promovían procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y eficientes.

Al contar con la participación del conjunto de los docentes, esta experiencia propició una reflexión colegiada y una organización transversal de la investigación que rompe las barreras temporales y espaciales de la práctica ordinaria, permitiendo un enfoque globalizado de la innovación.

En esta experiencia, se integraron varios procesos, como el perfeccionamiento de los profesores, la mejora en la calidad de la enseñanza y la integración con la universidad. El rol de la Universidad y de sus especialistas fue el de asesoramiento y de evaluación externa, realizada por alumnos de dicha institución.

A partir de dicha problemática común, los docentes optaron por el método de la investigación acción, considerándolo el mejor camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y asimismo puedan mejorarla a través del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos y arbitrariedades.

En cuanto al proceso de investigación, se inició con sesiones dedicadas a encontrar criterios de agrupamiento con los docentes. Las mismas fueron coordinadas por el especialista Santos Guerra y concluyeron con un documento que recopilaba lo producido en estas jornadas. Entre los criterios elegidos y analizados por los docentes se pueden señalar: la capacidad intelectual, los conocimientos adquiridos, el interés por la tarea y por el ambiente, el tamaño y la historia de los grupos, entre otros.

Luego de este paso, se dedicaron a consignar los criterios de agrupamiento que surgieron: maduración personal, edad cronológica y nivel de conocimiento. Además se tuvieron en cuenta los intereses socioculturales, la situación

afectiva y los intereses de proyección de futuro. El proyecto se llevó a la práctica en toda la institución en una asignatura, durante hora y media, cuatro días a la semana, desarrollándose una evaluación permanente de los resultados que originaban estos agrupamientos. Este proceso permitía un constante cambio en las agrupaciones preestablecidas en pos de una mejor calidad de la enseñanza.

La participación de la Universidad se trajo en la evaluación externa. La misma fue consensuada con los actores de la institución, incluyéndose entrevistas, observaciones, registros de información, análisis de documentos, fotografías y videos.

A modo de evaluación, los autores destacan que este proyecto de investigación acción logró movilizar a los docentes en torno de la problemática de los agrupamientos de los alumnos de orígenes socioculturales heterogéneos. Además, esta experiencia promovió un intercambio permanente al interior de la institución y con otras instituciones, como los Centros de Perfeccionamiento Docente y la Universidad. Estas acciones se tradujeron en prácticas escolares más eficaces que conllevaron una vida escolar más dinámica y con un menor porcentaje de situaciones problemáticas para la tarea en el aula.

Los autores señalan que "es interesante crear ámbitos en los que la investigación educativa de los distintos niveles de enseñanza se integre en proyectos que mantengan una coherencia epistemológica con el fin de potenciar los beneficios de la acción y de la reflexión y de hacer más conscientes los puentes que unen las diferentes etapas del sistema educativo" (Santos Guerra, 1993:17).

5. ALGUNOS DILEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

En este apartado nos proponemos analizar algunos de los problemas y dilemas que deben enfrentar los profesores como investigadores al encarar procesos de investigación acción en las escuelas y las respuestas posi-

bles a los mismos en función de abrir nuevas posibilidades de transformación de la cultura profesional.

Estos dilemas son producto básicamente del choque entre la cultura tradicional y la práctica reflexiva, tanto en las interrelaciones como en los conflictos que genera a cada sujeto particular, en especial, en lo que respecta a los valores de autoridad, intimidad y territorialidad. Se trata de sustituir dichos valores por los de apertura, responsabilidad crítica compartida y autonomía racional.

Relación entre investigadores externos e investigadores internos

La relación entre investigador e investigado atraviesa la historia de los debates en las ciencias sociales y posiciona a los sujetos en diferentes paradigmas de investigación educativa.

La tradición positivista, basada en el supuesto de que el conocimiento tiene un valor instrumental y técnico, que la realidad social puede ser objetiva en su sentido de no referenciada en procesos históricos y que el conocimiento es neutral, ha sido cuestionada tanto por los enfoques interpretativos como críticos.

La investigación acción, ubicada dentro del último enfoque, considera que *se debe aceptar la necesidad de emplear las categorías interpretativas de los maestros, pero superando el enfoque interpretativo al considerar que las autocomprensiones de los individuos pueden estar teñidas de "creencias ilusorias"*. En esta dirección, los investigadores externos deberían evitar provocar la dependencia de la "autoridad académica", producto de la traducción de la práctica a la jerga académica y su "secuestro" del contexto práctico y de la red de significados que operan en ese contexto.

Estas premisas implican el rechazo a los supuestos que legitiman los valores profesionales tradicionales, y que ubican a los investigadores externos como espectadores imparciales y detentadores de un conocimiento teórico capaz de ser traducido en una tecnolo-

gía de enseñanza. Por el contrario, los profesores poseen teorías en acción, aunque no puedan explicitarlas sin previa reflexión sobre ellas. Esta perspectiva permite captar la complejidad del aula y percibir los contextos de acción como variables y particulares y no factibles de ser interpretados desde una perspectiva universalmente válida. El conocimiento se presenta entonces con un carácter ético más que técnico.

"El investigador social aprende a 'decir la verdad' en la negociación con los 'agentes internos', refiriéndoles, a modo de retroalimentación, sus traducciones públicas del conocimiento privado. La metodología expresa una relación ética entre el 'agente externo' y el 'interno', y no la aplicación de una batería de técnicas 'objetivas'." (Elliot; 1994: 130)

Por este motivo, tanto Kemmis como Elliot sugieren que los actores externos se limiten a facilitar la interpretación y sugerir posibles cursos de acción sin reemplazar la propia interpretación racional de los investigadores internos respecto de su situación.

Esto no significa el no involucramiento de los investigadores externos, quienes deben asumir también la responsabilidad compartida por las acciones emprendidas por los prácticos. Las principales tensiones que se plantean al respecto son:

- Brindar a los maestros fuentes relevantes de teoría para que no deban aprender todo por ellos mismos a riesgo de que la investigación se vuelva excesivamente pragmática; pero sin imponer las categorías de análisis.
- Volverlos conscientes de los límites que ofrece el poder analizando cómo las prácticas son producto de una dinámica histórica, social y política más amplia, pero no al punto de que piensen que es imposible cambiar las cosas.
- Desempeñar un rol de auxiliar teórico de los prácticos ayudándolos a aclarar y comprobar las ideas que subyacen a sus prácticas, en lugar de adoptar el rol de productores de teoría.

La validez de la investigación acción como "método" de investigación

La investigación acción ha sido duramente criticada por las líneas investigativas tradicionales por su falta de validez científica, que impide la producción de generalizaciones, objeto básico de la investigación.

Sin embargo, el criterio de "cientificidad" propio de la investigación acción es diferente, ya que su propósito reside en brindar información oportuna y relevante para dar mayor racionalidad a los cursos de acción de los docentes y, de ese modo, mejorar las prácticas educativas. La especificidad de la decisión a tomar está circunscripta por el ámbito restringido de aplicación, diferenciándose de la investigación positivista en al menos cuatro aspectos: el ámbito de su problemática, la amplitud de las unidades de análisis que pueden involucrarse, su duración y las características del informe (este último punto ha sido abordado en profundidad en el apartado anterior). Estas diferencias se expresan desde el inicio mismo de la investigación: mientras para los primeros es de origen teórico, para los segundos deriva de un problema práctico.

Una objeción asociada a este punto, es la falta de objetividad de la investigación acción, que lejos de evitar los sesgos derivados de los valores prácticos se funda en ellos. Sin embargo, numerosos filósofos y científicos sociales han rebatido esta idea, demostrando que los valores están siempre presentes en cómo se aborda el tema, qué técnicas de recolección de datos son factibles de utilización y cuáles son las vías de análisis de la información recopilada.

La observación entre pares

En numerosas ocasiones, los investigadores internos pueden sentirse amenazados por la crítica a su propia práctica. Los profesores investigadores pueden encontrarse ante el dilema de arriesgarse a la exposición suscitando dificultades y tensiones. El problema surge del conflicto entre el valor de la apertura crítica ante los alumnos y los colegas y el respeto

hacia las dotes profesionales de los docentes y el derecho a ejercer la profesión dentro de los límites de la propia aula.

Elliot propone alternativas para afrontar esta situación. Por un lado, el profesor puede poner ciertos límites al contenido y a la forma de la crítica que se realice en el marco de la investigación. Por el otro, si el investigador interno tiene la posibilidad de explicar lo que está haciendo y por qué a los alumnos y a los colegas que realizan la apreciación, la crítica se puede direccionar hacia objetivos profesionales.

Esta última alternativa resulta más interesante, ya que la comunicación de los datos promueve, sin lugar a duda, la conversación reflexiva. De esta manera, se fortalece todo el proceso de reflexión sobre la práctica escolar apuntando así a la transformación de la cultura profesional.

La intensificación del trabajo docente (el problema del tiempo y los recursos)

El problema del tiempo suele plantearse como un dilema entre las actividades de enseñanza y de investigación y una tendencia a orientarse hacia la primera, dejando la investigación como actividad extra opcional.

Elliot alerta la posibilidad de oponerse de modo creativo a las limitaciones impuestas por la organización tradicional del tiempo, aprovechando las instancias de clase para recoger y procesar los datos. Otra opción que maneja es la participación en red en un proceso investigativo que excede los límites de la escuela y se vincula con otras instituciones, tales como institutos de formación docente, universidades, etc.

Los investigadores señalan que cuando se habla de innovación educativa e investigación en el aula, la administración educativa debe sentirse implicada en algo más que en el apoyo moral al profesorado, previendo las dificultades de horario, personal, etc. y posibilitando, en una palabra, que puedan ser llevadas a cabo y que sean debidamente tenidas en cuenta. Por esto, el compromiso del

directivo con el proceso de investigación acción es fundamental ya que, como se señalara en el apartado anterior, su figura actúa como habilitadora, o no, de las acciones dentro de la institución.

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BOSCO PINTO, J.** (1994), "La investigación acción como práctica social", en *Investigación Acción Participativa. Aportes y desafíos*, Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá.
- CALHOUN, E.** (1994), *How to use Action Research in the Self-Renewing School*, ASCD, USA.
- CARR, W.** (1995), *For education. Towards critical educational inquiry*, Open University Press, Londres.
- CARR, W. y S. KEMMIS** (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona.
- ELLIOTT, J.** (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J.** (1994), *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid.
- IMBERNON, F.** (1996), *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- KEMMIS, S.** (1992), "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", en Salazar, M.C., *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Humanitas, OEI; Buenos Aires.
- KNOWLES, G., E. ROSEBUD y K. BROADWATER** (1996), "Preservice Teacher Research: Enhancing the preparation of teachers?" en *Teaching Education*, Spring-summer Vol. 8, N° 1, University of Carolina.
- OLSON, M.** (comp.) (1991), *La investigación-acción entra al aula*, Aique, Buenos Aires.
- RIGAL, L. y C. FLOOD** (1984), *Investigación acción y organización popular. Reflexiones desde la práctica*, Cipes, Buenos Aires.
- SAGOR, R.** (1992), *How to conduct collaborative Action Research*, ASCD, USA.
- SANTOS GUERRA, M. A.** (1993), *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*, Diada, Sevilla.
- SIRVENT, M. T.** (1994), *Educación de adultos: Investigación y participación*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Dirección General
de Investigación y Desarrollo Educativo



comunicación, ediciones e informática



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO