



Investigación Educativa
vol. 11 N.º 20, 33 - 44
Julio-Diciembre 2007,
ISSN 17285852

LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO

THE INVESTIGATION - ACTION FOR INNOVATION OF THE EDUCATIVE TASK

*Lic. Luz Marina Gómez Gallardo**

*Julio César Macedo Buleje***

RESUMEN

El presente artículo está estructurado en torno a dos temas trascendentales para la Educación en el Perú: Uno es el enfoque de la investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente, y el otro es la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. El proceso de investigación-acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva situación problemática.

Este tipo de investigación adquiere en nuestro campo educativo una gran importancia porque ayuda a superar los binomios de teoría-práctica; educador-investigador; y así hace posible unificar teoría y práctica.

En tal sentido, es necesario que el docente cuente con las estrategias adecuadas, que le permita profundizar más su formación en cuanto a la investigación de los sucesos socio-culturales de su entorno.

* Profesora Asociada de la Facultad de Educación. UNMSM. E-mail: lgomezg@unmsm.edu.pe

** Alumno de la Maestría en Educación. UNMSM. E-mail: cesareo247@hotmail.com

Palabras claves: Investigación–acción, problematización, pedagogía crítica, reformas educativas, formación docente.

ABSTRACT

The present article is structured according to two transcendental subjects for the Education in Peru: One is the approach of the investigation-action within the framework of the theories about the practice of the educational function, and the other is the investigation-action as a strategy of learning in the formation of the teaching staff.

The investigation process-action constitutes a continuous process, a spiral, in which the moments of problem, diagnosis, design of a change proposal, application of the proposal and evaluation take place, to reinitiate a new circuit beginning with a new problematic situation.

This type of investigation acquires a great importance in our educative field because it helps to surpass the binomials of theory-practice; educator-investigator; and thus it makes possible to unify theory and practice.

In such sense, it is necessary that the educational investigation counts with suitable strategies, that will allow it to further deepen their formation about the investigation of the events of their partner-cultural surroundings.

Key words: Investigation-action, problem, critical pedagogic, educative reforms, educational formation.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está estructurado en dos temas trascendentales que son el enfoque de investigación–acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente, y la investigación–acción como estrategia de aprendizaje en la formación del docente. Desde el discurso teórico interrelacionado con la experiencia de formadores en Investigación Educativa Aplicada, se plantean criterios de acción pedagógica para la formación inicial de profesionales de la enseñanza con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, en relación con los contenidos de aprendizaje a enseñar y con los vinculados a su actuación docente.

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

El término **“investigación-acción”** proviene del autor Kurt Lewis, y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación: “el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación-acción sino el comienzo” (Moser, 1978). El “descubrimiento” se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, “darse cuenta de”. La concientización es una idea central y una meta en la investigación-acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

La investigación-acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios investigadores. Esto nos lleva a pensar que la investigación-acción tiene un conjunto de rasgos propios.

El proceso de investigación-acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se dan los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

Pasos:

- 1. Problematización:** Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico; en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y lo que ocurre en la realidad.

El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar por qué es un problema, cuáles son sus términos, sus ca-

racterísticas, como se describe el contexto en que éste se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formular claramente el problema y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

- 2. Diagnóstico:** Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y después de formular un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que nos permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga. En síntesis, el análisis reflexivo que nos lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información necesaria para un buen diagnóstico, representa al camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes).

- 3. Diseño de una propuesta de cambio:** Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean.

Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

- 4. Aplicación de propuesta:** Una vez diseñada la propuesta de acción, esta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante,

sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

- 5. Evaluación:** Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación–acción, proporciona evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica.

Es posible, incluso, encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea por que éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original.

La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, para dar de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

Es posible y deseable que los profesores en la práctica desarrollen investigaciones extrayendo de su actividad cotidiana problemas educativos que serán abordados para su resolución. En este sentido, la investigación –acción se proyecta como una metodología flexible y potente que le puede ser muy útil al docente investigador.

Una de las ventajas de la investigación-acción cabalmente asumida es que permite ver la realidad educativa en su totalidad, dentro de un medio histórico social más amplio, es decir, se analizan de manera crítica las interrelaciones del entorno y la totalidad en la cual está sumergido. Esta ventaja es esencial para transformar de raíz lo que queremos que cambie. Y actualmente puede notarse una clara motivación por el cambio, ya que la realidad educativa es por definición dinámica, activa e intencional. Algunos de estos cambios pueden traducirse en crear nuevos contextos de aprendizaje profesional que posibiliten al profesor generar entornos que faciliten el aprendizaje en sus alumnos; fomentar el “aprender a aprender” don-

de todos los implicados del ambiente educativo se vean activamente involucrados en la consecución de esta meta, así como la formación integral de los alumnos; por otro lado se cree que todos los profesionales de la educación son potencialmente capaces de valorar reflexiva y críticamente su actuación con el fin de mejorar y brindar una educación de calidad a sus alumnos.

La propuesta de una pedagogía crítica es necesaria e importante para reflexionar día a día sobre lo que hacemos, lo que pasa en nuestro entorno y en nuestro mundo. Al parecer el enfoque de investigación-acción conduce a una educación crítica, problematizadora, liberadora, que forma personas partícipes del proceso educativo más allá de lo aparente y de lo existente, se centra en identificar y analizar los sucesos educativos promoviendo herramientas claves para su resolución. Así mismo propone que las escuelas sean espacios donde se formen equipos de trabajo de investigación hacia la mejora de las prácticas educativas: se trata de una manifestación donde se potencian los escenarios escolares con miras a formar voluntariamente seres críticos y reflexivos que colaboren en el cambio.

Tener conciencia sobre la importancia de una pedagogía crítica es un primer paso; promover el conocimiento y la resolución de las relaciones contrapuestas y sociohistóricas que se producen en la sociedad, es estar igualmente conciente de las relaciones teoría-práctica. Problematizar lo evidente desmenuzando mitos, silencios y docilidades a través de una postura ética y participativa en la que se analice la escolarización y su entorno para la transformación permitirá hacer de la educación y sus elementos participantes más poderosos en autonomía, comprensión, reflexión; y, por ende, permitirá hacerlos capaces y responsables para tomar decisiones ventajosas en beneficio de todos.

De lo anterior se desprende la idea que el docente debe prepararse profesionalmente para entender y comprender, y así en consecuencia, emprender una metodología de investigación-acción. Es decir, debe saber combinar teorías, imaginación y técnicas: desarrollar destrezas y competencias para el manejo de contenidos académicos y del grupo, desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre los fines y consecuencias de la práctica educativa, reafirmar que la enseñanza, la educación y la escolaridad son procesos interrelacionados que demandan acciones de estudio y reflexión.

Los docentes y su participación constituyen el motor que origina los cambios educativos, nadie mejor que ellos saben cómo funciona realmente la

escuela; en tal sentido, pueden determinar cuáles son las posibles acciones a realizarse para que se produzcan los cambios, sin olvidar que pueden existir más investigadores participantes que en conjunto formen un equipo interdisciplinario para la discusión y la acción; de esta forma pueden visualizarse más posibilidades de mejorar la enseñanza y de actuar para que el contexto institucional y social sea más favorable al progreso educativo.

El docente debe pensar y repensar la situación educativa, plantear sus problemas y aportar posibles soluciones y perspectivas de acción, ponerlos en práctica y evaluarlos posteriormente. Es éste un auténtico ejemplo de una educación democrática. En otras palabras dentro de la investigación–acción, los educadores reflexionan sobre su práctica y sus ideas para desarrollar teorías y propuestas educativas, esto implica lecturas, intercambios de ideas y experiencias entre docentes. La planificación de un diseño de cambio para la acción pedagógica, y su seguimiento y desarrollo va a acompañar al docente en su acción de cambio en la práctica.

La idea de cambio en el contexto educativo se expresa acertadamente en el siguiente pensamiento de Paulo Freire:

“Esa iniciativa de cambio debe estar animada por la pasión y por la fe en la necesidad de construir un mundo mejor...”.

La investigación–acción, según el profesor Medina Revilla, se caracteriza por ser una actividad sistemática en tanto que intenta justificar, de forma racional, la práctica educativa a la vez que suscita y enriquece posiciones críticas en los profesores y potencia actuaciones constructivas en colaboración.

Aunque el modelo surge, en principio, orientado hacia el ámbito del aula, puede ser adaptado con facilidad a una situación institucional, esto es, a un centro como unidad básica de innovación o cambio para formar decisiones de mejora. La investigación–acción constituye un modelo válido para dinamizar la autorreflexión como elemento esencial de evaluación.

Para aplicar la investigación–acción es necesario que el docente se motive y le guste, se involucre en el trabajo y también involucre a otros compañeros, ya que esto conlleva a ver el problema desde varios puntos de vista, a aprender a ser evaluado por los demás, a evaluar su propio trabajo y a mantener vínculos de colaboración con otros colegas.

Uno de los aspectos claves en la investigación–acción es identificar el FOCO o PROBLEMA a solucionar, éste debe pertenecer al área de interés

y debe delimitarse con la formulación de una pregunta corta, clara e inicialmente bien específica. La pregunta puede cambiarse a medida que se avanza en la investigación.

Finalmente, en el proceso de reflexión el profesor mira y compara sus registros con lo que planeó para identificar cada paso y si se logró algún cambio con respecto al problema inicial, si fue útil o si es necesario volver a planear para sentir que de verdad se ha producido un cambio.

Como se ve, la investigación-acción es un proceso continuo, que requiere motivación, trabajo constante y colaborativo y, lo más importante, redundará en el mejoramiento y cambio en el aprendizaje del estudiante y en el perfeccionamiento de la labor como docente.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN EN LA DOCENCIA

FASE	OBJETIVOS	ACCIONES
I. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Autocapacitación para la integración de diferentes percepciones, experiencias y orientaciones teóricas.	I. Lograr que el equipo de investigación adquiriera un mínimo de conocimiento y habilidad en el uso de conceptos teórico-metodológicos generales sobre la sociedad, la investigación y la educación, y manejo del método e instrumentos técnicos de la investigación-acción.	I. <ul style="list-style-type: none"> • Contactos personales previos. • Exposición de experiencias personales de especialidades, discusión en pequeños grupos y plenarias.
II. ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO (Paradigma) <ul style="list-style-type: none"> • Investigación documental • Sistematización de la información 	II. Lograr una coherencia interna del grupo en cuanto al cuadro teórico a utilizarse en la orientación de la investigación, articulando las informaciones con los conceptos básicos de la teoría social	II. <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de estudios, diagnósticos. • Sistematización de la información. • Trabajos en pequeños grupos. • Integración en plenarias.

<p>III. SELECCIÓN DEL ÁREA ESPECÍFICA A INVESTIGAR</p> <p>(Planteamiento del problema)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolección de información • Reconocimiento del área a investigar 	<p>III.</p> <p>Delimitar un área estratégica (de mayor importancia para los procesos de cambio estructural, que permitirá más fácilmente irradiar la acción educativa).</p>	<p>III.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio crítico de la bibliografía. • Entrevistas estructuradas. • Diario de campo. • Guía para la delimitación del área.
<p>IV. INVESTIGACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de grupos estratégicos. • Contactos con grupos claves. • Participación con la población. • Selección de grupos estratégicos para la investigación-acción. 	<p>IV.</p> <p>Lograr con los grupos estratégicos un primer acercamiento a la problemática y a la percepción que los grupos tienen de la misma.</p>	<p>IV.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal, uso de guía de investigación. • Dinámica grupal en círculos de investigación. • Observaciones sobre la dinámica de grupo. • Trabajo en grupo e integración en plenaria
<p>V. CONFRONTACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE INFORMACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN (PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE)</p>	<p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr una mayor concreción de la teoría (teorización). • Buscar una mayor explicación y comprensión de los procesos reales educativos identificando los elementos que los componen y las relaciones entre ellos, así como su dinámica histórica. • Copiar los niveles y grados de percepción del grupo sobre su realidad y compararla con la teorización. 	<p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los elementos empíricos. • Generalización (aplicación de conceptos y categorías teóricas). • Elaboración y redacción de un documento de teorización. • Análisis del contenido del material recolectado. • Trabajo grupal e integración en plenarias.

<p>V. CONFRONTACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE INFORMACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN (PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE)</p>	<p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr una mayor concreción de la teoría (teorización). • Buscar una mayor explicación y comprensión de los procesos reales educativos identificando los elementos que los componen y las relaciones entre ellos, así como su dinámica histórica. • Copiar los niveles y grados de percepción del grupo sobre su realidad y compararla con la teorización. 	<p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los elementos empíricos. • Generalización (aplicación de conceptos y categorías teóricas). • Elaboración y redacción de un documento de teorización. • Análisis del contenido del material recolectado. • Trabajo grupal e integración en plenarios.
<p>VI. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA PEDAGÓGICO</p> <p>(Se retoma la formación en didáctica)</p> <p>CÍRCULOS DE ESTUDIO</p>	<p>VI.</p> <p>Elevar el nivel de conciencia del grupo hacia un máximo posible acerca de la problemática</p>	<p>VI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación de unidades pedagógicas a partir de temas generadores. • Trabajo en pequeños grupos, con guía de elaboración del material pedagógico. • Confección del material didáctico. • Entrenamiento de coordinadores para los círculos de estudio. • Problematización, cuestionamiento crítico de las interpretaciones o explicaciones del grupo sobre su realidad. • Selección tentativa de proyectos de acción.

<p>VII. IRRADIACIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA</p>	<p>VII. Dilución en la población de la problemática y los proyectos tentativos formulados en los círculos de estudio.</p>	<p>VII.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea General (difusión escrita o audiovisual, presentación y discusión de los problemas y proyectos concretos definitivos.)
<p>VIII. ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS Y SUS REQUERIMIENTOS</p>	<p>VIII. Precisar los requerimientos de los proyectos de acción y de sus programas pedagógicos y los recursos humanos y materiales posibles.</p>	<p>VIII.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de elaboración de proyectos de desarrollo, planificación participante de base. • Análisis de recursos. • Utilización de los resultados de la investigación, programa curricular. • Gestiones y contactos directos con los sectores interesados. • Creación y/o adaptación de mecanismos de control para verificar el cumplimiento de los proyectos y programas para ver si se ajusta a lo programado y aceptar sugerencias y cambios para un mayor logro de objetivos y metas.

Para finalizar se debe señalar algunas ideas que permitan resumir todo lo expuesto anteriormente y algunas líneas de acción para el futuro:

- El interés y motivación de los docentes por su formación permanente; y el incremento de docentes que ven la necesidad de invertir en su formación académica, buscando servicios de calidad al realizar sus investigaciones. Ello debería repercutir en una política de incentivos por parte del Estado para los docentes mejor formados y que tengan disposiciones hacia la investigación, desde su campo de acción.
- En cuanto a la Investigación – acción, lo que se quiere es motivar a los docentes para el intercambio de experiencias y actitud muy positiva para contribuir con sus aportes a plantear alternativas de solución a los problemas del quehacer educativo.
- Necesidad de una política educativa que permita a los docentes, universidades e instituciones educativas seleccionar sus temas y estrate-

gias de formación en investigación–acción, a partir de las necesidades personales o institucionales. Actualmente las instituciones educativas tienen la facultad de elaborar sus Proyectos de Desarrollo Institucional (PDI). Ello debe suscitar a que otras instituciones diseñen sus propios planes de formación en investigación para sus docentes, a partir de las necesidades de cambio y mejoras en la educación peruana.

- Necesidad de sistematizar, evaluar y difundir los efectos e impacto de la investigación–acción que se desarrolla en el ámbito educativo, por parte del Ministerio de Educación como de otras instituciones, para encontrar las salidas más viables a la problemática educativa local y nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Bisquera M, Rafael (2002). *Procesos de la investigación–acción*. Editorial Fempid. Madrid.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Díaz Bazo, C. (1998). *La investigación–acción: una propuesta de formación permanente de maestros para una cultura de paz*. Tesis para optar el grado de magíster en Planificación de la Educación. Lima: PUCP.

Díaz Bazo, C. (1999). Situación de la formación permanente de los maestros en ejercicio en Lima Metropolitana. En *Revista Educación* vol. 8 N° 15. Marzo, págs. 139-149.

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Goyette, G. y Lessard-hebert, M. (1987). *La investigación–acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes.

Messina, G. (1998). *Estudio sobre el estado del arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa*. Reunión de consulta técnica sobre Investigación en Formación del profesorado, realizada en México: OEI.

Pérez Serrano, M. G. (1990). *Investigación–acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson

Olivares Artigas, Francia (2003). *La investigación–acción*. Caracas, Venezuela.

Rico Gallegos, Pablo (2005). "Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa", Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, pp. 257-273