

Iniciación a la investigación-acción en Lengua castellana y Literatura (Máster de Educación Secundaria)

María Teresa Caro Valverde

El profesorado investiga en la acción educativa

Desde el enfoque educativo basado en competencias, el profesorado ha de reflexionar sobre su propia práctica docente en el instituto donde trabaja con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado. La investigación-acción en el aula atiende a los problemas que acontecen allí. Su tratamiento se refiere a la meta de superarlos porque de ello se deriva la posibilidad de generar buenas prácticas educativas tendentes a transformar la sociedad positiva y auténticamente, dado que el profesor está directamente relacionado con tales problemas y es la persona idónea para abordar su tratamiento de modo comprensivo. (Stenhouse, 1988).

Este proceso investigador es gradual, pues se desenvuelve en ciclos donde teoría y práctica, reflexión y acción, se corresponden e iluminan mutuamente. Así pues, un proceso de investigación-acción en el aula puede durar tantos ciclos como sea necesario en función del problema que se trata y de los hallazgos investigadores suscitados.

La verdadera investigación-acción no puede hacerse de modo solitario, pues requiere la colaboración de los diversos agentes de la comunidad educativa y debería ser colegiada, es decir, admitida y supervisada por la institución (Consejo escolar del Instituto de Educación Secundaria, Centro de Profesores y Recursos, etc.), y, a través de esta, informada o difundida en el ámbito familiar del alumnado participante y en otras instituciones que puedan cooperar.

La actitud investigadora del profesorado es totalmente necesaria en el siglo XXI, pues a partir de la Sociedad del Conocimiento inaugurada en este nuevo milenio los cambios socioculturales ligados al vertiginoso avance de las TIC demandan que el profesorado se halle a la altura de las circunstancias a fin de saber formar a estudiantes que sean capaces de generar y gestionar conocimiento de modo activo, reflexivo y creativo.

Origen y evolución tipológica de la “investigación-acción”

El término “investigación-acción” fue ideado por Kurt Lewin (1946) para nombrar aquella investigación educativa donde los participantes cooperan para cambiar ciertas circunstancias con medios congruentes para el bien común. Es, por tanto, una metodología investigadora oportuna para cultivar la formación del profesorado y su tratamiento del currículo escolar,

pues acción, investigación y formación forman un triángulo que beneficia a sus tres componentes.



Habrá que esperar a la teoría de Stenhouse (1988) sobre la figura del profesor como investigador para retomar con pujanza esta metodología. Y fue John Elliot (2010) quien avisó sobre la condición exploratoria que este ha de adoptar ante el problema educativo y su necesario impulso de la implicación de los participantes en el proceso auto-reflexivo en un clima dialógico.

Seguidamente, Kemmis y McTaggart (1988) sistematizaron el proceso en cuatro fases interrelacionadas que convierten la profesión docente en un proceso de formación continua: planificación, acción, observación y reflexión. Por su parte, Carr y Kemmis (1988) delimitaron tres modalidades de investigación-acción de intensidad creciente que Antonio Latorre ha recogido en el siguiente cuadro (2003, p. 31):

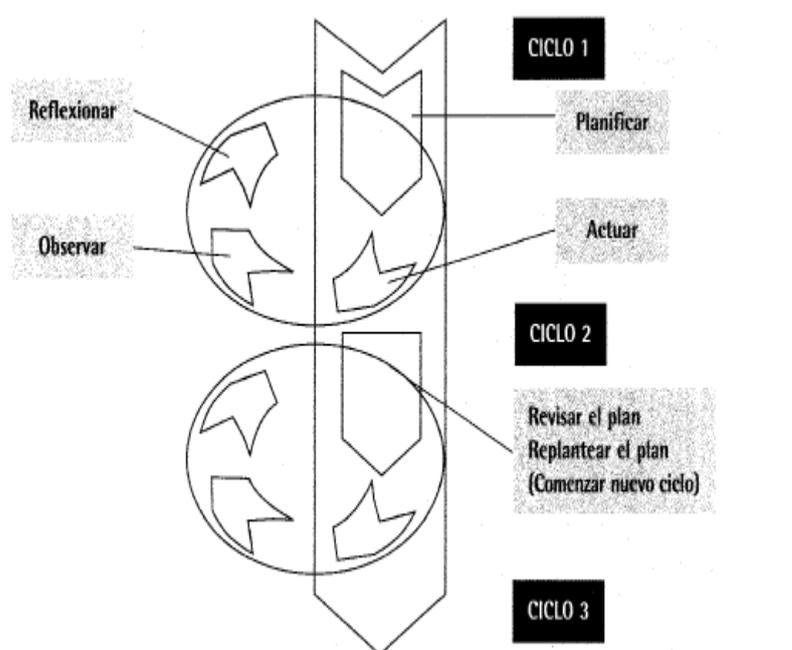
TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	Cómo (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Cómo (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición. Autodecepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y de sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Ciclos de investigación-acción

La razón de ser de la investigación-acción difiere de la del profesor que imita a sus antecesores en saga curricular sin tener en cuenta la realidad actual de los aprendices, pues el investigador en la acción educativa busca, en cambio, actualizar su desarrollo profesional según el contexto educativo concreto donde se desenvuelve y ello requiere un proceso cíclico de mejora y readaptación de su docencia en atención al objetivo prioritario de la autonomía, diversidad y emancipación de los aprendices. Así lo explica Elliot (2010, p. 177):

Por tanto, el juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes, proceso en el que el conocimiento antecedente debe adaptarse al nuevo caso para revisarlo a su luz.

He aquí un esquema de la estructura cíclica del proceso de investigación-acción educativa, que incluye las fases concernientes a cada ciclo, cuyo desarrollo avanza en espiral. Su diseño corresponde a Carr y Kemmis (1988) y el esquema correspondiente procede del monográfico de Antonio Latorre (2003, p. 35):



El modelo organizativo de Kemmis contempla dos dimensiones estratégicas: por un lado aquella que implica el discurso entre participantes, ya sea por vía de la reflexión retrospectiva sobre la observación pertinente, ya sea por vía de la planificación constructiva para la acción; por otro lado aquella que implica la práctica en contexto social, ya sea en la observación misma que sirve de prospectiva para la reflexión, o bien a través de la actuación planificada.

La importancia del foco de investigación: del problema a la hipótesis de acción

El **problema** o foco de investigación en esta metodología responde a la cuestión “¿Qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?”. Tal cuestión va ligada a una hipótesis de acción que se formula para solucionar tal problema con expresiones de tipo condicional como “Si hago esto, podría ocurrir tal cosa”. Como indica McKernan (1999), el foco ha de tener interés para el investigador, ha de ser manejable y sirve como preocupación que busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación-acción suele aplicarse más a problemas cotidianos de la práctica profesional que a problemas socioeconómicos de espectro más difuso. Es muy importante que el equipo de trabajo perfile una formulación del problema bien ajustada a su perspectiva realista e innovadora. En torno al problema cabe diagnosticar sus matices descriptivos y sus motivos causales, así como las posibilidades educativas deseables con cuestiones como estas: ¿cuál es el problema? ¿Cómo es percibido por los otros miembros de la comunidad educativa y por mi vivencia profesional? ¿Qué importancia tiene?

A continuación, interesa desplegar la **revisión documental** sobre el tema de la investigación para elucidar otras fuentes de información, tanto de la bibliografía consultada como de la consulta a expertos. Ello le servirá para adquirir perspectiva epistemológica sobre los antecedentes y el estado actual de la cuestión y para idear si también puede utilizar fuentes escogidas como recursos de sus propósitos educativos.

Tras ello, adviene estipular la **hipótesis** que, imaginando soluciones y formulándolas como conjeturas con las que el investigador o el grupo de investigadores creen que darán respuesta al problema planteado, introduce las acciones estratégicas de la investigación. El problema, tanto si es necesidad como dificultad educativa, se puede plantear como una pregunta o como un razonamiento argumentado donde se analiza la información sobre el problema confrontado la teoría explorada con el conocimiento práctico en cuestión. Y seguidamente, como queda indicado en párrafos anteriores, la hipótesis es planteada con la fórmula “Si hago esto, podría ocurrir tal cosa” como respuesta tentativa a dicha pregunta o toma de decisiones sobre un plan de acción que sirve de solución para el problema razonado.

Conviene meditar sobre el alcance de la hipótesis-acción a través de un análisis estratégico DAFO de sus debilidades y fortalezas internas y de las amenazas y oportunidades externas para argumentar su conjetura de modo sostenible y para sentar on argumentos plausibles las bases de la toma de decisiones del plan de actuación.

Acción regulada metodológicamente con instrumentos apropiados

La puesta en marcha de la acción planeada requiere realizar una observación de los hechos y una recogida de sus evidencias a través de la producción de un conocimiento doble; instrumental y

crítico, pues su práctica es eminentemente reflexiva, ya que, como hizo ver Schön (1983), la investigación-acción se caracteriza por ser un pensamiento práctico que no solo acude a un repertorio amplio de instrumentos, sino que también abre el conocimiento en la acción de modo reflexivo y significativo e invita a reflexionar sobre la acción y sobre la reflexión sobre la acción.

Ya que la investigación-acción existe para el cambio y la mejora profesional, le interesan más las **metodologías de tipo cualitativo** que las de tipo cuantitativo porque aquellas permiten comprender mejor el contexto y los marcos de referencia correspondientes (García Serrano y Nieto Martín, 1992, p. 181). Es en razón del contexto real y de la imprevisibilidad que comporta tal investigación cualitativa que el plan de acción ha de ser flexible y abierto al cambio a fin de que se adecue mejor a las circunstancias y consiga ser más eficaz. Así pues, tras pensar el problema y formular la hipótesis-acción con cautela estratégica (análisis diagnóstico DAFO), procede la **toma de decisiones** sobre los objetivos del proyecto, el proceso de actuaciones, la consulta de fuentes y los recursos materiales y espaciales. La **planificación** perfila minuciosamente el sistema operativo de tales decisiones para que las tareas que proyecta sean factibles y colegiadas (fases de actuación, cargos responsables, cronograma y recursos espaciales, instrumentos de aplicación y de registro, previsión de reuniones e informes, etc.). Dicho plan sirve a la vez como guía de acción y como referente metodológico para la reflexión ulterior sobre su eficacia.

La evaluación de la investigación-acción es formativa porque, cuando el plan se desarrolla en la **intervención** educativa, su proceso de revisión se activa con la **observación** profesional de su funcionamiento en cuanto a logros, inconsecuencias y cambios, así como con la **deliberación** procesual sobre su ejecución y retroalimentación globales. Para ello, como indican García Serrano y Nieto Martín (1992, pp. 192-194), es necesario prever las **técnicas e instrumentos de recogida de datos** en formato impreso (notas de campo, diarios, portafolios, informes descriptivos, cuestionarios, pruebas documentales), en formato vivo (entrevistas, grupos de discusión y grupos focales, estudio de casos, sociogramas y sociodramas) y en formato audiovisual y digital (fotografía, vídeo, audio, etc.). Se recomienda trabajar la **triangulación** de datos, pues con tres o más puntos de vista sobre el fenómeno aumentan su validez y su fiabilidad.

Importa seleccionar y registrar de modo sistemático y riguroso aquellos datos que se relacionan con el tema de estudio de acuerdo con los problemas y los objetivos de la investigación. Por ejemplo, trabajar con un **diario** dentro de un portafolio es muy útil para registrar ideas, impresiones y hechos cotidianos, todo lo cual se podrá recordar con precisión y ayudara a interpretar los sucesos y a reflexionar sobre las prácticas. También son muy útiles para la ideación y la deliberación el **coloquio constructivo** con compañeros, con alumnos y con otros agentes de la comunidad educativa, así como la consulta de diversas fuentes de triangulación. Lo esencial es saber **analizar e interpretar el sentido de lo investigado de modo holístico e interactivo** ensamblando observaciones y pruebas reales y averiguando en el cotejo de datos si la experiencia se ha llevado a cabo conforme a lo planeado. Para este fin sirven técnicas analíticas de reducción de datos tales como análisis de contenido de diarios, notas de campo,

entrevistas, rúbricas, tablas de frecuencia, etc. Con las unidades de análisis halladas cabe entonces cuestionarse si son suficientes para responder a la hipótesis y de qué modo lo hacen.

La reflexión sobre la práctica y para la práctica profesional

La investigación-acción no se conforma con un análisis descriptivo de resultados, sino que usa estos para transformar la realidad. Su reflexión se regula con tal misión. Por tanto, el equipo de trabajo en la investigación valora lo ocurrido en sus causas y efectos procesuales (evolución de la intervención y del análisis, problemas sobrevenidos, eficacia instrumental) en contraste con el plan inicial y con visión prospectiva, a fin de introducir aquellas modificaciones que mejoren el modelo, lo cual constará en un **informe final** de la investigación, donde también se exprese cuál ha sido la mejoría conseguida con el nuevo ciclo de investigación-acción y como lo volveríamos a planificar para mejorar sus resultados e incidencias dificultosas. Por tanto, son conclusiones abiertas siempre a la acción heurística entre la teoría y la práctica y, en virtud de ello, la investigación-acción propicia la innovación pedagógica desde el entrenamiento formativo que supone su proceso y la dinamización democrática de comunidades de aprendizaje comprometidas con la calidad educativa (Díez, 2013; Pereda y Prada, 2014), lo cual demuestra su gran **relevancia en la formación inicial y permanente del profesorado** (Romera-Iruela, 2011).

Referencias bibliográficas

- Carr, W.; Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Díez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S.; McTaggart, T. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- McKernan, J (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- Pereda, C. y Prada, M. A. de (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialectica. *Arxius*, 31, 57-68.
- Pérez Serrano, G. y Nieto Martín, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching*, 10, 177-198. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196>
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 595-614.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata: Madrid.