

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL CONTEXTO DEL PARADIGMA SOCIOCRTICO.

Autora: Beatriz Castellanos Simons, centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 1998

La comprensión de la investigación-acción desde la teoría educativa sociocrítica

A diferencia de los países del Tercer Mundo, donde los estilos investigativos participativos han sido implementados por lo general en ámbitos no formales, especialmente en el contexto del movimiento de educación popular y de las luchas sociales de los sectores marginales, en el caso de las naciones desarrolladas, se han consolidado en las últimas décadas importantes enfoques y experiencias en el campo de la investigación-acción como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación, la profesionalización de los docentes y el cambio educativo en las escuelas. Estos investigadores, según explicaremos a continuación, han trabajado básicamente la vertiente lewiniana de la investigación-acción replanteándola sobre los pivotes de la teoría crítica de la educación.

Originalmente, el término investigación-acción (action research) fue propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin (1946) para identificar una forma de práctica investigativa en la cual los grupos de personas organizan sus actividades con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y aprender de su propia experiencia, atendiendo a valores y fines compartidos. Su modelo constituye una espiral permanente de reflexión y acción fundamentada en la unidad entre la práctica y el proceso investigativo, y se desarrolla a partir de dos ideas cruciales: la decisión del grupo y el compromiso con la mejora.

Según Lewin, las cuatro fases del proceso son: PLANIFICACIÓN, ACTUACIÓN, OBSERVACIÓN y REFLEXIÓN. De este modo, una vez definida la preocupación temática del grupo (como área sustantiva en la que se centra la estrategia de mejoramiento), se elabora un plan de acción "críticamente informado". Este es implementado, observándose los efectos de la acción, y se reflexiona colectivamente en torno a los resultados alcanzados, lo que conduce a una nueva planificación y al desarrollo de ciclos sucesivos.

A partir de los supuestos iniciales de Lewin, numerosos especialistas, sobre todo en Inglaterra, Australia, los Estados Unidos, España y otros países desarrollados, han continuado enriqueciendo esta corriente, aplicándola en el campo educativo desde los supuestos de la teoría crítica de la educación o ciencia social crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, cuya figura cimera es Jurgen Habermas. Consecuentemente, muchos autores denominan "investigación crítica o sociocrítica" a la que se realiza desde tales referentes conceptuales y se estructura en el modelo de la investigación-acción, o sea, del conocimiento en y para la acción crítica transformadora. Una ciencia social o educativa crítica debe reunir como plantean Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1992), cinco requisitos:

1. Rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad como limitadas y parciales y como peligrosamente desorientadoras en términos de la historia de la ciencia social y de la evolución de la sociedad.

2. Aceptar la necesidad de emplear las categorías interpretativas de los maestros y de todos los participantes en la acción educativa.
3. Proporcionar los modos de distinguir entre interpretaciones ideológicamente distorsionadas y aquellas que no lo son. Tiene que proporcionar algún punto de vista sobre cómo superar una autocomprensión distorsionada.
4. Debe preocuparse por identificar y exponer aquellos aspectos del orden social existente que frustran el logro de fines racionales, y tiene que ser capaz de ofrecer explicaciones teóricas que hagan conscientes a los maestros de cómo superar o eliminar esas dificultades.
5. Debe ser práctica, es decir, que el asunto de su status educacional estará determinado por las formas en que se relacione con la práctica.

En un profundo examen comparativo acerca de las tendencias positivistas e interpretativas en la investigación educativa (Carr y Kemmis: 1986) estos autores establecen las diferencias respecto al ENFOQUE SOCIOCRÍTICO, partiendo de determinados supuestos relativos al ser humano y su educación (ontológicos), a la construcción del conocimiento (gnoseológicos), así como a factores de orden axiológico:

1. La INVESTIGACIÓN POSITIVISTA (clásica, empírico-analítica, academicista) es intervencionista y reproductiva con relación al objeto de investigación; tiene carácter científico-técnico y racionalista, estudia los fenómenos educativos desde el exterior, buscando operacionalizar las conductas para medirlas y cuantificarlas. Es una **investigación sobre la educación**, sin compromiso con la transformación de la realidad. Kemmis la identifica como "investigación en tercera persona", porque se dirige a las personas investigadas como "ellos o ellas" y las trata como objetos (Kemmis: 1982).
2. La INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA (hermenéutica, cualitativa, cultural, constructivista, iluminativa, clarificadora) va al diálogo para tratar de comprender las acciones de las personas. Se hunde en el mundo personal de las significaciones que tiene la realidad para éstas, y no aspira a establecer leyes causales, sino pautas y patrones sustantivos de los sujetos en un contexto. Es todavía una **investigación sobre la educación** porque busca la comprensión sin implicar a las personas en la transformación. Para Kemmis se trata de una "investigación en segunda persona" (Kemmis: 1982), que se dirige a la persona investigada como "usted o tú", dialoga con ellas sobre la base del respeto, pero el investigador sigue siendo un agente externo.
3. La INVESTIGACIÓN SOCIOCRÍTICA (crítica, reconstructiva) se orienta a la acción, es una investigación-acción participativa, transformadora con respecto al objeto. Se trata de una **investigación en la educación** (y no "sobre" o "acerca" de la educación), que se caracteriza por:
 - incorporar criterios históricos, contextuales, valorativos, ideológicos, en la construcción del conocimiento que se produce en y para la acción
 - resolver la dicotomía sujeto/objeto mediante una visión participativa, dialógica y holística del conocimiento, donde el sujeto es el elemento principal evaluando, sus acciones transformadoras y su autotransformación
 - luchar contra el excesivo objetivismo del positivismo y el excesivo subjetivismo del paradigma interpretativo, planteando la posición de la "subjetividad crítica"

- reconocer los valores del paradigma clásico y la necesidad de emplear metodologías cuantitativas además de las cualitativas

Siguiendo a Kemmis, se trata de una "investigación en primera persona" (Kemmis: 1982, 180), donde los sujetos son tratados como "yo" o como "nosotros" y el investigador se involucra en la reflexión crítica y autocrítica para mejorar las situaciones y las formas de comprensión por medio de acciones participativas. En el espíritu de estas concepciones, John Elliot ha profundizado en la diferenciación entre la "investigación sobre la educación", que se realiza desde afuera, por agentes externos al proceso docente-educativo, y la "investigación educativa" (Elliot: 1990) llevada a cabo desde adentro por los propios protagonistas. Para Elliot, la investigación educativa debe reconstruirse dentro del paradigma de la investigación-acción. La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos y está guiada por los valores. Por su parte, la investigación sobre la educación utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas en el seno de las disciplinas científicas y presume una división del trabajo entre los profesores y los investigadores.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Los investigadores son agentes externos y se les considera los sujetos de la investigación. Los profesores y estudiantes son objetos que no participan y no reciben los beneficios del conocimiento producido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los investigadores son los mismos profesores y estudiantes que participan como sujetos. Se hace investigación por los profesores y estudiantes y para ellos, basada en el diálogo, la confianza, el compromiso y la colaboración.
<ul style="list-style-type: none"> • Divorcio entre la praxis investigativa y la praxis educativa (acción). 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente
<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad es la acumulación de conocimientos y la elaboración de una teoría formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es la transformación de la realidad educativa del profesor y los estudiantes, elaborando comprensiones sustantivas.
<p>Tiene carácter formal y métodos estandarizados para buscar datos cuantitativos. El método modelo es el experimental. El investigador permanece neutral para no contaminar la situación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una investigación no formalizada, abierta, con métodos flexibles y basada en el compromiso de todos. se utilizan metodologías más flexibles, como observación participante, entrevistas informales, estudios de casos.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene carácter discontinuo y puntual según intereses coyunturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es continua, permanente, como una espiral de reflexión y acción sistemáticas.

Los diferentes autores que hemos examinado, comparten una visión general acerca del papel de la investigación en el mejoramiento educativo y del rol profesional del profesor como investigador reflexivo de su praxis.

El **movimiento de los profesores como investigadores**, que privilegia la investigación-acción en la escuela y se ha extendido en las últimas décadas a muchas regiones del mundo, surgió en Inglaterra en los años 60, en el contexto de los proyectos de reforma y desarrollo curricular centrados en los procesos. Lawrence Stenhouse (1926-1982) dirigió el Humanities Curriculum Project (1967-1972) y fundó el Centre for Applied Research in Education (CARE). Planteaba que el modelo curricular por objetivos era antieducativo y propuso un modelo de proceso partiendo de las siguientes reflexiones:

- a) Si la educación se entiende como preparación para la vida. Consecuentemente, el currículo no sólo debe transmitir conocimientos, sino valores (perspectiva axiológica), sobre la base del diálogo, la controversia, la divergencia.
- b) La educación no es sólo un proceso de ingeniería social o un dominio de técnicos. Así, el profesor no es un simple aplicador de técnicas estandarizadas, ya que su intervención es un auténtico proceso de investigación. Por tanto, no se puede separar la actividad científica de la actividad docente, investigación y docencia no son dos praxis diferentes.

John Elliot por su parte, colaboró estrechamente con Stenhouse y desarrolló con posterioridad el Ford Teaching Project, programa de investigación-acción sobre los problemas de la implementación de los enfoques de investigación/descubrimiento en las clases (1973-1975), que aprovechaba las lecciones aprendidas a partir de la experiencia del Humanities Project en cuanto a los problemas derivados de la promoción del cambio educativo.

Es interesante considerar que el trabajo desplegado por muchos de estos especialistas con vistas a consolidar un enfoque crítico de la investigación educativa por la vía de la investigación-acción participativa, transcurrió durante mucho tiempo sin contactos con el movimiento que venía emergiendo con notable fuerza en América Latina y el Tercer Mundo, sobre todo a partir de las ideas de Paulo Freire acerca de la educación concientizadora, entendida como práctica de la libertad. En este sentido señala Stephen Kemmis, del grupo de la Universidad de Deakin, Australia: "Hemos encontrado que nuestro trabajo va por caminos ya recorridos por otros en el campo de la IAP. Hemos encontrado que hemos sido tan lentos en aprender de otros como otros han sido tan lentos en aprender de nosotros. Para citar sólo un ejemplo, me hubiera gustado aprender de la experiencia de Orlando Fals Borda (1979) en Colombia antes de haber descubierto similitudes con su trabajo, pero tal vez no estábamos preparados para comprenderlo"(Kemmis: 1992, 197)

Momentos del proceso de investigación-acción en la escuela

Los distintos especialistas que trabajan en este ámbito han realizado sus propias adecuaciones y especificaciones a la espiral de Lewin. Por ejemplo, John Elliot, a partir de su experiencia tratando de ayudar a los profesores a realizar la investigación-acción, hace una revisión del modelo en su obra "El cambio educativo desde la investigación-acción". Por otra parte, Stephen

Kemmis y Robin McTaggart proponen en "Cómo planear la investigación-acción"(Kemmis y McTaggart: 1992, 62-120), una guía práctica de cuatro pasos, cuyos aspectos esenciales hemos tratado de resumir a grandes rasgos, recomendando la consulta directa del documento original.

PRIMER PASO: Reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática; reconocimiento

En este primer momento resulta indispensable definir una preocupación temática, donde se describe sobre qué se quiere trabajar y quién se verá implicado en el trabajo. A partir de aquí se desarrolla la reflexión inicial sobre la situación. Ello supone una fase de reconocimiento, antes de empezar a planificar la mejora de una situación educativa. Es necesario entonces, comprender qué estamos haciendo actualmente, qué teorías educativas están en la base de nuestro trabajo, clarificar nuestros propios valores educativos, establecer las relaciones de nuestro trabajo con el contexto social y cultural, comprender la historia de la educación y nuestras autobiografías educativas, entre otras cuestiones. Luego de realizar el análisis inicial, se recomienda elaborar una síntesis que recoja los puntos más importantes

SEGUNDO PASO: Planificación

Para empezar la planificación de la acción hay que retomar el análisis preliminar a la luz de la pregunta: ¿Qué debemos hacer?. La decisión acerca de dónde empezar es estratégica, por lo que es necesario examinar las condiciones objetivas y subjetivas existentes (oportunidades y restricciones en ambos casos). El plan debe distinguir entre objetivos globales y objetivos estratégicos, así como entre objetivos a largo plazo y objetivos a corto plazo. en la medida en que se vayan precisando puede responderse a las siguientes preguntas: ¿Qué debe hacerse acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo?.

Debe incluir también las formas de control y evaluación de la puesta en práctica y los efectos de su acción. Entre los aspectos esenciales que se sugiere considerar en el documento del plan de trabajo están los siguientes:

- preocupación temática, razones de su elección, interés teórico y práctico con relación a la literatura educativa relevante y a las circunstancias prácticas de la propia situación
- grupo de acción y condiciones de éste para el trabajo
- razón para los cambios específicos que se planea conseguir, relacionándolos con las oportunidades y circunstancias de la situación actual y su historia
- plan y lista de actividades (quién hará qué, cuándo, dónde y cómo)
- con quién se trabajará, con qué objetivo, o sea, lo relativo a los cambios esperados
- relaciones del grupo de acción con otras personas implicadas en los cambios y afectadas por ellos
- control de los cambios, tanto los esperados como los incidentales
- datos preliminares recogidos que puedan constituir pruebas respecto a la preocupación temática y la situación, como base para elaborar un plan más afinado

TERCER PASO: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona

En la implementación debe tenerse en cuenta que muchas veces al planear no se toman en cuenta todas las circunstancias, o que éstas pueden haber cambiado antes de empezar a actuar, lo que obliga a replanificar. Las modificaciones tienen que hacerse reflexivamente, de ahí la necesidad de que en la ejecución se controle estrechamente todo lo que ocurre en la medida en que se avanza, y de que se mantenga un diario de proyectos para registrar ideas e impresiones. Las observaciones que se van recogiendo acerca de la puesta en práctica del plan deben ser cotejadas, organizadas, analizadas e interpretadas. Se sugiere estructurar un informe narrativo de lo que ha ocurrido y discutirlo para lograr un retrato claro, no especulativo y fiable, como base para la reflexión de la próxima etapa.

CUARTO PASO: Reflexión

Este momento supone analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones. Se revisa lo que ha ocurrido, la preocupación temática, las oportunidades y restricciones de la situación, los logros y limitaciones de la acción, los efectos no previstos, etc., para empezar a pensar en implicaciones para la acción futura.

El producto de este momento es un análisis revisado y una argumentación que aportan la base para un plan de acción revisado. Para lograrlo, se integran las reflexiones en una exposición interpretativa que comporte conclusiones acerca de la preocupación temática, el plan inicial y lo que se ha aprendido en el primer paso de la acción. A partir de aquí se deducen implicaciones para el próximo paso, argumentando las mejoras que ahora se tratará de conseguir.

Métodos y técnicas para la recogida de la información en la investigación-acción. (Inventario elaborado a partir de Elliot:1993, 93-111 y Kemmis y McTaggart: 1992, 132-138)

Registros anecdóticos: descripción minuciosa de comportamientos individuales o grupales a lo largo de un determinado período de tiempo. Debe incluir también la información sobre el contexto en que se producen los acontecimientos.

Anotaciones de campo: son registros descriptivos que, a diferencia de los anecdóticos, incluyen las impresiones e interpretaciones subjetivas del anotador.

Descripción ecológica del comportamiento: constituye un registro de observaciones cuya finalidad es comprender una secuencia de comportamiento completa.

Análisis de documentos: posibilita obtener información valiosa acerca de los problemas investigados. Pueden utilizarse diferentes documentos como: cartas, trabajos de los estudiantes y profesores, exámenes y pruebas realizadas, expedientes escolares, archivos de la escuela, estadísticas, reglamentos, disposiciones y otros documentos normativos, planes de trabajo, programas y planes de estudios, informes sobre los estudiantes y los grupos, etc.

Diarios: son documentos personales que contienen, adecuadamente fechados, las reflexiones, anécdotas, narraciones, observaciones, interpretaciones, hipótesis, análisis, comentarios, acerca de diversos temas. En el contexto de la investigación-acción en la escuela se recomienda especialmente a los profesores llevar un diario de forma permanente, aunque también en el caso de los estudiantes resulta de gran significación con vistas a comparar ambos puntos de vista.

Perfiles: constituyen registros observacionales que recogen las actividades desarrolladas por el profesor, el estudiante o el grupo en determinados períodos de tiempo o momentos de la clase.

Cuadernos: son similares a los diarios, pero generalmente se relacionan con determinadas actividades desarrolladas en la clase. Por ejemplo: cuaderno de observaciones de la naturaleza.

Tarjetas de muestra: se utilizan para registrar impresiones acerca de temas específicos (uno por tarjeta), por ejemplo: lecciones, disciplina, calidad del trabajo de los estudiantes, eficacia de las evaluaciones, comportamientos de los estudiantes, contactos con éstos, etc. El conjunto de tarjetas permite conformar un cuadro global, abarcando de forma balanceada todos los ámbitos significativos.

Archivos: recopilaciones de materiales con un fin determinado, por ejemplo: actas de reuniones, correspondencia con la familia, caracterización psicopedagógica de los estudiantes, etc.

Cuestionarios: son técnicas de interrogación para recopilar información generalmente cuantificable a partir de las respuestas de grupos de personas más o menos amplios, lo que permite establecer comparaciones y clasificaciones.

Entrevistas: permiten obtener información directamente de las personas, registrando tanto sus respuestas verbales como las reacciones no verbales. Pueden realizarse entrevistas planificadas (tanto estructuradas como no estructuradas o semiestructuradas), aprovechando también las posibilidades que ofrecen aquellas no planificadas, entendidas como charlas informales en una coyuntura propicia.

Técnicas sociométricas: posibilitan obtener una visión de la estructura y dinámica del grupo, detectando los líderes, las redes de relaciones y simpatías, los roles desempeñados por los distintos miembros, las personas aisladas o rechazadas, los subgrupos o islas, entre otros.

Inventarios y listados de interacciones: constituyen una variante de la observación externa, donde se registran a intervalos regulares diversos comportamientos atendiendo a categorías de interés, por ejemplo: comportamiento verbal y no verbal del profesor o del estudiante. Pueden apoyarse en grabaciones magnetofónicas y de video.

Grabaciones en cinta magnetofónica y en video: permiten recoger una variada y rica información que posteriormente puede ser examinada con mayor detalle, por ejemplo, grabación de clases, reuniones, discusiones, etc. Se recomienda que los episodios de mayor interés sean transcritos por el profesor luego de haberlos percibido visual o auditivamente.

Datos fotográficos (fotos y diapositivas): se emplean para registrar incidentes visuales relevantes de una situación, como: la vida de la clase, los estudiantes trabajando, las formas de trabajo predominantes, la organización espacial del aula, etc. Estos pueden ser empleados como base para el análisis, el diálogo y la reflexión conjunta con los estudiantes o con el equipo de profesores.

TESTS DEL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES: son las pruebas empleadas para valorar los logros y dificultades de los estudiantes.

OBSERVACIÓN EXTERNA: resulta una técnica esencial de apoyo al trabajo del educador, por cuanto una persona entrenada se ocupa de recoger la información pertinente a través de diversos medios como fotografías, grabaciones, notas detalladas, entre otros.

INFORMES ANALÍTICOS: recogen el pensamiento sistemático de la persona acerca de un determinado documento, por ejemplo: nuevas conceptualizaciones de una situación, hipótesis aparecidas respecto a una cuestión, formulaciones de los problemas, etc.

INFORMES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: se realizan generalmente al dar por terminada una espiral de investigación-acción y se publican bajo la forma de un estudio de casos. Este debe adoptar un formato histórico y narrar los hechos cronológicamente, abarcando los siguientes aspectos: evolución de nuestra idea general y de la comprensión del problema, acciones emprendidas, problemas de implementación, efectos pretendidos e imprevistos, técnicas utilizadas, entre otros.

Bibliografía:

- Ander-Egg, E. (1980). "Técnicas de Investigación Social". Editorial El Cid, Buenos Aires.
- Ander-Egg, E. (1976). "Hacia una metodología del trabajo social". Editorial ECRO, Argentina.
- Briones, G. (1995). "La Investigación Social y Educativa". Editado por el Convenio Andrés Bello (CAB), Santafé de Bogotá, Colombia.
- Castellanos, B. (1996). "La investigación en el campo de la educación: retos y alternativas". Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- De Schutter, A. (1989). "La investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos". CREAAL, México.
- Elliot, J. (1990). "La investigación-acción en educación". Ediciones Morata, Madrid.
- Elliot, J. (1993). "El cambio educativo desde la investigación-acción". Ediciones Morata, Madrid.
- García Inza, M. (1997). "Instructivo de Investigación Educativa". Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

- García Inza, M. (1991). "Maestro investigador". Facultad de Pedagogía, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Kemmis, S. (1992). "Mejorando la educación mediante la investigación-acción". En: "La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos". Editorial Popular, Madrid.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). "Cómo planear la investigación-acción". Editorial Laertes, Barcelona.
- Rozada, J. M., Cascante, C. y Arrieta, J. (1989). "Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado". CYAN Gestión Editorial, Gijón, Asturias.
- Universidad Pedagógica Nacional de México (1986). "Seminario. Sistema de Educación a Distancia". Tredex Editores, México.