

La investigación-acción y el desarrollo profesional del profesorado

Eduardo J. Fuentes Abeledo
Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

En el número anterior de esta revista, defendimos la necesidad de que el profesorado investigue para mejorar la calidad de la enseñanza.

La investigación del profesorado en forma de estudios de aula o centro, diarios, indagaciones orales o ensayos facilita el aprendizaje continuo de los docentes, la reflexión sistemática sobre la práctica.

Es preciso utilizar los resultados de esta reflexión para mejorar los resultados de la enseñanza y los procesos educativos, para establecer una mayor coherencia entre acciones y concepciones y valores educativos. Como apunta Escudero Muñoz (2002) en su reciente y lúcido análisis acerca de la "reforma de la reforma" que se discute en España en el momento presente, el profesorado ha de "aprender permanentemente para ayudar a aprender" (p. 262).

En este artículo presentamos una panorámica de la investigación-acción, deteniéndonos en ofrecer una caracterización de la misma desde diferentes enfoques, y un modelo del proceso a seguir. Entendemos que la investigación-acción es una vía importante para la profesionalización del profesorado, una herramienta para su desarrollo profesional y la innovación curricular.



“El docente se convierte en un profesional autónomo cuando es competente para estudiar y mejorar sus propias prácticas”.

Características y tipología de la investigación-acción.

Entre las modalidades más usadas en el enfoque investigativo del desarrollo profesional de los docentes se encuentra la investigación-acción, de la que se ha llegado a decir, como hacía el profesor Escudero a mediados de los años 80 que "no representa un modelo más de innovación, sino probablemente el único para una innovación real, para una enseñanza activa y reflexiva" (Escudero, 1984, p. 50).

En la década de los 80, en determinados círculos universitarios españoles se empezó a apoyar este tipo de investigación centrado en los problemas prácticos del profesorado y que pretende no sólo describir y comprender el funcionamiento de la enseñanza sino también mejorarlo. En palabras de Elliot (1993), uno de los mayores divulgadores de la investigación-acción:

"El objetivo fundamental consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización de conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines (...) tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas" (p. 68).

En el ambiente de reforma educativa que desembocaría en la aprobación de la LOGSE (1990), los documentos emanados de las diferentes Administraciones Educativas también solían hacer referencia a la necesidad de que el profesorado asumiese un papel importante en el desarrollo curricular. Así, por ejemplo, en la propuesta curricular de la reforma del ciclo superior de Andalucía (1987) se afirmaba que:

"El nuevo papel del maestro le convierte en un investigador del aula, frente al de simple técnico-ejecutor, en el que las tareas de investigación y teorización se encomiendan a otros profesionales. El maestro investiga para conocer la realidad de los procesos en que se halla inmerso. La programación, en este caso, adquiere el carácter de hipótesis de trabajo a com-



probar, para lo que el maestro debería dotarse de instrumentos conceptuales, metodológicos y materiales más objetivos y válidos para descubrir y comprender lo que sucede en el aula." (p. 109).

La investigación-acción, es un proceso permanente que puede desarrollarse por un solo docente, un grupo de profesores o por todo un centro con o sin facilitadores o asesores externos. La investigación-acción liga procesos que habitualmente se considerarían independientes (como sucede con la enseñanza, el desarrollo del

profesor, el desarrollo del currículum, la evaluación, y la investigación). Implica detectar y diagnosticar una situación problemática para la práctica, formular estrategias de acción para resolver el problema, ampliar y evaluar las estrategias de acción y establecer un nuevo esclarecimiento y diagnóstico de la situación problemática.

La investigación-acción, hunde sus raíces en tradiciones de pensamiento como las de John Dewey y el movimiento de educación experimentalista y progresista americano aplicando el método de resolución de problemas a diferentes campos del saber. Kurt Lewin y sus propuestas en intervención psicosocial en los años cuarenta supusieron un importante impulso para unir aspectos que permanecían separados estructuralmente dentro de la investigación (teoría y práctica, investigadores y aplicadores de las investigaciones, construcción de la teoría y responsabilidad de la aplicación de la misma...). Lewin aportó una visión de la investigación con ciclos de acción que incluyen el análisis, la identificación de hechos, la conceptualización, la planificación, el desarrollo en la práctica y la evaluación. Stephen Corey, tras la segunda guerra mundial promovió el uso de la investigación-acción, en educación.

A finales de los sesenta y en la década de los setenta, la investigación-acción, recibe un importante impulso con el movimiento del profesor-investigador en el Reino Unido con figuras como Stenhouse y Elliot y la experimentación de propuestas tan conocidas como el "Humanities Curriculum Project" o el "Ford Teaching Project" y el nacimiento de redes de investigación-

acción en el aula. La insatisfacción con las aportaciones del currículum tradicional empujó a realizar cambios en los contenidos y en los procesos de desarrollo de los mismos en las aulas.

Movimientos como el desarrollo del currículum basado en la escuela y los proyectos dirigidos por Kemmis y colegas en Australia desde planteamientos ligados a la "Teoría Crítica" de la Escuela de Frankfurt, también han hecho aportaciones importantes al desarrollo de la investigación-acción.

En América Latina experiencias ligadas a movimientos de desarrollo comunitario y en el resto del mundo otros muchos proyectos de diversa orientación han configurado un amplio y rico abanico de esfuerzos por la mejora educativa y social en el marco de la investigación-acción. El actual movimiento de la investigación-acción impulsa al profesorado a estudiarse a sí mismo, fomentando una nueva cultura profesional que incida en el cambio y la innovación.

Desde las primeras experiencias y teorizaciones en torno a la investigación-acción se ha ido produciendo una evolución no sólo del concepto sino de los significados y prácticas asociadas. Dicha evolución afecta no sólo al conjunto de criterios, principios y presupuestos teóricos en los que se fundamenta, sino también al marco metodológico desde el que se proponen una serie de actividades a desarrollar por el profesor y, en su caso, por el investigador externo. Fruto de esa evolución, o en algunos casos, de la variada interpretación que estas cuestiones suscitan, se han llegado a establecer al menos tres **corrientes de investigación-acción** que, a grandes rasgos, se identifican con un conjunto similar de categorías usado para diferenciar teorías curriculares:

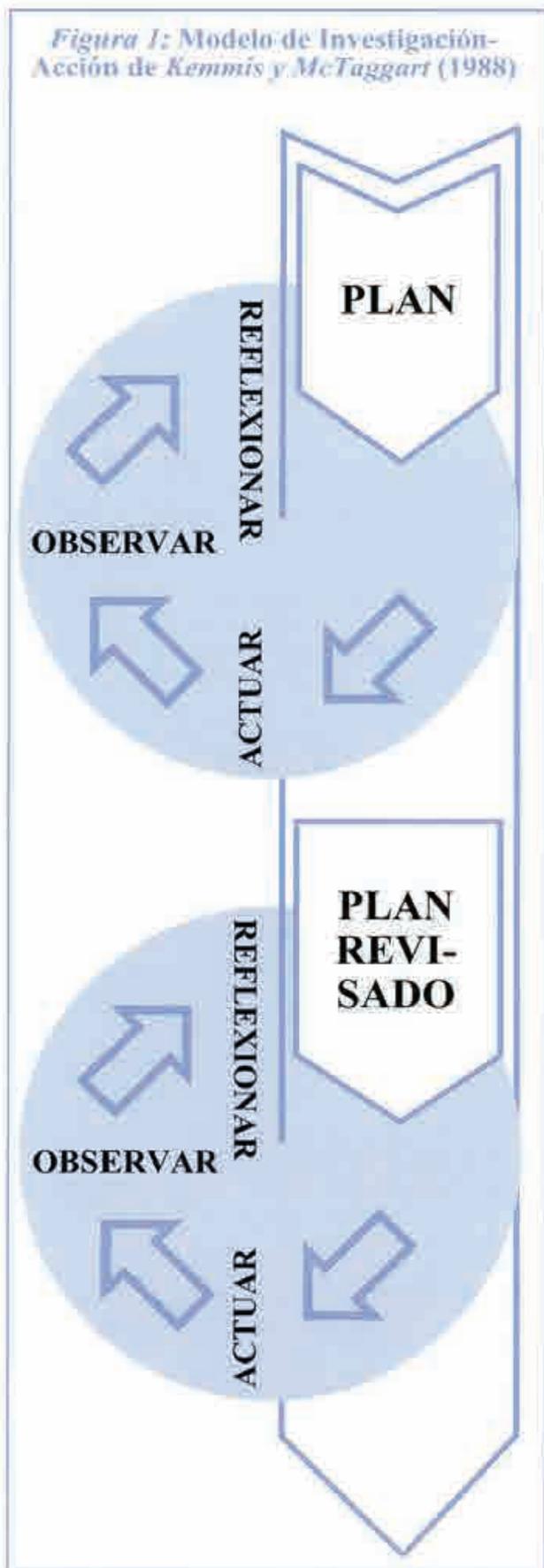
Una premisa que suele destacarse en la investigación-acción se refiere a la autonomía profesional del profesor. Son los propios docentes quienes han de tener el dominio del conocimiento y la información necesarios para tomar decisiones relativas a las prácticas educativas. Como escribió Stenhouse (1987):

"Los buenos profesores se muestran necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan oír lo que deben hacer. No dependen profesionalmente de investigadores o directores, de innovadores o de supervisores. Esto no significa que no acepten el acceso a ideas concebidas por otras personas (...). Ni tampoco rechazan el consejo, asesoramiento u orientación. Pero saben que las ideas y personas no ofrecen una gran utilidad si no se asimilan hasta el punto de quedar sometidas al propio juicio del profesor" (p. 148).

El docente se convierte en un profesional autónomo cuando es competente para estudiar y mejorar sus propias prácticas. Sin embargo, las condiciones del puesto de trabajo del profesor, su disponibilidad de tiempo y recursos, así como su formación inicial y permanente no suelen ser las más apropiadas para comprometerse de forma habitual en procesos de investigación-acción. Por ello, en muchas de las experiencias que hemos revisado y otras en las que hemos participado (Fuentes y González Sanmamed, 1991, 1992), la figura del investigador-facilitador o asesor puede ser relevante sobre todo en las primeros momentos. Su labor puede ser muy provechosa realizando tareas como: recoger iniciativas de los miembros del grupo, aportar esquemas de trabajo, facilitar la triangulación (por ejemplo actuando como observador en un proceso de recogida

TÉCNICA	PRÁCTICA-COLABORATIVA	EMANCIPATORIA
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Finalidad: obtener prácticas más eficaces y eficientes según la perciben los directores del proyecto. ❑ Dirigida por personas con "conocimiento experto", de quienes dependen los prácticos. ❑ Desarrollando actividades centradas en el producto, en resultados prefijados. ❑ Operando dentro de los valores y las limitaciones existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Finalidad: desarrollar nuevas prácticas, potenciando la comprensión de los practicantes y la realización de valores intrínsecos a la práctica educativa. ❑ Dirigida por el grupo, con posible apoyo de un facilitador con un rol socrático que estimula la participación y reflexión personal. ❑ Actividades orientadas al proceso. ❑ La visión de los participantes es utilizada para guiar la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Finalidad: Desarrollar nuevas prácticas y/o organizar la acción para superar las limitaciones institucionales e ideológicas (transformación de la organización y del sistema educativo, crítica a los sistemas burocráticos, emancipación de los dictados de la tradición, coerción...). ❑ Dirigida por el grupo con posible actuación de un moderador (responsabilidad compartida por igual por todos los participantes). ❑ Supone una toma de conciencia radical, acudiendo a fuentes teóricas críticas.

Figura 1: Modelo de Investigación-Acción de Kemmis y McTaggart (1988)



de datos en el que el docente escriba un diario y los alumnos aporten también sus puntos de vista) o proporcionar marcos teóricos de interpretación.

La conducción del proceso de investigación-acción.

Es conveniente que el grupo de trabajo que se comprometa con la investigación-acción discuta acerca de los pasos fundamentales que se van a seguir en el proceso. Por ejemplo:

1. Decidir el problema a estudiar e identificar las cuestiones concretas (analizando la propia realidad para comprender cómo, por qué ocurre).
2. Diseñar un plan
3. Observar y controlar el curso de la acción, reflexionando críticamente sobre lo sucedido. Elaborar una teoría situacional del proceso.

Son varios los modelos teóricos de los que podemos servirnos para guiar nuestro proceso de investigación-acción. Casi todos se inspiran en la espiral de Lewin. Sirven para sistematizar los pasos a recorrer partiendo por ejemplo de situaciones con las cuales el profesor está insatisfecho o que desea mejorar. El proceso se plantea como flexible, con un permanente feedback entre cada uno de los momentos o pasos del ciclo.

El modelo de Kemmis y McTaggart (1988) que incluimos en la orientación emancipatoria caracterizada anteriormente, concibe el proceso como una serie de espirales reflexivas en las que de forma más cuidadosa, rigurosa y sistemática que en la vida cotidiana, se desarrolla un plan general para mejorar lo que ya está ocurriendo, se lleva a cabo la acción para poner el plan en práctica, se observan los efectos de la acción críticamente informada y se reflexiona acerca de los efectos como base para una nueva planificación que inicia un nuevo ciclo.

La Fig. 1, representa la espiral de investigación-acción según el modelo de Kemmis y McTaggart. Los profesores descubren un problema, lo diagnostican, analizan su origen y causas y elaboran hipótesis-acción de posible solución del problema, especificando de forma clara lo que proponen para resolverlo. Construyen un plan de acción, lo ponen en práctica y observan cómo funciona.

El ejemplo que exponen los mismos autores referido a un profesor de ciencias nos sirve de ilustración para el primer ciclo de la espiral (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 20):

PLANIFICAR

- Mis estudiantes creen que ciencia equivale a recordar hechos, y no a un proceso de investigación. ¿Cómo puedo estimular la investigación en

mis estudiantes ¿Cambiando el currículum? ¿Cambiando mis preguntas? Decidirse sobre estrategias de hacer preguntas.

- ☐ Variar la estrategia de preguntas para estimular a los estudiantes a que exploren respuestas a sus propias preguntas.

ACTUAR

- ☐ Sometimiento a prueba de preguntas que permitan a los estudiantes expresarse y decir qué es lo que les interesa

OBSERVAR

- ☐ Grabar en cinta magnetofónica las preguntas y respuestas de un par de clases para ver qué ocurre. Anotación de mis impresiones en un diario.

REFLEXIONAR

- ☐ Mi necesidad de mantener el control en la forma esperada por la clase rompe el ritmo de las preguntas.

Las conclusiones del primer ciclo dan paso al segundo que comienza con la revisión del plan inicial, decidiendo continuar con el propósito general pero reduciendo el número de expresiones de control. La revisión del plan o problema se plantea a través de preguntas como:

- ☐ ¿Qué está sucediendo ahora?
- ☐ ¿En qué sentido es problemático?
- ☐ ¿Qué puedo hacer al respecto?

Para el análisis de lo que sucede en clase es importante el contraste entre distintos puntos de vista (Fig. 2), sirviéndose de técnicas variadas de recogida de información como diarios, entrevistas, notas de campo y cuestionarios. Ello permite recoger las perspectivas de todos los implicados, de las acciones y también información introspectiva sobre nosotros como profesores (cómo vemos, valoramos y sentimos lo que sucede). No es nada extraño que el análisis de contraste nos ofrezca visiones insospechadas del problema para todos los participantes en la vida cotidiana de una clase. ■

Figura 2: Estructura de la triangulación de participantes



Para saber más

- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., *La renovación pedagógica: algunas perspectivas teóricas* en ESCUDERO, J.M. U GONZÁLEZ, T., *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel de profesor*. Escuela Española, pp 16-92, 1984.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ANDALUCÍA, *Propuesta curricular para el Ciclo Superior de EGB. La Reforma de la EGB en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- ELLIOT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid, 1993.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad y para quiénes*. Ariel, Barcelona, 2002.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ, M., *La intervención del docente de Didáctica en procesos de formación en ejercicio*. En *Actas Encontro Didáctica e Metodologias de ensino*. Universidad de Aveiro, Aveiro, Portugal, pp 701-715, 1991.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ SANMADED, M., *Investigación na aula e innovación curricular: unha experiencia*, en *Escola Crítica*, 1. pp 5-71, 1992.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona, 1988.
- McKERNAN, J., *Investigación-acción y currículum*, Morata, Madrid, 1999.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1987.