



La investigación acción y la práctica docente

María Teresa Rojas F.

Académica

Programa Pedagogía para Profesionales

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

Introducción

Desde hace más de 30 años, parte importante de la literatura sobre profesión y prácticas docentes ha planteado el tema de la investigación como un atributo de la identidad profesional de los maestros. En la medida que la “práctica del profesor” se tornó un tópico relevante para la investigación y también para la política pública, se puso en el centro del debate la importancia de implicar a profesores y profesoras en el análisis, revisión y mejoramiento de sus propias prácticas. El mundo anglosajón fue el primero en reaccionar. Autores como Stenhouse, Elliot, Schön y Carr¹, entre otros, propusieron, durante los años 80, entender la práctica de un profesor como un “objeto” de indagación y reflexión que debía ser analizado por los propios maestros. La noción de práctica se expandió más allá de la simple descripción de lo que “hacen los profesores” y comenzó a ser comprendida a partir de una perspectiva más amplia que incluyó sus creencias, teorías implícitas, saberes formalizados, sus expectativas, su experiencia y su contexto entre otras dimensiones. La investigación acción (I-A), en este sentido, es un enfoque metodológico que permite proponer al docente como analista de su propia experiencia profesional y, a la vez, ofrece orientaciones para trabajar en comunidad gestando proyectos de intervención socialmente compartidos. La I-A es una forma de aproximarse a la práctica pedagógica que permite empoderar al docente como profesional que observa, analiza y delibera sobre su propio quehacer y, a la vez, identifica los aspectos que deben ser transformados con miras a mejorar la calidad de su desempeño.

¹ L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Barcelona, 1998; J. Elliot, La investigación acción en educación, Morata, Barcelona, 2005; D. Schön, El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. 1998, Paidós, Barcelona; W. Carr, Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica, Morata, Barcelona, 1986.



“La práctica es mucho más que lo que hacen los docentes²”

El interés por vincular la investigación y la docencia tiene como supuesto una comprensión distinta de la práctica profesional. La influencia de las teorías críticas en el campo pedagógico dio origen a una reflexión sobre el vínculo teórico práctico de la acción docente. Desde esta perspectiva, la práctica, más que un ámbito de acción, se concibe como un ámbito de decisión en el que confluyen muchas dimensiones. Lo que “hacen” los docentes coexiste con lo que saben, piensan, sienten, esperan, ensayan, prueban o, incluso, pueden hacer en un contexto específico. De aquí que su relación con el objeto de la enseñanza o el currículo sea activa y transformadora. Los docentes no “traspasan” linealmente el currículo a la sala de clases, más bien lo adaptan sobre la base de regulaciones explícitas que pueden existir en cada escuela y, además, de un sin fin de consideraciones implícitas y no planificadas. La práctica se torna así en un “objeto denso”, susceptible de ser analizado, interpretado y criticado con miras a su mejora y/o transformación.

La reconceptualización de la práctica docente se gestó estrechamente ligada a la reivindicación del profesor como un actor profesional, capaz de producir un tipo de saber pedagógico que se anclaba en sus conocimientos, su experiencia y en un proceso de reflexión sistemática. La literatura anglosajona de los años 80, trajo a colación al filósofo pragmático John Dewey, para fundamentar filosófica y teóricamente la identidad reflexiva de los maestros. A inicios del siglo XX y en pleno auge de las pedagogías activas, Dewey postulaba que el profesor era un analista de su propia experiencia y solo en base a ese trabajo podía crear un saber pedagógico contextualizado y pertinente para sus alumnos. La educación, en este sentido, era el resultado de un proceso de análisis y reconstrucción de la experiencia práctica. *“La educación es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”*.³ El saber pedagógico, por tanto, se construye cuando la experiencia es racionalmente organizada, pensada y reflexionada. En esta tarea, Dewey dotó al maestro de un estatus profesional y reflexivo que refundó el rol docente y dio fundamento a muchas de las experiencias de educación experimental del primer tercio del siglo XX. No es casual, entonces, que décadas después, los pedagogos hayan visto en Dewey una fuente de inspiración para reivindicar el carácter intelectual del ejercicio docente.

La práctica de los docentes es susceptible de ser investigada porque encierra mucho más que acciones. En ella existen creencias, saberes, teorías implícitas y disposiciones de acción que solo pueden ser explicitadas a la luz de un trabajo sistemático y reflexivo. Además, la práctica de un

² Idea acuñada por Kemmis en el prólogo del libro de W. Carr Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica, Morata, Barcelona, 1986.

³ Dewey, John, Democracia y Educación. Ediciones Morata, 2004, pp. 74.



profesor es profundamente contextualizada y debe dialogar con condiciones institucionales, normas y regulaciones y con las propias creencias socioculturales del entorno. La literatura de los años 80, llamó la atención sobre el carácter intencionado y político de la acción del profesor, proponiendo, al mismo tiempo, que el docente tuviera la posibilidad formativa de vincularse tempranamente a procesos reflexivos de su propia práctica que estuvieran basados en la indagación y el análisis crítico de la su experiencia.

Los principios de la investigación acción

La investigación acción es una metodología de las ciencias sociales que se propone favorecer procesos de diálogo y participación entre los investigados y los investigadores. Busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana, con miras a proponer una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población. El enfoque de la I-A surge en el campo de la antropología en la década de los 40'. Su origen se relaciona con la propuesta metodológica del antropólogo norteamericano Kurt Lewin que realizó en una investigación sobre hábitos y alimentación encargada por el gobierno de Estados Unidos de la época. Uno de los aspectos que resaltó en su trabajo fue la preocupación por la participación de los actores sociales en la transformación de sus prácticas⁴. De esta manera, durante la segunda mitad del siglo XX, la I-A se expandió a diversas ciencias sociales y también al área de la medicina y los estudios de salud pública.

Desde la perspectiva de Pérez Serrano, la I-A "se caracteriza por leer, percibir y aprehender la praxis cotidiana que emerge cada vez de forma diferente. Se caracteriza también por valorar aquello que es nuestra forma más y modo más ordinario de vivir, por estudiar y analizar los grupos y las necesidades en las que se desarrolla normalmente nuestra existencia"⁵.

Uno de los principios de este enfoque es la redefinición del rol del investigador. Éste se involucra con la comunidad investigada y favorece la participación de la misma en los procesos de análisis y reflexión del tema investigado. Se rompe la distinción entre sujeto que investiga y sujeto investigado con miras a la refundación de una relación más dialógica que reconoce en los participantes una voz legítima para analizar y reflexionar sistemática y rigurosamente sus problemas. De aquí que el conocimiento y la comprensión ganados estén al servicio de la transformación social de los propios participantes de la comunidad. Esto ha llevado a que algunos

⁴ En Oliveira, V; Waldenez, M, "Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos", en Revista Iberoamericana de Educación, nº 53/5, 2010.

⁵ Oliveira, p. 4.



sostengan que no se trata realmente de una metodología investigativa, sino más bien de una dinámica de debate grupal con fines políticos. Quienes argumentan a favor del enfoque de la I-A, sostienen que todas las metodologías son susceptibles de manipulación política, lo que importa resguardar es el rigor y la transparencia de la información recopilada⁶. La I-A no pierde consistencia científica solo por incluir más activamente a los actores sociales en los procesos de producción del conocimiento social ni por incluir las dinámicas argumentativas de los sujetos investigados. Es más bien un enriquecimiento del saber social que otorga un rol central a la intersubjetividad y a la construcción de significados en contextos compartidos.

La finalidad de la I-A es la acción. Si bien, investigar ya supone acción, la peculiaridad del enfoque radica en su intencionalidad de intervenir en lo social. El conocimiento y la información producidas en un determinado estudio están al servicio de proponer acciones que transformen una realidad determinada. La teoría está profundamente vinculada a la práctica, pues las ideas producidas están en constante revisión y cuestionamiento a partir de las acciones que propone o la disponen.

En síntesis, la I-A presenta las siguientes características:⁷

- Es una experiencia concreta, real, de un grupo de sujetos; no es una formulación a-priori o estrictamente teórica.
- La problemática se construye a partir de procesos deliberativos y se asienta en un diagnóstico participativo que se contruye con los propios implicados.
- Los investigadores trabajan con sujetos en contextos reales.
- Busca un cambio concreto en los sujetos con los que trabaja e investiga.
- En la formulación de los objetivos, la comunidad investigada participa, opina y se vincula activamente en la propuesta de investigación.
- Los investigadores no solo observan, además participan y se comprometen con la realidad que están investigando.
- Es una investigación de escala reducida, local.
- Levanta información que puede ser sistematizada y servir para explicar fenómenos más generales.
- Propone líneas de acción para intervenir en la realidad analizada.
- Se somete permanentemente a los juicios de los implicados (investigadores/sujetos investigados).

⁶ Idem.

⁷ Jacob en Oliveira, p. 11.



La investigación acción y la calidad de la práctica docente

Los principios de la I-A cobraron mucho sentido en el mundo de la pedagogía y la formación profesional de los docentes. A fines de la década del 70', los pedagogos ingleses L. Stenhouse y J. Elliot, recogieron los supuestos orientadores de la I-A para resignificarla en el ámbito de la pedagogía. Bajo la premisa que el maestro era investigador de su propia experiencia, Stenhouse sostuvo que era resorte de la enseñanza desplegar procesos de indagación y observación al interior del aula que permitieran interactuar con el curriculum y favorecer aprendizajes más contextualizados con las distintas realidades educativas. El proceso de adaptación curricular requería, necesariamente, a profesores y profesoras indagadores, observadores y analistas de su propia experiencia. Luego, a comienzos de los años 80', J. Elliot postuló directamente que el enfoque de la I-A era *ad hoc* a las necesidades de la enseñanza. En su clásico libro "La investigación acción en educación", Elliot afirma que la I-A es un enfoque que permite desnaturalizar las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, dotar de sentido racional y razonado el sentido común desde el cual los docentes toman decisiones. Elliot adoptó la noción de "conceptos sensibilizadores" del filósofo Herbert Blumer para referirse a las estructuras de pensamiento de los maestros que permiten interpretar sus acciones, dotarlas de sentido y darle sustento argumentativo a sus decisiones. Los conceptos sensibilizadores no son apriori estáticos e indiscutibles, son realidades cambiantes, dinámicas que permiten elaborar teorías del sentido común en contextos específicos. Se trata, en otras palabras, de darle protagonismo al saber cotidiano de los maestros como objeto de observación y análisis que debe ser comprendido a partir de metodologías que propicien la reflexión. "Los conceptos sensibilizadores.... orientan las acciones que puedan esperarse que ocurran, en vez de 'decirnos' cuáles sucederán. Estas 'teorías' se comprueban mediante el estudio de las acciones concretas que se producen"⁸. Este proceso, además, requiere el involucramiento del sujeto que sostiene los conceptos sensibilizadores, pues se trata de levantar un trabajo de explicitación, interpretación y revisión de los principios que orientan las propias acciones.

En la medida que la I-A promueve la autoreflexión en pos de mejorar una situación determinada, los autores antes mencionados propusieron que el conocimiento profesional de un profesor requería de saberes teóricos y prácticos que le permitieran investigar su propia práctica, comprenderla en profundidad y proponer mecanismos de mejora y transformación. "La enseñanza

⁸ J. Elliot, La investigación acción en educación, Morata, Barcelona, 2005, p. 33.



deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado”.⁹

J. Elliot subrayó que la I-A en el ámbito de la educación se caracterizaba por:

- Resolver problemas de los profesores y llevar a la práctica sus valores educativos.
- Favorecer procesos de reflexión sobre los medios y fines pedagógicos. Reflexionar sobre la calidad de la enseñanza es mucho más que analizar resultados de aprendizaje. Supone, además, reflexionar sobre los valores que la constituyen y la estructuran.
- Promover prácticas reflexivas y desarrollar una actitud de permanente autoevaluación profesional.
- Integrar la teoría y la práctica en la medida que son procesos interdependientes que en la vida cotidiana del maestro resultan indisociables.
- Estimular el diálogo con los pares y el resto de los actores de la comunidad. Al respecto, la I-A promueve que los profesores analicen sus propias prácticas y resuelvan sus problemas como colectivo profesional, entendiendo que en la modificación de las prácticas se incluyen dimensiones institucionales, normativas y culturales.

Existen modelos diferentes de I-A. Algunos promueven estilos más directivos por parte del investigador; otros, ponen el acento en los procesos deliberativos y otros, insisten en la triangulación de los datos y la información recopilada. El consenso es que el investigador construye con la comunidad el problema que se investigará y que se busca intervenir. Siguiendo la propuesta de Elliot, se pueden establecer tres grandes fases¹⁰:

1. Identificación de una idea general. Descripción del problema a partir de un diagnóstico participativo. Este diagnóstico puede usar distintos instrumentos, como entrevistas, observación etnográfica, análisis de videos o registros escritos, análisis de materiales pedagógicos, entre otras. Lo importante es consultar a la comunidad directamente implicada y sostener un proceso de diálogo que permita identificar ideas consensuadas y con base empírica.
2. Exploración o planteamiento de las *hipótesis de acción*, entendidas como aquellas acciones que se podrían llevar a cabo para cambiar y mejorar la práctica. Tras el diagnóstico, el colectivo propone líneas de acción u orientaciones que encierran sus valoraciones respecto a cómo y para qué mejorar la enseñanza y las prácticas profesionales.

⁹ Antonio Latorre, *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Ediciones GRAO, Barcelona, 2003.

¹⁰ Idem.

3. Construcción de un plan de acción. Este plan comienza revisando el problema inicial a la luz de los nuevos diálogos y conversaciones que se gesten en el proceso investigativo. Debe contener claridad sobre los medios y los recursos con los que se cuenta para actuar sobre el problema diagnosticado, planificar los instrumentos y estrategias necesarias para recopilar más información, contener sistemas de evaluación y seguimiento permanentes para cautelar la rigurosidad del trabajo y, a la vez, la participación de los actores implicados.

En base a las fases propuestas por Elliot, el pedagogo e investigador inglés Whitehead (1989) propuso el siguiente esquema que apunta a graficar un ciclo de acción que se sostiene en el trabajo participativo:¹¹



Desde los años 80' hasta la fecha, la I-A ha ganado espacios en la formación inicial y continua del profesorado. La reivindicación de la dimensión reflexiva de los docentes ha dado pie a incentivar un perfil profesional centrado en el análisis y revisión crítica de sus propias prácticas como estrategia fundante del mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Se trata de un enfoque que posee detractores, pues no responde a los cánones clásicos del método científico. Además, hay

¹¹ Latorre, p. 36.



quienes argumentan que la escuela actual no cuenta con condiciones institucionales para favorecer que los profesores tengan tiempo y recursos para investigar sus propias prácticas.

Por otra parte, quienes sostienen que la I-A es una metodología que profesionaliza la acción docente, pues la dota de una mirada analítica y reflexiva, insisten en que solo los procesos colaborativos y reflexivos favorecen la modificación de las prácticas sociales y pedagógicas. Los profesores no mejorarán su enseñanza hasta que no cuenten con sistemas de interpretación y acción que les permita vincular rigurosa y eficientemente las teorías con las prácticas.