

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA: UNA EXPERIENCIA PARA LA MEJORA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA RURAL DE COSTA RICA¹

Lupita Chaves Salas

Facultad de Educación
Universidad de Costa Rica

decanto.educación@ucr.ac.cr

RESUMEN

Este artículo da a conocer una investigación-acción colaborativa que se realizó en una institución rural de educación primaria en Costa Rica, en el estudio participó el personal docente de la escuela, investigadoras del Ministerio de Educación Pública y del INIE de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

En el documento se analiza el paradigma cualitativo de la investigación, las modalidades de la investigación-acción, y se presenta el proceso seguido en el estudio. Asimismo se enfatiza en la importancia de impulsar la investigación-acción en aula en el personal docente con el propósito de que analicen su práctica pedagógica para transformarla.

PALABRAS CLAVE: Investigación cualitativa, investigación-acción colaborativa, desarrollo profesional docente, educación primaria, mejora escolar.

I. INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo es producto de una investigación-acción colaborativa que se desarrolló durante tres años, en un centro de educación primaria de zona rural, con la participación de educadoras, directora y asistente de dirección, personal del Departamento de Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y

¹ En este documento presenta un resumen del libro: Chaves, L.; Díaz, M.; García, J.; Rojas, G.; Solís, N.(2008) Investigación-acción colaborativa: Un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación. San José, Costa Rica: INIE, Universidad de Costa Rica.

Aprendizaje (PEA) del Centro Nacional de Didáctica (CENADI)² y del Instituto de Investigación en Educación (INIE)³ de la Universidad de Costa Rica (UCR). En el documento se da a conocer el proceso seguido por el equipo de investigadoras en el contexto de una institución educativa. De ahí que se presenta una construcción teórica a partir de situaciones reales vividas por las docentes-investigadoras que estudiaron su práctica pedagógica para transformarla.

Se partió de la premisa que la escuela necesita transformaciones profundas, ésta debe convertirse en una institución que motive a aprender, que se comprometa con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo, que promueva valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la honradez, que favorezca el crecimiento espiritual, que incentive el desarrollo de conocimientos y habilidades para que las personas respondan a las demandas actuales y futuras de nuestra sociedad. El fin último es formar personas que ayuden a la construcción de una sociedad justa y solidaria. De ahí que se consideró importante plantear un estudio con docentes que investigaran su práctica pedagógica, puesto que, tal y como lo indican Gimeno y Pérez (1993, p. 129):

Solamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión sobre la práctica en la realidad “natural”, compleja y singular del aula puede utilizarse como conocimiento aprovechable, útil para entender la práctica y para transformarla.

El estudio se inició con el convencimiento que para promover procesos de cambio en las aulas, es fundamental la investigación realizada por las personas protagonistas en el desarrollo de los procesos educativos, que conocen el contexto social y económico que viven las personas que comparten la cultura institucional, y que experimentan día a día la compleja realidad de la práctica pedagógica con sus dinámicas y sus tensiones. Es el personal docente el que tiene la posibilidad de indagar, profundizar y ofrecer alternativas para transformar la práctica pedagógica e incidir en los procesos de cambio que requiere el sistema educativo.

La investigación por parte del personal docente constituye una alternativa para cambiar la institución educativa tradicional y, a la vez, es una excelente herramienta para la formación continua del profesorado.

En la labor cotidiana del salón de clase, las educadoras y los educadores se enfrentan con una diversidad de situaciones que debe resolver en relación con: la puesta

² Dependencia del Ministerio de Educación Pública.

³ De la Facultad de Educación.

en práctica del currículum escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve, las interacciones sociales que se generan en el contexto escolar con estudiantes, familias, colegas, entre otros. Al buscar solventarlas, tiene la necesidad de reflexionar con el fin de comprenderlas, enfrentarlas y transformarlas. En este proceso emergen sus creencias, se formula preguntas y problematiza su labor, busca en fuentes bibliográficas, dialoga con colegas, lo cual constituye una excelente oportunidad para el autodesarrollo profesional, puesto que se estimula la capacidad de reflexionar, deliberar, criticar y tomar decisiones. En este proceso, el personal docente interrelaciona teoría y práctica en busca de alternativas para la solución de los problemas cotidianos que debe enfrentar.

El personal docente es consumidor y generador de conocimiento, por lo que la investigación de su propia práctica le permite producir teoría y hacer propuestas a partir de su experiencia, de aciertos y errores, de sus conocimientos previos, del análisis de lo que hace en el aula; que paulatinamente, lo convierte en una persona profesional más autónoma, creativa y crítica.

Se considera que para transformar la vida del aula el paradigma cualitativo ofrece el enfoque teórico, los métodos y las herramientas para ayudar a las personas a tomar conciencia de lo que hacen, del por qué y el para qué de su labor profesional, lo que las lleva a reflexionar, dialogar, y por ende, a cambiar y mejorar su práctica educativa. De ahí que se inició el estudio de los principios teóricos del paradigma cualitativo en investigación educativa.

Durante el primer año del estudio, el equipo de investigación del Instituto de Investigación en Educación de la UCR y del Ministerio de Educación (MEP) ofreció una serie de talleres sobre el paradigma cualitativo porque se detectó que la formación en investigación que tenían se dirigía sobre todo a lo cuantitativo.

II. EL PARADIGMA CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las características que distinguen a la investigación cualitativa permiten comprender y analizar la acción pedagógica que se genera en el contexto “natural” del aula, con el propósito de producir conocimiento para transformar la práctica educativa.

Los principios teóricos en los que se basa el paradigma cualitativo lo diferencian del paradigma cuantitativo de investigación, ello se puede evidenciar en el cuadro No. 1⁴.

Cuadro NO.1
Comparación entre paradigma cualitativo y cuantitativo⁴

Características	Paradigmas	
	Cualitativo	Cuantitativo
Fundamentos	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Positivismo lógico. Empirismo.
Propósito de la investigación	Comprender, explicar, relaciones internas y profundas en el contexto. Descubrimiento	Indagar sobre las causas de los fenómenos sociales. Explicar, controlar, verificar, predecir, medir.
Tipo de conocimiento	Práctico, explicaciones de las acciones.	Técnico.
Percepción de la realidad	Múltiples realidades, dinámica, holista.	Una realidad, estática, objetiva, fragmentada.
Relación persona que investiga y objeto de estudio	Perspectiva desde dentro, la persona que investiga se relaciona con el objeto de estudio. Interrelacionados.	Perspectiva desde fuera, la persona que investiga guarda distancia del objeto de estudio. Independiente. No se influyen entre sí.
Papel de los valores en la investigación	Los valores influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Investigador "libre" de valores. Método garantía de neutralidad
Teoría y práctica educativa	Se relacionan. Interpretación y aplicación se unen	Separadas. Teoría normativa y generalizable.
Métodos	Etnográfico, Fenomenológico, investigación-acción.	Experimental, Correlacionales
Diseño	Abierto, flexible, emergente	Estructurado, predeterminado.
Participantes	Informantes, de acuerdo con el problema a investigar.	Muestra definida por procedimientos estadísticos.
Técnicas de recolección de datos	Cualitativas, descriptivas, observación, entrevistas, grupos focales.	Cuantitativos, válidos y confiables (cuestionarios, test).
Análisis de datos	Cualitativo, inducción analítica, triangulación.	Cuantitativo, estadística descriptiva e inferencial.
Validez y fiabilidad de los datos	Credibilidad, transferabilidad y confirmación	Validez, fiabilidad y objetividad.
Resultados	No generalizables	Generalizables

El paradigma cualitativo permite el estudio de situaciones particulares en el salón de clase porque su interés no es generalizar los resultados (principio teleológico), reconoce la importancia de vivenciar la realidad del aula para comprenderla e interpretarla (principio ontológico-axiológico), considera que el conocimiento se genera en interacción con los otros, en un proceso dialéctico (principio epistemológico) y se

⁴ Adaptación de Imberón, Alonso, Arandia, Cases, Cordero, Fernández, Revenga, Ruiz de Gauna (2002) *La investigación educativa como herramienta para la formación del profesorado* pag. 25., Gurdíán, A (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativo* pag.58-59. y Colás y Buendía (1994) *Investigación Educativa*.pag.54-55, Cook y Richardt (1995) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo* pp 28-29.

vale de diferentes estrategias para comprender las acciones humanas en su realidad concreta (principio metodológico). Los principios que orientan a la investigación cualitativa se desarrollan en el siguiente apartado (IIMEC, 1999).

II. 1 COMPRENDER EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL AULA (principio teleológico)

Desde el punto de vista teleológico, su finalidad es el estudio de lo que sucede en una situación concreta y singular, con el fin de comprender el sentido de esa realidad humana, por lo que su intención no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto como en la investigación cuantitativa. Es así como, una de las maestras, tenía el propósito de que sus estudiantes mejorarán el rendimiento académico, sin pretender que después de desarrollar el proceso de investigación-acción se generalizaran los hallazgos obtenidos a otros contextos escolares.

De acuerdo con Gimeno y Pérez, la intencionalidad de la investigación cualitativa en educación es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica; ellos afirman que:

... La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción, para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica. Si se utiliza el calificativo de educativa es... porque pretende ser una investigación que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. (1993:117).

II. 2 LA REALIDAD EN SU DIVERSIDAD (Principio ontológico-axiológico)

El paradigma cualitativo parte del principio ontológico-axiológico de que no hay una realidad, sino muchas realidades, de acuerdo con la infinidad de situaciones que vive a diario cada ser humano en contextos económicos, familiares, laborales y culturales diferentes. Por ello, el conocimiento es producto de la actividad colectiva

donde “los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad-realidades. Por lo tanto, todo el proceso está influido por los valores del contexto social y cultural” (IIMEC, 1999, p. 3).

Nuestra sociedad establece relaciones de poder asimétricas y se caracteriza por excluir a ciertos sectores haciendo diferencias por clase, etnia, región y género. En este contexto, se pretende consolidar las manifestaciones sociales de la cultura dominante e ignorar lo que viven, piensan y sienten amplios sectores sociales que no tienen el poder. La exclusión es reproducida, consciente e inconscientemente, por las diferentes instituciones sociales: familia, escuela, medios de comunicación, entre otras. Por ello, es fundamental estudiar la realidad-realidades del aula mediante este paradigma de investigación. En este proceso de investigación, la directora y su asistente analizaron el contexto socio-económico y cultural donde se ubica la institución educativa con el propósito de tener una visión más amplia y comprender las motivaciones y los valores que llevan a la población estudiantil a desertar.

El paradigma cualitativo permite vivenciar las diferentes realidades para comprenderlas e interpretarlas en su magnitud, tomar conciencia de lo que sucede y de esta forma, iniciar procesos de transformación individual y colectivos que lleven a la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria.

En consecuencia, el estudio de la realidad-realidades del salón de clase, ayuda a descubrir la similitud entre las prácticas sociales de nuestra sociedad y las que se generan en la interacción del aula. Ello es fundamental para cuestionar acciones metodológicas que promueven la reproducción de inequidades sociales y el papel que desempeña el personal docente en la cotidianidad del aula.

II. 3 LAS RELACIONES SUJETO-TEMA DE ESTUDIO (Principio epistemológico)

El principio epistemológico de la investigación cualitativa considera que para que se adquiera el conocimiento, es preciso establecer una relación cercana entre quién conoce y lo que quiere conocer, con el propósito de aprehender la esencia de lo que está conociendo.

El paradigma cualitativo concibe la investigación como un proceso para conocer. Al respecto, Martínez afirma que “el proceso natural del conocimiento humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción

dialéctica” (1989:99) Por lo tanto, al estudiar la realidad educativa en el contexto de un salón de clase, el conocimiento que se genera en él, es el resultado de una construcción colectiva, donde intervienen las subjetividades, las creencias y los valores de las personas que participan en la actividad cotidiana del aula. De tal forma, el significado del mundo social es construido y reconstruido constantemente por sus actores y actoras (Del Rincón, Delio; Arnal, Justo; Latorre, Antonio y Sans, Antoni, 1994). En este proceso, los participantes se ven influenciados por los acontecimientos, reacciones y significados que comparten con las otras personas y de esta manera, logran comprender el sentido del fenómeno educativo en su contexto social y político. Gimeno y Pérez afirman:

Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (1993, p. 120).

Para el paradigma cualitativo es imprescindible la participación directa y personal con las personas participantes y la realidad del aula. Desde esta perspectiva, la investigación es concebida como un proceso, donde las personas interactúan para construir el conocimiento de manera dialéctica. De esta forma una de las maestras y su grupo de estudiantes lograron mejorar las relaciones interpersonales en el salón de clase mediante estrategias colaborativas planeadas por la educadora.

La investigación es realizada por personas y con personas en contexto, que implícitamente ponen en juego sus creencias y valores. Por ello, el diseño de la investigación es abierto, flexible y emergente, con el propósito de profundizar en las percepciones y en la intencionalidad de las acciones de las personas en su contexto económico, político y social (Colás y Buendía, 1994).

II.4 LA RUTA A SEGUIR

(Principio metodológico)

El paradigma cualitativo utiliza estrategias de investigación que permiten comprender las acciones humanas en su contexto real; en consecuencia, las personas que investigan interactúan con las personas que participan de modo natural, para vivenciar la realidad-realidades tal y como ellos y ellas la viven.

... en educación supondrá sumergirse en el ambiente natural de la escuela y del aula e indagar, observando, interrogando y contrastando, los factores que intervienen y su influencia relativa en la determinación y desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad. Como la vida del aula y de la escuela es compleja y cambiante, será necesario ir profundizando sucesivamente en aquellos aspectos y problemas que no siempre aparecen a primera vista, sino que permanecen ocultos para preservar el equilibrio de poder que se establece en las relaciones de la institución (Gimeno y Pérez, 1993:124).

De tal manera, la estrategia de investigación es inductiva y progresiva. El estudio se inicia con interrogantes generales que guían la investigación que se desea llevar a cabo en el salón de clase y posteriormente, se van perfilando focos más concretos de análisis. En un primer momento, se recomienda realizar una descripción de lo que ocurre, utilizando las palabras de las personas y detallando las interacciones que se producen en el aula.

Como lo indican diferentes autores (Martínez, 1989; Taylor y Bogdan, 1996; entre otros) las principales fuentes de información del paradigma cualitativo son: la observación participante, la entrevista a profundidad y las técnicas narrativas; mediante éstas, se describe la interacción social en toda su riqueza: lenguaje, gestos y conductas, con el propósito de descubrir significados y comprender a profundidad el fenómeno educativo.

En los encuentros con las educadoras se dialogó sobre éstos supuestos teóricos y sobre algunos de los métodos de investigación que se utilizan dentro del paradigma cualitativo y se profundizó en la investigación-acción colaborativa, el cual se describirá seguidamente.

III. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA

La investigación-acción colaborativa es la que se realiza con la participación de personas que proceden de diferentes instituciones que deciden agruparse para reflexionar, analizar e investigar la práctica pedagógica con el propósito de relacionar la investigación con procesos de innovación, de desarrollo y formación profesional (Rodríguez, Gil y García, 1996). En nuestro caso, como se indicó, participamos tres

profesionales del INIE, cinco del Departamento de Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del CENADI y seis del Centro de Educación Primaria.

La investigación-acción colaborativa o cooperativa, según Olson (1991), tiene su historia, no es una modalidad de investigación reciente. Stephen Corey del Instituto Horace Mann-Lincoln de Experimentación Escolar de la Universidad de Columbia, en la década de los cuarenta del siglo pasado hizo investigación-acción cooperativa en la que participaban docentes universitarios y de escuelas con el propósito de “mejorar el ritmo de los cambios curriculares en la escuela y reducir la brecha entre la investigación y las prácticas de aprendizaje del aula”. Corey y sus colegas de la Universidad, consideraban importante que el personal docente estudiara científicamente sus problemas para orientar, modificar y evaluar mejor sus acciones en el aula, asimismo definieron algunas condiciones importantes para que las personas involucradas realizaran este tipo de investigación:

- Libertad y voluntad para tratar los problemas.
- Oportunidad para desarrollar modalidades creativas para el aprendizaje y los materiales.
- Conocimiento acerca de los procesos grupales y cooperativos.
- Preocupación por la recopilación de evidencias.
- Tiempo y recursos para la investigación (Olson, 1991, p. 23).

Estos criterios de Corey están vigentes y de hecho en nuestra experiencia, participaron las maestras que así lo decidieron, hubo absoluta libertad, de un total de veintinueve personas que participaron en las primeras reuniones de información y formación, únicamente ocho decidieron realizar investigación en su aula, concluyendo el proceso seis de ellas.

Sin embargo, este movimiento fue criticado por algunos que consideraban que faltaba rigor científico en los estudios lo que hizo que decayera a partir de la década de los años cincuenta (Olson, 1991). Años después resurgió y de ello dan cuenta Avery (1991) y Beck (1991).

La investigación-acción colaborativa supone las siguientes orientaciones axiológicas, epistemológicas y metodológicas (Sandín, 2003):

- La dimensión axiológica está relacionada con la intención de realizar cambios de las prácticas. Esta intencionalidad supone la formación de los sujetos actores involucrados y de otros sujetos de la comunidad educativa, por ejemplo, en el caso de esta investigación, la directora de la institución facilitó los espacios para las sesiones de trabajo con todo el equipo de investigación, lo que nos permitió aprender juntas: discutir teorías, metodologías y técnicas para mejorar la práctica educativa, desarrollar experiencias diferentes en el aula, dar seguimiento y monitorear las acciones ejecutadas, analizar los resultados obtenidos. Este aporte académico y sus repercusiones en la práctica se complementaron con los procesos de autocrítica sobre la responsabilidad que los sujetos gestores-investigadores teníamos en relación con los acontecimientos que desarrollábamos en las aulas. Lo anterior generó la reflexión sobre la acción y las consecuencias de ésta en el quehacer cotidiano, lo que ayudó a develar los significados de nuestras acciones.
- La dimensión epistemológica garantiza que el conocimiento y la comprensión de los fenómenos estudiados se construyen por medio de la práctica y a partir de la vinculación del sujeto productor-responsable de ésta. De ahí que las educadoras participantes eran las responsables de llevar a cabo el proceso de investigación-acción con la participación del personal del INIE y del PEA que desempeñaron el papel de investigadoras colaboradoras.
- La dimensión metodológica promueve la interdependencia entre los sujetos gestores de los procesos en los contextos específicos, en este caso el aula y la comunidad educativa. Las estrategias y los procedimientos desarrollados tienen como meta facilitar un agente desencadenador de los cambios en sí mismos y en relación con las instancias y otros sujetos involucrados, así como analizar, valorar y reflexionar sobre los acontecimientos que permiten delimitar el campo de estudio y las acciones puestas en práctica para mejorar las situaciones vividas. De esta manera se elaboran los procesos de comprensión del objeto de estudio.

En nuestra experiencia las sesiones de trabajo que realizamos periódicamente, se constituyeron espacios de reflexión sobre las prácticas docentes que realizaban las docentes-investigadoras desde diferentes ópticas (personal, del grupo, de las familias, de la institución). En estos encuentros se analizaban dificultades encontradas, experiencias positivas, se ofrecían soluciones e ideas desde

diferentes perspectivas, lo que permitió el desarrollo profesional y el perfeccionamiento docente de todas las personas involucradas en esta actividad de investigación-acción. Estos espacios se constituyeron en fuente de aprendizaje al promoverse la reflexión crítica sobre la labor realizada en busca de nuevas opciones para enfrentar dificultades, que llevaban al replanteamiento de estrategias para superar los problemas planteados. Las sesiones de trabajo se constituyeron en un espacio de diálogo y reflexión esenciales en este proceso de investigación-acción colaborativa, que en algunos casos, permitió redireccionar la marcha para superar los problemas planteados, y de alguna manera, cambiar concepciones y enfoques teóricos entre las personas participantes.

El proceso metodológico de la investigación acción es el siguiente:

Al iniciar un estudio basado en el método de la investigación-acción en el aula, es preciso que la persona que investiga realice las siguientes acciones:

- Analice sus creencias, su visión de mundo, su forma de pensar, su relación con el objeto-sujeto de estudio y la teoría que la sustenta. El por qué y el para qué de su investigación y de su interés por estudiar el tema.
- Escriba sobre lo que piensa del tema a estudiar, la razón de seleccionarlo, la vinculación del tema con experiencias anteriores como estudiante y profesional.
- Describa los fundamentos axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos que guiarán la investigación.

Posterior a esta reflexión, en el desarrollo de una investigación-acción se siguen una serie de etapas que no son estáticas sino que se realimentan y se transforman en el proceso de la investigación. Estas etapas son las siguientes:

- I. Diagnóstico
- II. Elaboración del Plan de acción
- III. Ejecución del Plan de acción
- IV. Valoración de la puesta en práctica del Plan
- V. Elaboración del informe escrito y divulgación
- VI. Realimentación e inicio de un nuevo proceso

IV. MODALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación-acción presenta tres modalidades con base en la teoría de los intereses de Habermas que indica que hay distintas formas de hacer ciencia de acuerdo

con los modos de razonamiento y con las diferentes intereses mediante los que se crea o constituye el saber, estos son: el técnico, el práctico y el emancipador (Habermas, 1990).

Carr y Kemmis (1988), Latorre (2004), Boggino y Rosekrans (2004), entre otros autores que han escrito sobre investigación-acción definen tres modalidades: técnica, práctica y emancipatoria.

La modalidad técnica o empírico-analítica: Se interesa por una investigación que produzca cambios inmediatos y concretos en las prácticas sociales por medio de la participación del personal docente que ejecutan un proyecto diseñados por expertos que no están precisamente dentro del ámbito de la institución educativa.

La modalidad práctica o hermenéutica: Le interesa el proceso y no sólo el producto, persigue transformaciones en la práctica y da cuenta de las decisiones tomadas en el proceso. Busca comprender cómo la práctica pedagógica y las metas propuestas por la persona que investiga están influenciadas por la forma de pensar y percibir el mundo. El interés se dirige a analizar las creencias y concepciones teóricas de uno mismo, comprenderlas y actuar sobre ellas para transformarlas en busca del mejoramiento. Implica buscar transformaciones en la práctica y en la persona que investiga. En esta modalidad se le da un protagonismo activo y autónomo al personal docente, quien decide el problema a investigar y la forma de abordarlo. Puede contar con el acompañamiento de otras personas en el proceso investigativo: colegas, docentes universitarios, entre otros; con los que dialoga y reflexiona sobre el problema de investigación en una relación de cooperación y mutuo respeto.

La modalidad crítica o emancipatoria: Se interesa por la transformación de la práctica educativa, del personal docente y de la sociedad. Es un proceso de reflexión y transformación, que no se limita al mejoramiento de prácticas educativas sino que está comprometida con el cambio de prácticas colectivas. Se dirige a estudiar y comprender las propias acciones que están influenciadas por el contexto sociopolítico desde una perspectiva crítica en busca del cambio, la equidad y la justicia social.

En el cuadro siguiente se presentan las características de las tres modalidades de la investigación-acción⁵ de acuerdo con los autores citados.

⁵ Con base en Carr y Kemmis (1988), Latorre(2004), Boggino y Rosekrans (2004), Colás y Buendía (2000).

Cuadro No.2
Modalidades de la investigación-acción⁵

Modalidad de investigación-acción	Objetivo	Papel de investigador externo y su relación con los participantes	Instrumentos
Técnico Empírico-analítico	Interés pragmático. Lograr mayor eficiencia de la práctica educativa.	Experto externo, decide el problema a investigar, da las directrices técnicas y metodológicas. Busca la participación de las personas.	Predominan los cuantitativos con el propósito de medir cambios: pruebas, listas de cotejo, cuasi-estadísticas, entre otras.
Práctico o Hermenéutico	Interés interpretativo. Lograr el cambio y la comprensión de las prácticas, así como la transformación de la conciencia.	Asesor del proceso fomenta el protagonismo y la autorreflexión de las personas que participan	Predomina los cualitativos: observaciones, entrevistas, entre otros.
Crítico o Emancipatorio	Interés emancipador. Liberar a las personas participantes de los dictados de la tradición, coerción y autodecepción. Comprender las propias acciones que están influenciadas por el contexto sociopolítico. Transformar prácticas colectivas.	Colaborador, tiene la misma responsabilidad que todas las demás personas que participan.	Predomina los cualitativos: observaciones, entrevistas, entre otros.

V. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos del estudio realizado en una institución educativa de zona rural fueron los siguientes:

Objetivo General

Contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a la formación del personal docente y docente administrativo en servicio, mediante la investigación-acción colaborativa.

Objetivos específicos

- Propiciar destrezas de investigación en el personal docente y administrativo de un centro educativo que permitirá mejorar y transformar la práctica educativa en los salones de clase y en la institución.

- Promover el interés de docentes y administrativos por la investigación-acción en una institución de educación primaria para transformar los procesos pedagógicos del aula.
- Propiciar el ejercicio de la reflexión sobre la teoría y la práctica mediante la vinculación de la investigación-acción en el aula, con el fin de mejorar la práctica pedagógica desde los responsables del proceso.

El proceso de esta investigación se organizó en las siguientes etapas:

I. ETAPA. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Las investigadoras del Centro Nacional de Didáctica del MEP y del Instituto de Investigación en Educación de la UCR se abocaron a la búsqueda de bibliografía sobre el tema.

II. ETAPA. NEGOCIACIÓN DE ENTRADA A LA INSTITUCIÓN

Al iniciar el estudio, el equipo de investigadoras - colaboradoras se dio a la tarea de coordinar acciones entre las instituciones participantes. En primer término, se realizó la negociación de entrada en la institución educativa. Se programó una reunión con el personal docente donde se le informó sobre los objetivos del proyecto y la investigación - acción colaborativa. Este proceso fue lento, se contó con la anuencia del supervisor educativo y de la directora de la institución. Al comienzo de esta labor, se estaba consciente que se trabajaría sólo con aquellas docentes que así lo desearan debido al grado de compromiso que exige este tipo de estudio. Se efectuó una reunión con todo el personal docente de la institución y aceptaron el reto siete docentes y la directora. La implementación y el desarrollo del estudio no fue una tarea fácil, por la cantidad de trabajo que tienen educadoras y educadores, tales como: planificación de tareas pedagógicas, efemérides, reuniones con la familia, atención a estudiantes, entre otras. Este proceso permitió conocer de cerca lo que viven las docentes en el aula y la complejidad de su labor.

III. ETAPA. TALLERES DE SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN

Durante el tiempo en que se desarrolló el estudio, se realizaron talleres de sensibilización y formación mediante encuentros periódicos con todo el equipo de investigación, en ellos analizaron lecturas sobre creencias, el paradigma cualitativo de

investigación, investigación-acción colaborativa, entre otras, se comentaron los posibles problemas de investigación, el tema seleccionado, el diseño de la investigación, experiencias de aula, se revisaron las notas de campo de las docentes-investigadoras y de las colaboradoras. En un principio se les solicitó un relato sobre su experiencia como docentes, sus creencias, visión de mundo, su decisión de formarse como maestras y su interés por participar en la investigación. En este contexto emergían inquietudes y dudas que fuimos resolviendo juntas.

Las maestras que decidieron ser parte de este proceso de investigación-acción colaborativa fueron las siguientes:⁶

- Graciela es una docente de educación preescolar, con varios años de experiencia. Es atenta, ordenada, creativa, innovadora y sensible. Evidencia una gran vocación y conocimiento de su rol de educadora. Cree en lo que hace, razón por la cual le gusta socializar su experiencia con otras personas.
- Inés, maestra con diez años de experiencia en educación primaria. Trabajadora, estudiosa, sistemática y comprometida con su labor; ha cifrado siempre su empeño en el mejoramiento de su mediación pedagógica, por lo que gusta de implementar nuevas estrategias en la atención de los problemas que surgen en su práctica. Durante el proceso de investigación, concluyó sus estudios de Licenciatura.
- Julieta es estudiosa, luchadora, con un gran sentido de responsabilidad y abnegación hacia la educación. Es afectiva, amable y atenta a su situación de aula. Procura generar un clima de respeto y aceptación y de atender las situaciones particulares de cada uno de sus estudiantes, con el apoyo de las familias. En el proceso de investigación enfrentó situaciones personales que la llevaron a tomar la dura decisión de alejarse de la comunidad en la que labora y vive, por lo que renunció a su puesto y no continuó con la investigación.
- Marta es joven posee tres años de experiencia en educación primaria; ha laborado siempre en la misma institución. Realizó sus estudios superiores a distancia, razón por la que afirma que siempre le hizo falta una supervisión de su práctica docente. Es una maestra muy cariñosa, de gran calidez para con sus estudiantes. Su responsabilidad y entrega se evidencian en su gran disposición

⁶ Se utilizan seudónimos para resguardar la identidad de las educadoras.

para asumir compromisos, razón por la cual, en repetidas ocasiones, se ve recargada con funciones administrativas.

- Milagro, fue docente de I y II Ciclo durante muchos años. Es asistente de la dirección. Con mucho esfuerzo terminó una maestría en Administración Educativa. Afectiva, amable, creativa en la resolución de conflictos dentro del aula. Sensible ante la problemática estudiantil. Prefiere la docencia en II Ciclo y la Educación de Adultos. Es la Directora de un centro educativo nocturno para jóvenes y adultos.
- Sara es la directora del Centro Educativo. Inició como maestra desde muy temprana edad, en una escuela rural unidocente. Luego pasó a otra escuela un poco más grande y continuó estudiando. Sus estudios la llevaron a inclinarse por la administración educativa, lo que le permitió optar por una plaza de directora. Más recientemente, sus esfuerzos personales unidos al interés comunal de ampliar los servicios del centro educativo donde labora, hicieron que liderara la transformación de su escuela en Unidad Pedagógica. Se ha distinguido como una profesional comprometida con su trabajo, con una profunda vocación de servicio.
- Sofía. De profesión Orientadora. Inicia su desempeño laboral por primera vez en este centro educativo. Posee una gran sensibilidad social. Ha participado en experiencias de investigación educativa. Además se ha distinguido en la organización y desarrollo del proceso institucional y circuital de innovación educativa. Actualmente se encuentra terminando su licenciatura en la Universidad de Costa Rica.

IV. ETAPA. DIAGNÓSTICO Y SELECCIÓN DE TEMÁTICAS

Las docentes-investigadoras, durante el proceso de investigación, hicieron un diagnóstico, utilizando técnicas e instrumentos como la observación participante, el análisis de documentos (cuadernos de los niños y las niñas, pruebas escritas), las entrevistas con las niñas y los niños con el fin de determinar la situación que deseaban mejorar y con base en los resultados de ese proceso, seleccionaron las siguientes temáticas:

- *Un enfoque de resiliencia basado en la educación holística desde el currículo de transición*, que trabajó Graciela.

- *Promoviendo la disciplina en un grupo de quinto grado*, bajo la responsabilidad de Inés.
- *Mutismo selectivo*, a cargo de Julieta.
- *Mejoramiento del rendimiento académico a través de la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje y de un mayor involucramiento de las familias en un grupo de tercer grado*, a cargo de Marta.
- *Factores que influyen en la deserción de los alumnos de secundaria*, de las compañeras Sara y Milagro.
- *La mediación pedagógica: su impacto en la construcción de actitudes de resiliencia*, tema desarrollado por Sofía.

V. ETAPA. ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Una vez que los temas se seleccionaron, cada maestra contó con el apoyo de una, dos o tres investigadoras-colaboradoras para la elaboración y ejecución del plan de acción. Durante el proceso se realizaron observaciones que se registraron en el diario de campo de la educadora y de las investigadoras, se realizaron entrevistas a las familias, se analizaron documentos (cuadernos de estudiantes, diarios de trabajo de las educadoras, pruebas escritas), se revisó literatura, se analizaron opciones, se reflexionó y discutió sobre lo que sucedía en el aula. Este proceso fue de gran valor para nuestra formación profesional, pues a nosotras nos permitió vivenciar las dinámicas que se generan en el aula, y a las educadoras, realizar investigación de su labor docente. Durante este tiempo compartimos y aprendimos juntas. El proceso no fue fácil, al igual que las docentes, las investigadoras-colaboradoras pasaron por un período de adaptación al asumir la nueva tarea. La cual implicó inversión de tiempo, lectura, observaciones en los salones de clase, comunicación constante entre ellas y el personal docente, entre otras. En algunas ocasiones estas funciones no se desarrollaron adecuadamente por parte de las investigadoras-colaboradoras, sin embargo, al ser un trabajo en equipo, estos problemas se solucionaron con el diálogo y el apoyo mutuo.

El análisis de datos y la escritura del informe de investigación representó un verdadero reto para cada una de las docentes participantes en el estudio. Para la interpretación de los datos se requirió de la lectura y relectura de la información obtenida mediante las notas de campo, los talleres, las entrevistas, los cuadernos y trabajos de la población estudiantil, los diarios de las educadoras, entre otros materiales. Se revisó nuevamente los objetivos, la teoría, las creencias del equipo de investigadoras

a cargo de cada tema, se construyeron categorías de análisis y se trianguló la información. Esta tarea no fue sencilla, se requirió de la escritura y reescritura, de horas de reflexión y discusión para llegar a acuerdos.

VI. ETAPA. HALLAZGOS

Es necesario resaltar, que en este proceso de formación en investigación - acción colaborativa, fue de gran importancia el compartir conocimientos, preocupaciones, éxitos y fracasos, en las sesiones de trabajo y en los talleres, lo que nos permitió construir conocimientos valiosos para nuestra práctica profesional tanto a docentes-investigadoras del centro educativo como a las investigadoras que apoyábamos el proceso

Los conocimientos que emergieron de la investigación - acción en el aula se compartieron en el equipo de investigación, lo que incentivó la reflexión, el cuestionamiento de nuestras creencias y la discusión de asuntos medulares de la práctica pedagógica. En este compartir surgieron nuevas ideas, propuestas que tuvieron como elemento fundamental que nacen de la realidad del aula, de la interacción práctica-teoría, del análisis de lo que se hace y del por qué y para qué se hace. En esta actividad, el personal docente asumió, de manera autónoma, su desarrollo profesional que le permitió buscar soluciones creativas a los problemas que se les iba presentando en el aula y en el centro educativo.

Los resultados obtenidos por cada docente, de acuerdo con la temática seleccionada, fueron positivos: Graciela logró implementar exitosamente en el curriculum de transición un enfoque de resiliencia basado en la educación holística. Inés mediante la implementación de técnicas participativas de resolución pacífica de conflictos mejoró significativamente la disciplina en su grupo de estudiantes. Julieta consiguió que el niño con mutismo selectivo tuviera el apoyo de diferentes especialistas para él y su familia. Marta con la participación de las familias y con la ejecución de estrategias didácticas activas y participativas logró que sus estudiantes mejoraran su rendimiento académico en las materias básicas. Sara y Milagro identificaron los factores que incidían en la deserción de la población estudiantil de secundaria y crearon estrategias para disminuirla. Sofía experimentó diversas estrategias didácticas para que sus estudiantes construyeran actitudes de resiliencia, las que compartió con sus colegas.

La investigación - acción en el aula, asumida responsablemente, es una alternativa que contribuye con el mejoramiento de la calidad de la educación, porque permite a los protagonistas de los procesos educativos estudiar la vida del aula, cuestionar sus creencias, probar opciones, contrastar la teoría con la práctica pedagógica y ofrecer propuestas para enfrentar la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica pedagógica.

VII. ETAPA. DIVULGACIÓN DE RESULTADOS

Finalmente se presentaron los informes finales al personal docente de la institución, a la comunidad nacional y universitaria, en el auditorio de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

VI. REFLEXIÓN FINAL

La visión sostenida por el equipo de investigación constituye una apuesta por una educación liberadora, que evidencie la importancia que tiene el personal docente y administrativo para cambiar la cotidianeidad de las instituciones educativas, y cómo a partir de la investigación – acción que se desarrolle en cada salón de clases, se puede incidir en una transformación del Sistema Educativo, la cual se fundamenta en las formas diferentes de entender las acciones pedagógicas por parte de quienes son responsables de su vivencia en los centros escolares. Lo anterior implica un reconocimiento político y una exigencia de compromiso a las educadoras y educadores, en relación con su responsabilidad como gestores de cambio institucional, el cual también les propicia nuevas perspectivas personales y profesionales.

El dar a conocer este estudio tiene como propósito incentivar al personal docente a que se conviertan en investigador de su práctica pedagógica para que el cambio educativo surja de estos profesionales y no de personas que no tienen contacto con la complicada realidad del aula. Nuestra ilusión es que asuman el reto y se conviertan en las personas, que mediante la educación, logren las transformaciones que necesitamos en busca de una sociedad justa, solidaria y comprometida con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

ARNAL, I; RINCÓN D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

AVERY, C. (1991). "Aprender cómo se investiga /Investigar cómo se aprende".
 AVERY (1991), 38-54. *La investigación-acción en el aula*. Buenos Aire: Aique.
 BECK, J. (1991). *La investigación-acción en el aula*. Buenos Aire: Aique
 BOGGINO, N. Y ROSEKRANS, K. (2004) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
 CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata y La Coruña: Fundación Paidea. 173p.
 CARR, W. Y KEMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (2ª ed.). Barcelona: Martínez Roca.
 CHAVES, L., GARCÍA, J. , DÍAZ, M. (2006). *II Informe parcial La investigación acción para transformar los procesos educativos que emergen en la cotidianidad del centro educativo*. San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación.
 CHAVES, L.; DÍAZ, M.; GARCÍA, J.; ROJAS, G.; SOLÍS, N .(2008). *Investigación-acción colaborativa: Un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación*. San José:: INIE, Universidad de Costa Rica.
 CONDE, F (1994). *Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de la ciencias*, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
 COLÁS, M. Y BUENDÍA, L.. (1994). *Investigación educativa* (2ª ed.) Sevilla: Alfar, S. A
 ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ª ed.) Madrid: Morata.
 GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª ed.) Madrid: Morata. S. A.
 GUBA, E. y LINCOLN Y (1994). *Competing paradigms in qualitative reseach*, Thousand Oaks, CA: Sage.B
 GURDIÁN, A (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativo*. Coordinación Educativa Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional. San José: PrinteCenter.
 HABERMAS, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tecnos.
 HABERMAS, J. (1996). *Teoría crítica de la sociedad*. Madrid: Tecnos.
 IIMEC (1999) *Paradigma Cualitativo Caracterización Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense*. San José: Universidad de Costa Rica.

- IMBERNÓN, A., ARANDIA, C., CORDERO, FENÁNDEZ, REVENGA, y RUIZ DE GAUNA (2002) *La investigación educativa como herramienta para la formación del profesorado*. Barcelona, España: GRAO.
- KANT, I. (1781). *Crítica a la razón pura*. <http://librosgratisweb.com/pdf/kant-inmanuel/critica-a-la-razon-pura.pdf>. Consultado 24 de julio del 2007.
- KUHN, T. (1961). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Segunda Edición Barcelona: Graou.
- MARTÍNEZ, M. (1989) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas 278 p.
- OLSON, M. (1991) *La investigación-acción en el aula* Buenos Aire: Aique
- RODRÍGUEZ,G.,FLORES, G.; GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SANDÍN, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España:McGraw-Hill.
- TAYLOR Y BOGDAN (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3ª Reimpresión.Barcelona, España; Piados.
- VALLES, M. (1997) *Técnicas cualitativas de la investigación socail. Reflexión metodològica y práctica social*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A
- WITTROCK, M. (1989) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Piados Educador.