# LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

## ¿Qué es? ¿Cómo se hace?

Jorge Rodríguez Sosa

Diciembre, 2005

DOXA
Desarrollo de capacidades
en investigación y evaluación

RODRÍGUEZ SOSA, Jorge
La Investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace? - Lima, Perú, 2005.
123 pp.
Investigación educativa / Paradigmas y enfoques / Métodos de investigación / Técnicas e instrumentos / Proyecto de mejoramiento educativo

Editado por Jorge Rodríguez Sosa
Auspiciado por DOXA

© Jorge Rodríguez Sosa

Tirada: 5000 ejemplares. Primera edición
Carátula: Kike Sarmiento
Fotografías: Archivo Instituto de Pedagogía Popular / Archivo **desco**
Diagramación: Juan Carlos García M. ☎ 226-1568
Cuidado de la edición: Martín Paredes Oporto

ISBN 9972-33-237-3
Hecho el depósito legal 2005 - 9019 en la Biblioteca Nacional del Perú

Impresión: ali arte gráfico publicaciones srl.
Américo Vespucio 110 Covina, La Molina ☎ 349-6655
Lima, diciembre de 2005

# ÍNDICE

**Prólogo** 9

**Presentación** 11

**Introducción** 13

**Primera parte**

**Paradigmas y enfoques en la investigación educativa** 17

1. Paradigmas en la investigación educativa 19
   1.1. El paradigma positivista 20
   1.2. El paradigma naturalista 23
   1.3. El paradigma sociocrítico 26
2. Enfoques en la investigación educativa 29
   2.1. El enfoque cuantitativo 29
   2.2. El enfoque cualitativo 30
   2.3. Comparación de enfoques 31
3. La investigación en la acción y los enfoques metodológicos 33

**Segunda parte**

**La investigación acción educativa: orígenes, corrientes y características** 35

1. Orígenes de la IAE 38
2. Corrientes en la IAE 40
   2.1. La investigación acción participativa 40
   2.2. La investigación acción colaborativa 41
   2.3. La investigación acción crítica 42
3. Características de la IAE 44

**Tercera parte**

**El proceso de la investigación acción educativa** 47

*Primera fase: Identificación y tratamiento del problema* 50

1. Identificación del problema 50
2. Tratamiento del problema 55
3. Diagnóstico del problema 59

*Segunda fase: Formulación de objetivos* 63

*Tercera fase: Definición del plan de acciones* 65

1. Determinación de los campos de acción 66
2. Formulación de las hipótesis de acción 67
3. Determinación de las acciones 70
4. Definición de los resultados esperados 70

5. Determinación de las actividades de organización 71
6. Previsión de los recursos 72
*Cuarta fase: Implementación y ejecución de las acciones* 72
1. Implementación de las acciones 72
2. Ejecución de las acciones 74
*Quinta fase: Evaluación de las acciones y reflexión crítica* 75
1. Evaluación de las acciones 75
2. Reflexión crítica 78
*Sexta fase: Difusión de resultados* 79
1. Definición de contenidos 80
2. Definición de públicos 81
3. Definición de medios 81

**Cuarta parte**
**Técnicas para el recojo de datos e información** 83
1. La entrevista 86
1.1 Pertinencia y utilidad 86
1.2. Procedimientos de ejecución 87
1.3. Ventajas y limitaciones 88
2. El grupo de discusión dirigida 89
2.1 Pertinencia y utilidad 89
2.2 Procedimientos de ejecución 91
2.3. Ventajas y limitaciones 91
3. Los talleres multiactores 92
3.1 Pertinencia y utilidadad 92
3.2. Procedimientos de ejecución 92
3.3 Ventajas y limitaciones 94
4. La observación 95
4.1 Pertinencia y utilidad 95
4.2. Procedimientos de ejecución 96
4.3. Ventajas y limitaciones 96
5. El tratamiento de datos e información secundaria 100
5.1. Pertinencia y utilidad 100
5.2. Fuetes de uso recurrente 100

**Quinta parte**
**El proyecto de mejoramiento educativo** 103
Formato de proyecto 105
Ejemplo de proyecto de mejoramiento educativo 106
Anexos 115

**Bibliografía** 122

# La investigación acción educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace?

**Jorge Rodríguez Sosa**

**Enero, 2005**

# PRESENTACIÓN

Es lugar común aceptar la importancia estratégica de la producción sistemática de conocimiento y que países –como el nuestro- tenemos serias falencias en este campo, lo que deviene en dependencia científico-tecnológica y limitaciones en el desarrollo de una cultura investigativa: el mismo desarrollo humano de los peruanos se ve afectado por esta situación. Por ello, todo impulso de la práctica investigativa aplicada a un sector tan estratégico como la educación, resulta muy importante. El presente texto cumple esa labor de promover la producción sistemática del conocimiento en, desde y para la educación del país.

Con solvencia académica en los contenidos, con enfoque crítico y con un desarrollo didáctico de los temas, *Jorge Rodríguez Sosa* consigue un significativo aporte en la difusión del trabajo investigativo en el campo educacional. Para ello, asume como una de las formas de hacer investigación educativa a la Investigación Acción Educativa (IAE). Es importante este deslinde en la medida que la propuesta no resulta cerrada, sino que se asume como parte de un trabajo investigativo más amplio.

De hecho, la producción sistemática de conocimiento se puede dar en el campo cuantitativo y cualitativo, con métodos de ambos enfoques y asumiendo como objeto de estudio la objetividad o la subjetividad de algunas situaciones o procesos. De igual manera, la investigación –en algunos momentos- significa ruptura y no simple mejoramiento evolutivo del conocimiento ya existente sobre la realidad. Siendo así, el reconocer que la IAE es solamente una de las formas de hacer investigación deja suficiente apertura para combinar estudios cuantitativos y cualitativos, así como para la evolución y revolución del conocimiento en la práctica educacional.

Cuando en la AIE se pone énfasis en los sujetos que practican-investigan, el enfoque permite que el nuevo conocimiento sistemáticamente producido se genere de manera participativa, orientado al mejoramiento de la práctica educativa misma. Pero su carácter focal condiciona al cambio inmediato y referido a contextos específicos, cuando –a veces- se requiere de transformaciones más amplias y orgánicas en la educación o en la sociedad. Sin embargo, aún aceptando la necesidad de transformaciones más amplias, la IAE resulta una herramienta muy potente para los cambios permanentes en nuestras instituciones educativas.

El presente texto aporta con rigurosidad a una mejor comprensión y práctica de la IAE, este es su mérito. Los docentes de aula tienen un excelente instrumento de trabajo. Los colectivos de maestros innovadores pueden usarlo para ir mejorando su práctica. Los profesores de los centros de formación magisterial tienen una guía para orientar a sus estudiantes en la fascinante aventura de hacer investigación.

*La Investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace?* resulta ser un texto de gran utilidad y que complementa el trabajo investigativo convencional.

Sigfredo Chiroque Chunga
Investigador del Instituto de Pedagogía Popular

# INTRODUCCIÓN

***La investigación acción educativa y el cambio en educación***

Es un lugar común el sostener que la investigación educativa tiene como finalidad el cambio permanente de las prácticas educativas. Desde ese punto de vista, cada investigador, al margen de sus orientaciones epistemológicas y metodológicas e incluso de los propósitos inmediatos de sus particulares investigaciones, estaría interesado en que las prácticas educativas ocurran cada vez de mejor manera. Si se las describe, se las explica, se las representa con modelos o si se interviene directamente sobre ellas, en el fondo siempre se tendría la intención de que un mayor conocimiento y comprensión acerca de las mismas conduzca, tarde o temprano, a su transformación en sentido positivo. En otras palabras, el cambio actúa como una especie de fin último con el cual se realiza la investigación educativa, aunque no toda investigación realizada culmine necesariamente y de inmediato con la introducción de un cambio.

Apoyados en este argumento, podemos sostener que la práctica real de la investigación educativa ocupa posiciones dentro de un espacio amplio definido por dos propuestas polares: la generación de un conocimiento entendido como aportación a la teoría, con independencia de un compromiso por su aplicación inmediata (propuesta de cambio diferido); o la generación de un conocimiento entendido como el análisis sistemático de los diversos factores que inciden en una práctica concreta, para intervenir sobre ella y transformarla favorablemente (propuesta de cambio inmediato). Estas propuestas diferenciadas también se expresan en la manera como se concibe la solución a los problemas que la investigación enfrenta y en la diversidad de los ámbitos en los que se aporta con la solución de los mismos: en una investigación de corte más básico la respuesta a un problema puede concretarse en productos tales como teorías, modelos, políticas, etc., mientras que en la investigación aplicada se responde a problemas entendidos como necesidades de cambio en las prácticas educativas concretas, y sus productos son siempre experiencias de transformación.

Dentro de ese abanico de rutas y posibilidades, la investigación acción educativa (IAE), como forma particular de la investigación educativa, siempre será investigación aplicada; siempre tendrá como propósito inmediato el cambio y siempre se desarrollará en el marco de la acción. Los procesos de IAE siempre serán prácticas investigativas estrechamente ligadas al cambio de prácticas educativas.

Adicionalmente, la IAE siempre se asociará a prácticas participativas en las que el docente podrá hacer jugar sus propias concepciones e intereses para el mejoramiento de las prácticas educativas. Una característica básica de la IAE es que la experiencia en los procesos de investigación crea condiciones para que el docente adquiera autonomía y protagonismo.

Es difícil concebir hoy en día experiencias relevantes, viables y sostenibles de cambio en las prácticas educativas que surjan de la intuición y que en su

desarrollo no contemplen procedimientos de planificación y evaluación. De allí la importancia de vincular al cambio educativo con la investigación educativa. Esta última será un factor de mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de los cambios en educación; y en ese contexto, la IAE está destinada a jugar un rol protagónico.

***¿Para qué un libro sobre la IAE?***

En el mundo de la educación es por todos sabido que los docentes actualmente en ejercicio no desarrollaron, en su formación inicial, las capacidades necesarias para ejecutar tareas de investigación y de reflexión sobre su propia práctica. También es conocido que los docentes en formación tampoco desarrollan estas capacidades, lo hacen parcialmente, o su formación se da en condiciones inadecuadas. La formación de capacidades de investigación es una tarea pendiente en cuya realización será necesario comprometer a todos quienes de alguna manera tienen un rol que cumplir: docentes, investigadores, hacedores de política, tomadores de decisiones, entre otros.

Desde diferentes sectores se han hecho repetidas llamadas para que se creen las condiciones que permitan hacer de los docentes profesionales reflexivos y críticos. Los mismos docentes exigen día a día tiempo y formación para poder sistematizar su quehacer. En este sentido, son muchas y muy importantes las opiniones que consideran que la IAE puede aportar una ruta de reflexión sistemática sobre las prácticas educativas, a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia donde se camina. Pero, a pesar de un movimiento internacional favorable a la introducción de prácticas de IAE en la formación de docentes en ejercicio, que crece permanentemente y que cada vez se posiciona mejor, poco se ha hecho por definir marcos metodológicos coherentes para su materialización. Este libro tiene el propósito de ser un aporte en esa perspectiva.

Las ideas principales del libro son tres: que las prácticas educativas se pueden mejorar permanentemente, que la IAE es la opción más coherente para lograr ese cometido y que los docentes son los actores educativos mejor situados para realizar estas tareas. Se ha escrito como una guía abierta para que los docentes en ejercicio investiguen sus propias prácticas. No se ofrece como un método estandarizado y cerrado o como una receta, sino como una propuesta que debe ser experimentada críticamente en cada entorno educativo en que se la utilice; y reformulada y adaptada en caso de ser necesario.

***¿Cómo se organiza el libro?***

El libro expone la IAE a partir de sus antecedentes históricos y epistemológicos, presenta sus características y profundiza en las metodologías, procedimientos y técnicas con las que, por lo común, opera. Para ello se lo ha organizado en cinco partes:

En la primera parte se hace una revisión de los principales y más conocidos paradigmas en la investigación social y educativa. También se describe y se hace un análisis comparativo de los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo. Se cierra el capítulo con la ubicación de la IAE en el marco de los paradigmas y enfoques.

La segunda parte presenta el semblante de la IAE. Se rastrean las corrientes a través de las que ha evolucionado en las últimas décadas, hasta llegar a ser tal y como la conocemos hoy. Se exponen algunos conceptos y se identifica sus principales características.

En la tercera parte, que es la más importante del libro, se expone un procedimiento que bien puede hacer las veces de un método abierto para la IAE. Se parte de la identificación y formulación de problemas, para continuar con la definición de un plan de acciones (estrategia de intervención), su ejecución, la evaluación del proceso y sus resultados, y la difusión de las experiencias. Cada segmento es trabajado desde el plano conceptual, el manejo de procedimientos y la ejemplificación.

La cuarta parte aborda el tema de las técnicas para el recojo de datos e información. Se presenta un grupo de técnicas priorizadas por ser las de uso más frecuente y recurrente en experiencias de IAE: entrevistas, observación de campo y técnicas grupales y participativas.

Por último, la quinta parte se dedica al proyecto de mejoramiento educativo. Se trabaja con un ejemplo extenso para cuya elaboración se recogen los ejemplos puntuales presentados en la tercera y cuarta partes, para no perder coherencia en la ejemplificación.

# CUARTA PARTE:

# TÉCNICAS PARA EL RECOJO DE DATOS E INFORMACIÓN

Las técnicas para el recojo de datos e información que presentamos a continuación no son las únicas que existen ni las más importantes, son sólo las de uso más frecuente y recurrente en experiencias de transformación de prácticas sociales, sobre todo en aquellas que se conciben y se hacen participativamente. En esa misma perspectiva, son también de uso común en los procesos de IAE.

Si bien cada técnica posee especificidad en términos del tipo de actor con el que generalmente trabaja y el tipo de datos e información que con ella se puede obtener; no son excluyentes entre sí, más bien son complementarias. La complementariedad en este caso tiene que ver con la posibilidad de utilizarlas en los mismos actores, en procesos de triangulación que permitan un control cruzado entre técnicas.

**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

**Como ya vimos en el proceso de la IAE, las técnicas e instrumentos se usan intensivamente en los momentos del DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA y la EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN. Claro está que también pueden ser utilizadas en otros momentos y situaciones, si el GRUPO DE INVESTIGACIÓN lo considera pertinente.**

## 1. LA ENTREVISTA

La entrevista es una conversación presencial entre dos actores, entrevistadores y entrevistados, que se emplea para recoger información relativa a la subjetividad de estos últimos. Trabaja con una guía (especie de cuestionario con preguntas abiertas) que predefine temas o tópicos, las preguntas para cada tema y el orden en que se van a aplicar dichas preguntas (VER EJEMPLO EN LA SIGUIENTE PÁGINA). Desde ese punto de vista, sigue un procedimiento definido de antemano, aunque deja al entrevistador cierta libertad en el proceso de ejecución, por ejemplo, en el uso de la re-pregunta o en la profundidad y tiempo con el que se aborda cada tema.

Algunas de sus características básicas son las siguientes:

- En ocasiones se aplica a poblaciones relativamente extensas (20 o más entrevistados) que, dado el caso, hace necesario trabajar con muestras intencionales.
- Es un instrumento fronterizo entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. Con la información obtenida por su aplicación, es posible hacer análisis de tipo cuantitativo (estadística simple con frecuencias y porcentajes) y de tipo cualitativo (interpretación). Siempre se trabaja con la información recurrente entre los distintos entrevistados.

## EJEMPLO DE GUÍA DE ENTREVISTAS

### GUÍA DE ENTREVISTAS CON INFORMANTES CLAVE (ESPECIALISTAS)

**Problemas**

- ¿Qué limitaciones y carencias son comunes a la enseñanza aprendizaje de la ciencia en educación secundaria?
  - Cuáles en los enfoques pedagógicos y didácticos?
  - Cuáles en las metodologías?
  - Cuáles en la definición y programación de las sesiones de aprendizaje?
  - Cuáles en los materiales educativos?

  ***(Identificar otras a partir de las respuestas dadas)***

- ¿Qué ausencias son evidentes en los aprendizajes en ciencia?
  - Cuáles en el conocimiento de principios básicos?
  - Cuáles en los procedimientos de experimentación y demostración?
  - Cuáles en el método de solución de problemas?

  ***(Identificar otras a partir de las respuestas dadas)***

- ¿Cómo evalúa la presencia de una actitud científica en docentes y alumnos?

**Propuestas de solución**

- ¿Cómo superar las limitaciones y carencias comunes en la enseñanza aprendizaje de la ciencia? ***(proponer una respuesta ordenada a partir de las limitaciones identificadas anteriormente)***

- ¿Cómo cubrir las ausencias evidentes en los aprendizajes en ciencia? ***(proponer una respuesta ordenada a partir de las ausencias identificadas anteriormente)***

- ¿Cómo promover una verdadera actitud científica en docentes y alumnos?

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (SIGUIENTES PREGUNTAS)

- Permite cierta flexibilidad en la formulación de preguntas (apela a la re-pregunta), que deriva de la dinámica del diálogo que se establezca.

## 1.1. Pertinencia y utilidad

Las entrevistas son pertinentes para trabajar con distintos actores y obtener de ellos descripciones, puntos de vista, propuestas, sentimientos, grados de satisfacción, percepciones sobre situaciones, aspiraciones o expectativas.

Su utilidad en los procesos de IAE consiste en la posibilidad de trabajar con diferentes actores para indagar sobre situaciones percibidas y sentidas como problemas o sobre las condiciones en que se producen y sus posibles efectos. También permiten obtener opiniones o propuestas de especialistas externos a la experiencia o de actores relevantes que participan en la misma, sobre posibles soluciones, estrategias de intervención o líneas de acción

## 1.2. Procedimientos de ejecución

Hay tres momentos clave en la ejecución de una entrevista:

- El *rapport*, que es el momento inicial de una entrevista, donde el entrevistador debe construir una relación de empatía y un ambiente de confianza con el entrevistado. Esto se logra con actitudes cordiales y amistosas.
- La cima, que se refiere a la realización de la entrevista en sus temas clave, en aquellos que van a explorarse con mayor atención y tiempo, y que permitirán obtener la información que se necesite. El entrevistador debe tener especial cuidado de no dejar ver sus propias opiniones, ni explicitar actitudes y conductas que colisionen con los patrones culturales de los entrevistados. Los docentes, por lo general, portan mucha carga emocional, ya sea política, religiosa o de otra índole.
- El cierre, que anuncia el final de la entrevista. Es importante explicitar el agradecimiento por la colaboración y concluir en un ambiente de cordialidad y satisfacción.

## 1.3. Ventajas y limitaciones

Las principales ventajas de la entrevista son las siguientes:

- Permiten trabajar temas con el nivel de profundidad y precisión deseados. Esto básicamente por la posibilidad del uso de la re-pregunta y por la libertad de la que goza el entrevistador.
- Producen información de una gran riqueza, en la medida que el entrevistado responde y reflexiona utilizando sus propias concepciones y empleando, para ello, su propio lenguaje y sus propios códigos culturales.
- Permiten observar actitudes y conductas, en general todo lo concerniente al lenguaje no verbal. Ello constituye un plus de información.

Las limitaciones centrales para la utilización de entrevistas son:

- Se necesita una amplia preparación y experiencia para realizar buenas entrevistas. Ello en mayor medida mientras más en profundidad sean las entrevistas.
- La posibilidad que en el contexto de la entrevista se produzca una distorsión desde el entrevistador. Es probable que éste, por diversas razones (problemas de comunicación, de capacidad, de involucramiento con determinados supuestos o hipótesis), interprete inadecuadamente la información emitida por el entrevistado.
- La posibilidad que en el contexto de la entrevista se produzca una distorsión desde el entrevistado. Entre éstas se puede señalar el hecho del entrevistado que no desea responder, el que miente voluntariamente o el que involuntariamente se deja llevar por los procesos selectivos de la memoria.
- El problema del vocabulario es importante, pues tanto el entrevistador como el entrevistado pueden asumir significados diferentes para algunos términos o conceptos.
- El costo de la aplicación de una entrevista se incrementa sustantivamente en la medida que se prevea aplicarla a una mayor cantidad de entrevistados, lo que en oportunidades hace necesario utilizar un equipo de entrevistadores, bien entrenados y con conocimientos acabados en los temas que se van a abordar.
- El procesamiento de la información recogida con entrevistas es complejo, trabajoso y ocupa mucho tiempo, en especial cuando se trabaja con mayores niveles de profundidad.

## 2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN DIRIGIDA

Es una técnica cualitativa y participativa de generación de información, que emplea los procedimientos de la entrevista no directiva aplicados a actores reunidos para participar en una sesión colectiva sobre uno o algunos pocos temas concretos. El grupo de discusión dirigida (GDD) se desarrolla como una conversación, un intercambio entre actores, que promueve un diálogo abierto y espontáneo. Se apoya en una guía de tópicos definida de antemano (VER EJEMPLO EN LA SIGUIENTE PÁGINA) y un moderador que se encarga de canalizar el proceso.

### 2.1. Pertinencia y utilidad

Al igual que las entrevistas individuales, los GDD son pertinentes para recoger información relacionada a la subjetividad de los actores como descripciones, puntos de vista, propuestas, sentimientos, grados de satisfacción, percepciones sobre situaciones, aspiraciones o expectativas.

## EJEMPLO DE GUÍA PARA GRUPO DE DISCUSIÓN

### GUÍA PARA GRUPO DE DISCUSIÓN DIRIGIDA
### ESTUDIANTES SECUNDARIOS DEL C.E. EXPERIMENTAL

**Procesos de enseñanza aprendizaje en ciencia**

- Indagar sobre cómo se les enseña en ciencia: ¿se limitan a la teoría? ¿se resuelven problemas? ¿se hacen experimentos? ¿en qué consisten? ¿están de acuerdo con lo que se hace?
- Evaluar niveles de satisfacción sobre la enseñanza recibida: ¿se encuentran satisfechos? ¿por qué? ¿qué falta? ¿qué habría que hacer?
- Evaluar niveles de satisfacción sobre los aprendizajes logrados: ¿se encuentran satisfechos? ¿por qué? ¿qué falta? ¿qué habría que hacer?
- Evaluar niveles de satisfacción sobre la labor de los docentes: ¿se encuentran satisfechos? ¿por qué? ¿en qué son buenos? ¿en qué son deficientes? ¿qué les recomendarían?

**Sentido y utilidad de lo que se estudia en ciencia**

- Indagar sobre la utilidad actual de lo estudiado en ciencia: ¿para qué es útil? (hacer jugar distintas posibilidades: aprender a pensar y razonar mejor; aprobar los cursos; resolver problemas cotidianos; otras posibilidades).
- Indagar sobre la utilidad futura de lo estudiado en ciencia: ¿para qué podría ser útil? (hacer jugar distintas posibilidades: ingreso a la Universidad; estudio posterior de profesiones relacionadas a la ciencia o la tecnología; conseguir trabajo; otras posibilidades).

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (SIGUIENTES TÓPICOS)

Pero una ventaja adicional de las técnicas grupales es que los miembros del grupo generan nuevas ideas porque se estimulan mutuamente. La dinámica del grupo empuja a los participantes a responder a las opiniones, comentarios e ideas de los otros, favoreciendo el surgimiento de nuevas líneas o perspectivas de análisis.

La importancia de los GDD en los procesos de IAE radica en la posibilidad de confrontar las concepciones, opiniones e intereses de distintos actores (perspectivas múltiples) en un mismo espacio y momento. Esto es especialmente útil para identificar problemas y evaluar su importancia; para proponer posibles soluciones frente a dichos problemas y líneas de acción en el mismo sentido; y para evaluar las acciones ejecutadas y reflexionar sobre los cambios alcanzados

## 2.2. Procedimientos de ejecución

Hay algunos procedimientos que son comunes a los GDD y que es necesario respetar para que éstos adquieran validez:

El número óptimo de participantes en un GDD debe ser entre 5 y 10 personas. Un grupo de ese tamaño permite un diálogo fluido y puede ser moderado con mayor facilidad. En un grupo muy pequeño, la discusión tiende a ser dirigida por los individuos más influyentes. Por el contrario, los grupos grandes tienden a fragmentarse en grupos más pequeños que entablan conversaciones separadas y paralelas, situación que es difícil de controlar por el moderador.

En términos de su ejecución, el moderador debe conceder al participante la libertad de recorrer a su albedrío el tema de discusión, presentándolo como una pregunta abierta. Es necesario abstenerse de toda intervención directiva o estructura (manera de percibir, valor, meta, etc.) en el campo de experiencias del participante. Para ello se requiere de un moderador que reúna tres condiciones: tener experiencia en la conducción de grupos en el contexto de técnicas participativas; conocer de los temas o problemas que se tratan para comprender e interpretar correctamente las discusiones y las respuestas de los participantes; y, conocer las normas y códigos culturales de los grupos.

## 2.3. Ventajas y limitaciones

Las principales ventajas de los GDD son las siguientes:

- Es una técnica más rápida y económica que las entrevistas individuales. Un GDD puede ser realizado en unas dos horas o algo más (dependiendo de la cantidad de tópicos que se vayan a tratar y de la dinámica con que se desarrolle el grupo en sí), que es algo más de lo que normalmente dura una entrevista, pero se recoge la opinión de entre 5 a 10 personas en simultáneo.
- La participación en el contexto de un grupo puede, en ocasiones, disminuir las inhibiciones. En algunos casos, la gente se encuentra más dispuesta a

compartir sentimientos, emociones y dudas en un grupo, que en un encuentro sólo con un entrevistador.

- La información recogida es, a veces, más exacta que la obtenida en entrevistas individuales, ya que los participantes se muestran reacios a ofrecer información inexacta delante de otras personas que puedan desmentirlos o corregirlos.

Sus principales limitaciones son:

- Los participantes pueden no querer expresar opiniones personales o revelar información sobre actitudes y comportamientos que no desean discutir abiertamente.
- Existe el peligro que el moderador pueda malinterpretar la información extraída (sesgo del investigador). Los sesgos más comunes son: confirmar supuestos e hipótesis previas, apartando la información que las refute e interpretando de forma errónea la discusión del grupo; y, buscar consistencia dentro de cada GDD y entre ellos (si se hace más de uno), simplificando en extremo la realidad.

# 3. LOS TALLERES MULTIACTORES

Los talleres multiactores constituyen espacios de discusión colectiva entre actores portadores de diversas perspectivas (docentes, autoridades, padres, etc.), con la finalidad de facilitar la construcción de información y de consensos, el manejo de diferencias y el establecimiento de compromisos.

## 3.1. Pertinencia y utilidad

Los talleres se utilizan cuando se quiere conocer la opinión de diferentes actores sobre los problemas identificados y sus potenciales soluciones, sobre la identificación de carencias o potencialidades; o cuando se quiere identificar percepciones, opiniones o intereses iniciales, asociados a una propuesta de intervención.

En los procesos de IAE, los talleres persiguen lograr consensos y acuerdos entre los diferentes actores sobre las prioridades para el mejoramiento de las prácticas educativas y sobre las propuestas de intervención, para producir y consolidar compromisos en relación a la ejecución de las mismas. Adicionalmente, se los utiliza también para evaluar la eficacia de una intervención, los problemas en su ejecución y los factores que la favorecen o limitan (VER EJEMPLO EN LA SIGUIENTE PÁGINA).

## EJEMPLO DE PROGRAMA DE TALLER MULTIACTORES

### TALLER CON DOCENTES DEL ÁREA DE C.T.A
### C.E. EXPERIMENTAL

**OBJETIVOS**

- Identificar propuestas de solución para los problemas encontrados en los procesos de enseñanza aprendizaje de la ciencia.
- Definir los elementos básicos de una estrategia de intervención.
- Definir los roles que los diversos actores relacionados con el problema deben cumplir en la estrategia de intervención
- Definir un listado de acuerdos y compromisos.

**TEMAS**

- Programación de las sesiones de aprendizaje: ¿qué contenidos es necesario redefinir? ¿cómo redefinirlos? ¿qué pesos hay que darle a cada uno en las sesiones? ¿en qué orden hay que trabajarlos? ¿qué elementos de apoyo son necesarios?
- Didácticas para la enseñanza aprendizaje de la ciencia: ¿cómo incorporar la práctica? ¿la experimentación? ¿el método de solución de problemas? ¿cómo relacionar estas didácticas con la conceptualización y la contextualización?
- Materiales educativos: ¿qué materiales serían indispensables para trabajar con los nuevos enfoques? ¿qué materiales se tendrían que elaborar? ¿cuáles se tendrían que reformular?
- Acuerdos y compromisos: ¿quiénes se encargarán de las tareas? ¿en qué plazos? ¿qué recursos serán necesarios? ¿qué apoyos se deben comprometer?

**PROGRAMACIÓN**

(SIGUE LA PROGRAMACIÓN DEL TALLER)

Una ventaja comparativa de los talleres es que crean condiciones para que los actores analicen la experiencia en la que se encuentran inmersos, situación que con frecuencia les permite alcanzar un conocimiento más real, integral y "desde dentro".

## 3.2. Procedimientos de ejecución

Una particularidad de los talleres es que consisten en trabajos de grupo con actores homogéneos o con actores mixtos (o inicialmente con unos y en un segundo momento con ambos), complementados con plenarias para la agrupación de ideas y la elaboración de síntesis de los principales acuerdos y diferencias. En ese sentido, el taller participativo requiere, para un desarrollo adecuado, de un moderador y facilitadores con experiencia en el manejo de grupos y de conflictos.

Para su ejecución es necesario dar los siguientes pasos y realizar las siguientes actividades:

- Definir los objetivos del taller: ¿para qué llevar a cabo un taller? ¿qué se persigue con él?
- Definir los temas sobre los que van a discutir los diferentes actores: ¿qué temas se van a abordar?
- Traducir la guía de temas en un programa para el taller: ¿cómo se va a desarrollar el taller? ¿en qué orden se van a trabajar los temas?
- Elegir a los actores que participarán: ¿quiénes van a participar en el taller? ¿quién elige y cómo se elige a los participantes? ¿por qué es relevante su participación?
- Conformar grupos por tipo de actor y grupos mixtos: ¿cómo van a trabajar los grupos? ¿en qué momentos? ¿con qué orden?
- Organizar las plenarias: ¿qué acuerdos se espera alcanzar? ¿qué consensos se espera construir? ¿qué compromisos se espera consolidar? ¿sobre qué aspectos?

## 3.3. Ventajas y limitaciones

Entre las principales fortalezas de los talleres multiactores se destacan las siguientes:

- Constituyen un proceso empoderador en sí mismo, en la medida que a través de los trabajos de grupos y las plenarias, los actores fortalecen sus capacidades de interacción, negociación y concertación.
- Facilitan y democratizan el proceso de toma de decisiones, en la medida que el resultado derive en acuerdos, compromisos y consensos.
- Facilitan los procesos de problematización, las propuestas de intervención y la evaluación participativa, sobre las prácticas educativas.

Como sus principales limitaciones se observan las siguientes:

- Los conflictos de intereses entre los diferentes actores pueden hacerse explícitos, distorsionando el proceso.
- Los participantes activos son, generalmente, los directivos o los más "poderosos". La manifestación recurrente de este tipo de situaciones puede también distorsionar el proceso.

# 4. LA OBSERVACIÓN

La observación como técnica de investigación puede ser participante o no participante. La primera es axiomática en los procesos de IAE, si consideramos el hecho que los sujetos que participan en ellos deben comprometerse con el estudio de sus propias prácticas. Podemos definir a la observación participante como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo que se está investigando.

Asimismo, este tipo de observación puede hacerse con distintos niveles de estructuración: estructurada (cuando se predefinen variables o categorías) y no estructurada (cuando no hay mayor control previo). Esta diferencia se expresa con nitidez en los procedimientos de ejecución.

## 4.1. Pertinencia y utilidad

La aplicación principal de la observación en el campo de la investigación educativa es en el aula y la escuela como espacios, enfocándose en las características de los ambientes y de los grupos; o en las conductas de los docentes, los estudiantes y sus respectivas interacciones.

La observación es pertinente en investigaciones que tratan de describir y comprender la "cultura" de un grupo o las conductas y comportamientos de un actor "desde dentro". Su utilidad principal en los procesos de IAE consiste en la posibilidad de registrar lo que sucede en un ambiente o contexto, en relación a los focos, categorías o variables consideradas de interés. Por lo general, las prácticas de observación centran su atención en aspectos como los siguientes:

- El escenario físico (el aula, la escuela, sus características, distribución, etc.);
- Características de los participantes (edad, sexo y otras relativas a estatus social, cultural, etc.);
- Ubicación espacial de los participantes (diagramas de ubicación);
- Secuencia de los sucesos (quién habló primero, quién después, etc.); e
- Interacciones y reacciones de los participantes (en qué consisten, cómo se producen, con que frecuencia, cuáles son sus patrones, etc.).

## 4.2. Procedimientos de ejecución

Como ya vimos, la observación puede hacerse con diferentes niveles de estructuración y los procedimientos y los medios (instrumentos) de ejecución variarán de acuerdo a ello.

La observación estructurada supone definir de antemano categorías específicas a ser observadas y valores que expresen los resultados de la observación. El instrumento que por lo general se utiliza en este tipo de procesos es la lista de cotejo (VER EJEMPLO EN LA SIGUIENTE PÁGINA). El análisis de los datos obtenidos es básicamente cuantitativo (análisis de frecuencias) y sobre él se construyen reflexiones e interpretaciones.

La observación semi estructurada supone definir previamente ítems más o menos genéricos, que pueden adquirir la forma de preguntas. Los medios que se utilizan son la guía de observación (VER EJEMPLO EN LA PÁGINA 86) y el diario o cuaderno de notas. La guía sirve para desarrollar ordenadamente el proceso de observación (¿qué tópicos o temas se aborda primero? ¿en qué orden se observa los items?). El cuaderno de notas sirve para registrar los datos que se obtienen progresivamente, incluyendo las descripciones de hechos o acontecimientos que hayan ocurrido, la hora en que se desarrollaron y el tiempo que duraron, la secuencia, hechos imprevistos y las reflexiones e interpretaciones que el observador haga de los mismos.

La observación no estructurada o abierta sólo requiere de definir un foco o tópico general (por ejemplo, los procesos de interacción entre docentes y alumnos). El proceso es similar al de la observación semi estructurada, pero con un énfasis mucho mayor en las reflexiones e interpretaciones personales.

## 4.3. Ventajas y limitaciones

Entre las principales ventajas asociadas a la observación sistemática, es posible identificar las siguientes:

- Los actores educativos y las interacciones entre ellos pueden ser observadas (estudiadas) en sus ambientes naturales de manifestación.
- Permite la recogida de datos auténticos y la verificación de ideas por medio de procesos (observaciones) empíricos: ¿hacen los actores lo que ellos, o los investigadores, creen que están haciendo?
- Los observadores pueden tomar nota de las conductas no verbales, como el movimiento y los gestos faciales y corporales.
- Se puede tomar el tiempo que sea necesario para observar la cantidad de sujetos, interacciones y ambientes suficientes, hasta asegurarse que los comportamientos, conductas y tendencias sean representativas.

Las desventajas más visibles en los procesos de observación, son las siguientes:

- El observador debe tener una formación adecuada para el análisis y la interpretación de las “culturas grupales”, además de entrenamiento suficiente en técnicas de observación en campo.
- El pequeño tamaño del grupo o población observada, hace imposible la generalización de sus resultados a poblaciones mayores.

## EJEMPLO DE LISTA DE COTEJO

| LISTA DE COTEJO PARA OBSERVACIÓN DE SESIONES EN AULA<br>DOCENTES DE CTA DEL C.E. EXPERIEMNTAL | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nº** | **ITEMS** | **Adecuadamente** | **Limitadamente** | **Deficientemente** | **No se hace** | **COMENTARIOS** |
| **I. Inicio de sesión de clases** | | | | | | |
| 1 | ¿Cómo realiza el docente la actividad de introducción? | | | | | |
| 2 | ¿Se prevé la construcción de conocimientos conceptuales? | | | | | |
| 3 | ¿Se prevé la construcción de conocimientos procedimentales? | | | | | |
| 4 | ¿Se prevé la construcción de conocimientos actitudinales? | | | | | |
| 5 | ¿Cómo se informa sobre los objetivos de aprendizaje? | | | | | |
| 6 | ¿Cómo se informa sobre las actividades a realizar? | | | | | |
| 7 | ¿Cómo se informa sobre la forma de trabajar? | | | | | |
| 8 | ¿Cómo se informa sobre el tiempo disponible de trabajo? | | | | | |
| 9 | ¿Los materiales y recursos disponibles son suficientes? | | | | | |
| 10 | ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos? | | | | | |
| 11 | ¿Se prevé recuperar conocimientos previos? | | | | | |
| 12 | ¿Se presentan modelos o ejemplos de cómo realizar el trabajo? | | | | | |
| **II. Desarrollo de sesión de clases** | | | | | | |
| 13 | XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (SIGUIENTES ITEMS) | | | | | |
| | | | | | | |

## EJEMPLO DE GUÍA DE OBSERVACIÓN

### GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIONES DE CLASE DOCENTES DE CTA DEL C.E. EXPERIMENTAL

**I. Inicio de sesión de clases**

1. ¿El docente realizó una actividad de introducción? ¿qué hizo? ¿cómo? ¿qué efecto tuvo en los alumnos?

2. ¿Qué conocimientos quiere el docente que los alumnos construyan: conceptuales, procedimentales, actitudinales?

3. ¿Qué información se dio a los alumnos sobre esta actividad en relación a:

   - los objetivos de aprendizaje?
   - Las actividades a realizar?
   - La forma de trabajar?
   - El tiempo disponible para desarrollar el trabajo?

4. ¿Qué materiales, recursos e equipamiento estuvieron disponibles?

5. ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos?

6. ¿Es posible realizar la actividad por todos los alumnos, dado el tiempo y los materiales que se pueden utilizar?

7. ¿La actividad supone algunos conocimientos previos? ¿cuáles? ¿cómo los identificó el docente?

8. ¿El docente mostró a los estudiantes modelos o ejemplos de cómo podían realizar el trabajo?

9. ¿Se hizo un listado de las características que definen la calidad esperada del trabajo que debían realizar?

**II. Desarrollo de sesión de clases**

10. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (SIGUEN ITEMS)

- La presencia *in situ* de un observador puede introducir en el entorno un efecto negativo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales.
- Cabe la posibilidad que las interpretaciones del observador o las que haga el investigador que analice los datos, puedan contener apreciaciones subjetivas que distorsionen la naturaleza de las situaciones observadas.
- Los procesos de observación se basan fundamentalmente en descripciones extensas e interpretaciones puntuales. La enorme cantidad de datos cualitativos, por lo general hace difícil utilizar un marco de codificación y procedimientos de conteo y medición.

# 5. EL TRATAMIENTO DE DATOS E INFORMACIÓN SECUNDARIA

Los datos y la información secundaria (conjunto de datos organizados para describir, explicar o interpretar) son aquellos que existen con anterioridad a la realización de cualquier estudio, es decir, que ya han sido producidos por otros, que se encuentran en diversas fuentes accesibles y que son susceptibles de ser recolectados e incorporados en los procesos de IAE.

## 5.1. Pertinencia y utilidad

Por lo general se trabaja con datos e información secundaria para tratar los siguientes aspectos:

- Información sobre principios teóricos o metodológicos que fundamenten las intervenciones propuestas.
- Información sobre experiencias similares a la que se pretende realizar, para contar con antecedentes válidos y relevantes. Esto es especialmente importante para identificar líneas de acción exitosas, buenas prácticas o lecciones con potencial de generalización.
- Información de los actores u objetos sobre los que se pretende intervenir (docentes, alumnos, sistemas de evaluación, etc.) y de las variables con las que se quiere trabajar (capacitación docente, niveles de lecto escritura, instrumentos de evaluación, etc.).
- Información sobre el contexto en el que se inserta la intervención propuesta y los supuestos con los que trabaja: políticas educativas que sustentan la intervención, proyectos especiales que corran en el mismo sentido, acuerdos explícitos en los proyectos educativos institucionales, etc.
- Información que cubra los datos necesarios para trabajar con gran parte de las variables que componen el diagnóstico del problema.

## 5.2. Fuentes de uso recurrente

Las fuentes de datos e información secundaria de uso común en las experiencias de IAE son las siguientes:

- Estudios teóricos o resultados de investigación empírica que sirvan como fundamento teórico o metodológico de las propuestas de intervención.
- Documentación producida y sistematizada por otras experiencias de mejoramiento educativo que puedan servir como antecedentes o referentes.
- Documentación producida por la escuela, institución o programa en el que se va a ejecutar la intervención. La información por lo general es producida por las instancias de gestión pedagógica e institucional y puede abordar distintos aspectos, como: calificación docente, rendimientos académicos, estrategias didácticas explícitas en el currículo, registro de materiales educativos, equipamiento y organización de aulas, bibliotecas, etc.
- Estadísticas institucionales que pueden existir o que será necesario construir con los resultados de evaluaciones que ya se hayan hecho: rendimientos por niveles y áreas, resultados de pruebas específicas, para establecer porcentajes, tasas, tendencias, etc.

# BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. Técnicas para la recogida de datos e información. Editorial Lumen. Buenos Aires, 2003.

McKERNAN, J. Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Editorial Morata. Madrid, 2001.