

## APLICACIONES Y APORTACIONES DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA A LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*por*

*Dra. M.ª Pilar Colás Bravo*

*Dña. Isabel López Górriz*

*Dña. Teresa González Ramírez*

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
Universidad de Sevilla

Actualmente la investigación participativa está cobrando cada vez mayor importancia en todos los ámbitos científicos referidos al campo social y específicamente en el terreno educativo. Su tratamiento no obstante se ha circunscrito a una perspectiva la mayoría de las veces generalista y conceptual dejando relegadas problemáticas y aportaciones específicas.

Puesto que este seminario trata sobre metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa, tal como indica su título general, nos parece de gran interés tratar la metodología de investigación participativa como una opción, posible entre otras, para el diagnóstico, planificación y evaluación de procesos educativos en muy diversos campos de intervención.

Hemos echado en falta, en la bibliografía consultada, trabajos que recojan y sistematicen las distintas áreas de aplicación de esta metodología así como sus posibilidades y aportaciones. Éste es el objeto que guía la presente comunicación abordando explícitamente, aunque de forma somera, sus contribuciones al diagnóstico y evaluación de programas de intervención educativa: a pesar de que estos aspectos quedan ya implícitos en las diversas prácticas de esta metodología en diferentes ámbitos educativos.

El análisis de la documentación y bibliografía producida en muy distintas manifestaciones científicas; congresos, seminarios, debates, mesas redondas, tesis docto-

rales, etc., nos permiten identificar algunas áreas de su desarrollo, así como sus aportaciones más relevantes. En 1985 Gagnon sintetizó estas orientaciones en torno a cuatro temáticas básicas; desarrollo humano, desarrollo del currículum, innovación en la enseñanza y evaluación de necesidades.

Sin embargo, en los últimos años sus aplicaciones son cada vez más extensivas adquiriendo un nuevo alcance; evaluación, organización y supervisión escolar, tecnología instruccional, toma de decisiones, etc. La pertinencia de esta metodología en tan diversos ámbitos educativos puede ser explicada o entendida en virtud de las características propias de este enfoque en el que se aunan tres finalidades; investigación, acción y formación o perfeccionamiento (Goyette y Lessard-Herbert, 1988, p. 36), otorgándose en cada caso, según la temática tratada un mayor peso específico a una u otra. Otros autores, no obstante, añaden otras funciones posibles que corresponden a las diferentes fases de su proceso circular; el diagnóstico y la evaluación.

En la formación del profesorado se convierte en una metodología que permite la reflexión y la mejora de la tarea docente, a la vez que posibilita la generación y desarrollo de conocimientos y teorías educativas (McKernan, 1988; Wallace, 1987 y Nixon, 1987). Este enfoque se incluye de forma expresa en las nuevas orientaciones de la formación del profesorado aparecidas en el libro blanco de la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), convirtiéndose en elemento esencial para conectar las teorías y prácticas escolares para mejorar los procesos de intervención.

También en las actuales orientaciones curriculares la investigación-acción constituye uno de sus pilares base (McKernan, 1988; Santa, 1987; Elliot, 1988). Esta Metodología promueve cambios e innovaciones en contenidos, programas y objetivos educativos, propiciando una mejora en la formación personal y en la calidad de la enseñanza.

Dentro de estas líneas resultan ya habituales investigaciones y proyectos referidos al estudio y análisis de determinadas acciones didácticas p. ej.: análisis de grupos de discusión en clase (Francis, 1985) o el estudio de las características y procesos de escritura en la escuela, entre otras muchas aportaciones (Myers, 1985).

Otra vertiente más novedosa y, por tanto, no muy extendida es la que plantea Mirabile (1988) referida al diseño de programas de desarrollo vocacional. Dentro de este modelo las fases que siguen son: recogida de datos, análisis, feedback, diseño del programa y evaluación. La evaluación de programas de intervención a través de esta metodología supone una perspectiva en la que la participación y colaboración con los sectores implicados constituye un ingrediente esencial, propiciando un cambio más real y fructuoso (King, 1985). Esta metodología se hace extensiva a la evaluación de instituciones y centros incorporándose modelos dinámicos de cambio. A modo de ejemplo podemos citar el trabajo de Cook (1983) en el que a través de la evaluación de programas de desarrollo se van generando teorías que responden a las intervenciones que están implementadas.

También en el campo de la organización escolar, la incorporación de la IAP supone ser uno de los últimos avances en la historia de su evolución tal como apunta French (1982). El análisis de necesidades organizativas y el estudio de posibles

cambios para un mejor funcionamiento de las organizaciones educativas componen núcleos básicos en este tratamiento.

En el terreno de la planificación y toma de decisiones, tanto a nivel político como más restringido, la IP aporta informaciones que posibilitan la construcción y organización de conocimientos básicos en la toma de decisiones (Losack y Morris, 1985; Impey, 1987).

En los programas de educación de adultos la IP, posee una amplia y conocida tradición, siendo muy numerosos los congresos, jornadas y publicaciones que han tratado esta perspectiva. Parece existir desde hace tiempo un total acuerdo en señalar el carácter intrínsecamente formador de los procesos de investigación/acción.

Distintos autores en distintas épocas (Desroche, 1971; Minvielle, 1988 y Dufour, 1988), han expuesto las posibilidades y virtualidades que ofrece la I/A participativa como estrategia pedagógica eficaz en la educación de adultos, pudiéndose sintetizar en torno a tres dimensiones de formación:

- a) Formación objetiva, mediante la adquisición de conocimientos instructivos.
- b) Formación práctica conseguida a través del aprendizaje y experiencias en métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos.
- c) Formación en cuanto transformación de actitudes y comportamientos.

Para Dufour el valor formativo de la I/A participativa supone «la modificación observable del comportamiento, de competencias y de saberes» (p. 138).

En la propuesta educativa de la Reforma del Sistema Educativo para la educación de adultos, la I/A participativa cubre los objetivos y dimensiones propuestos para dicha formación, como queda patente en el trabajo de Colás, (en prensa).

La adopción de esta metodología supone la opción por un determinado modelo educativo en el que el desarrollo integral del aprendizaje y la transformación y/o cambio social constituyen los principales elementos polarizadores de la acción educativa.

En el campo de la intervención socio-educativa la I/P se incorpora al diseño y evaluación de programas de prevención de muy distinta índole, manifestándose como provechosa para la generación de teorías de la acción (Cook, 1983).

En el trabajo social, es a partir de los años 70, cuando las críticas al enfoque tecnológico sobre la forma de identificar necesidades y proponer medios para satisfacerlas, origina el reconocimiento de la I/P como un camino de salida que permitirá desarrollar un espacio crítico de comunicación mutua entre los que toman decisiones y los representantes de las entidades sociales que representan determinadas demandas.

Otra parcela de gran interés la aborda la formación ocupacional (Blignieres-Legeraud, 1988). La I/P aplicada al dominio de la formación y el empleo, proporciona:

- a) Una identificación de los contenidos o conocimientos sobre los que desarro-

llar el trabajo teórico. Es precisamente la acción y el análisis de la práctica la que permite relacionar contenidos, habilidades y saberes de una determinada profesión, proporcionando a su vez datos sobre su secuenciación, temporalización y dificultad. Esta información se convierte en imprescindible como base para la creación y configuración de programas de formación y de intervención.

- b) Una reformulación y mejora de la práctica profesional que se produce como efecto del análisis y reflexión sobre las mismas. Ello induce a plantear nuevos cambios y modificaciones.
- c) Un reencuentro entre el saber teórico y la práctica que a nivel científico-educativo resulta muy fructuoso en cuanto que: 1) permite una evaluación formativa de las intervenciones educativas basándose en la acción, 2) sugiere procedimientos y procesos, es decir, toma de decisiones en propuestas posteriores y 3) posibilita «detectar» variables contextuales que afectan o modelan los procesos formativos.

Además de las áreas educativas tratadas, pensamos que el campo del diagnóstico se convierte en una parcela especialmente adecuada en esta metodología a pesar de que, hoy día, no contamos todavía con desarrollos consistentes ni sistematizaciones teóricas.

Como peculiaridades más relevantes de esta metodología podríamos citar:

- a) La incorporación simultánea de diversos objetos de diagnóstico; contextos y sujetos (Ender-Egg, 1990).
- b) Modificación en los procedimientos de diagnóstico.
- c) Ampliación de las técnicas de diagnóstico, incorporando procedimientos más cualitativos y dinámicos.
- d) Cambios en los agentes del diagnóstico; quienes diagnostican.
- e) Desarrollo de temáticas de diagnóstico.
- f) Transformación del concepto de diagnóstico que adquiere un sentido de globalidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Documentos de Bienestar Social. Gobierno Vasco. Dpto. de Trabajo y Seguridad Social.
- BLIGNIERES-LEGERAUD, A. (1988): «Les enjeux de la recherche participante dans le domaine de l'emploi et de la formation: le cas de la recherche sur les nouvelles qualifications» en *Hugon y Seibel*. Op. cit.
- COLÁS, P. (en prensa): «Investigación Participativa». Actas de las jornadas (IV) de Alfabetización, educación de adultos y cultura andaluza. Sevilla, 1989.
- COOK, M. (1983): «Delinquency Prevention Program Managers, Theories of Action: A content Analysis». *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*.

- DESROCHE, H. (1971): *Aprendisaje en ciencias sociales et éducation permanente*. Les éditions Ouvrières. Paris.
- DESROCHE, H. (1981): «La recherche coopérative comme recherche-action» en *Actas du Colloque recherche-action*. Chicoutimi, UQAC. Octubre, pp. 9-48.
- DUFUOR, J. (1988): «La communication et la transférabilité des acquis de la recherche-action, en formation» en Hugon y Seibel. Ob. cit.
- ELLIOT, J. (1988): «Teachers as Reseachers: Implications for Supervision Teachers Education». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, abril.
- FRANCIS, E. (1985): «The Application of Group Analysis to Classroom Discussion». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, marzo y abril.
- FRENCH, W. (1982): «The Emergence and Early History of Organization Development: With Reference to Influences on and Interaction among some of the Key Actors». *Group and Organization Studies*, V. 7, n.º 3, pp. 261-278.
- GAGNON, R. (1985): *New Trends for New Needs in Instructional Technology: Theory and Development*. *Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Anaheim, junio.
- GOYETTE, G. y LEFARD-HERBERT (1988): *La Investigación-Acción, funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, M. Laertes.
- HUGON, M. y SEIBEL, C. (1988): *Recherches impliquées Recherches action: Le cas de l'éducation*. Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- IMPEY, W. (1987): *A Model of Decision-Making for Teachers Engaged in Developmental Research*. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators*. Hovston, febrero.
- KING, R. (1985): «School Evaluation as a Change Agent Model for Staff Development». *Paper presented at the Annual National Conference of the National Council of States on Inservice Education*. Noviembre.
- LOSAK, J. y MORRIS, C. (1985): «Integrating Research into Decision Making: Providing Examples for an Informal Action Research Model». *Community/Junior College Quarterly of Research and Practice*, V. 9, n.º 1, pp. 55-63.
- McKERNAN, J. (1988): «The Countenance of Curriculum Action Research: Traditional, Collaborative and Emancipatory-Critical conceptions». *Journal of Curriculum and Supervision*. V. 3, n.º 3, pp. 173-200.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. Madrid, M.E.C.
- MINVIELLE, y. (1988): «Recherche-action et formation des adultes» en Hugon y Seibel. op. cit.
- MIRABILE, R. (1988): «Using Action Research to Design Career-Development programs». *Personel- (AMA)*, V. 56, 11 pp. 4-11.
- MYERS, M. (1985): *The teacher researcher: How to study writing in the classroom*. National Council of Teachers of English, Keyon, Urbana.
- NIXON, J. (1987): «Only Connect: Thoughts on stylistic Interchange Within the Research Community». *British-Educational Research Journal*. V. 13, 2. pp. 191-202.
- SANTA, C. (1987): «Changing Content Instruction Through Action Research». *Reading-Teacher*. V. 40, 4, pp. 434-438.
- WALLACE, M. (1987): «A Historical Review of Action Research: Some Implications for Teachers in their Managerial Role». *Journal of Education for Teaching*. V. 13, 2, pp. 97-115.