

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO; UN RECORRIDO POR EL MUNDO

Josefina Quintero Corzo*
Raúl Ancízar Munévar Molina**
Juan Carlos Yepes Ocampo***

RESUMEN

Este artículo sustenta la manera como la investigación-acción llega a Colombia procedente de Europa, Estados Unidos y Australia, entre otros países e impacta las iniciativas de reforma curricular. Como un movimiento internacional, cada vez con mayor fuerza, la investigación-acción compromete a los profesores para que sean los promotores de su propio desarrollo profesional desde los escenarios donde actúan. Después de la II Guerra Mundial, la investigación-acción ha estado presente en todas las reformas curriculares con el intento de darle carácter científico a la enseñanza, al aprendizaje, a los procesos formativos y al desarrollo de las instituciones educativas. Una manera de entender la relación investigación-acción y currículo es reconocer que en todas las geografías mundiales y en los sucesivos momentos históricos de la humanidad, el currículo ha necesitado reformas; todas ellas, para dar respuestas a la insatisfacción frente a los deficientes logros de la escuela. Las sociedades siempre esperan más calidad de sus instituciones.

123

Históricamente, las teorías y prácticas curriculares requieren el compromiso experto de los actores para que ellos mismos sean investigadores de su propia acción y recobren el significado de lo que hacen. El cambio del currículo y el desarrollo profesional de los profesores tienen relación directa con la mejora de

* Doctora en Educación. Docente Universidad de Caldas. Manizales-Colombia. quinterocj@yahoo.com

** Msc. en Investigación y Tecnología Educativa. Docente Universidad de Caldas. Manizales-Colombia. muquin@une.net.co

*** Msc. en Educación. Docente Universidad de Caldas. Manizales-Colombia. jucaye02@yahoo.com
Recibido 28 febrero de 2007, aprobado 11 abril de 2007.

la educación y con la investigación-acción. Los profesores actúan con autonomía para proponer, experimentar, tomar decisiones y promover cambios curriculares con entusiasmo y satisfacción. La investigación-acción en el currículo constituye un resultado de la ciencia social interpretativa, por cuanto las personas pueden renegociar conscientemente las reglas y transformar reflexivamente las interacciones sociales. La calidad del currículo se logra por medio de la investigación-acción y los educadores son los que están mejor posicionados para realizar cambios e innovaciones en escenarios que procuren mejoramiento continuo.

PALABRAS CLAVE: Currículo universitario, currículo investigativo, investigación-acción, calidad de la educación, contexto educativo.

ACTION RESEARCH AND CURRICULUM: A JOURNEY AROUND THE WORLD

ABSTRACT

This article sustains the manner in which action research arrives in Colombia coming from Europe, United States and Australia, among other countries, and impacts the initiatives of curricular reforms. As a growing international movement, action research involves teachers as promoters of their own professional development from their work positions. After World War II action research has been present in all the curricular reforms with the intention of giving scientific features to teaching, learning, formative processes, as well as to the development of educational institutions. A way to understand the relationship between action research and curriculum is to recognize that all over the world and during humanity's successive historical moments, curriculum has needed reforms in order to give answers to the dissatisfaction related to the poor achievements of schools. Modern societies always expect more qualified institutions.

Historically, curricular theories and practices have required the expert commitment of the actors so that they can be researchers of their own action, as well as recovering the meaning of what they do. Curricular changes and professional development of teachers are directly related to the improvement of education and with action research. Educators act autonomously in order to propose, experience, make decisions and promote curricular changes with enthusiasm and satisfaction. Grounded in interpretative social sciences, action research in curriculums allows

educators to consciously renegotiate the rules and to reflexively transform social interactions. Curriculum quality is achieved through action research and educators are better-positioned to carry out changes and innovations in scenarios that offer continuous improvement.

KEY WORDS: Curriculum for higher education, research curriculum, action research, quality of education, educational context.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICADA AL CURRÍCULO

En este recorrido se explicitan los hilos que tejen al desarrollo histórico de la investigación-acción, nacida en los países democráticos occidentales del siglo XX y su incidencia en las reformas curriculares. Sus referentes teóricos y metodológicos ocupan lugar preponderante en las obras de eminentes autores y movimientos sociales y educativos en países destacados del mundo que adoptaron la ciencia social interpretativa con el propósito de renegociar conscientemente las reglas y transformar reflexivamente la interacción de las personas.

El estado del arte de la investigación-acción en el currículo se originó a partir de los problemas detectados por los profesores en el intento de mejorar la práctica educativa. Mirando sus antecedentes históricos, las transformaciones curriculares comprometen al maestro para que él mismo sea investigador de su propia acción y recobre el significado de lo que hace. Aunque la investigación-acción no surgió con el propósito específico de transformar los contextos escolares mediante el currículo, sus principios básicos visualizados en ciclos reiterativos de generación de teoría, a partir de la solución de problemas prácticos, se ha adoptado para dimensionar la acción de grupos y redes de profesores deseosos de trabajar en torno a objetos de transformación.

Terminado el segundo e iniciado el tercer milenio, la investigación-acción se está introduciendo cada vez más en todos los países del mundo, tal como se demuestra en las publicaciones impresas y electrónicas y en los anales de eventos científicos, así mismo, en *abstracts*, tesis de grado y proyectos institucionales. La investigación-acción es temática obligada a la hora de tratar los grandes desarrollos curriculares y tendencias metodológicas.

ALEMANIA

En este país, el objeto de estudio de la investigación social cualitativa del siglo XIX se interesó por los nuevos procesos económicos, sociopolíticos y culturales que reclamaban la reconstrucción social inmediata. Los paradigmas tradicionales eran insuficientes para dar respuesta a la desbordante complejidad social producto de la industrialización, la división del trabajo, la urbanización, el pluralismo cultural, el autoritarismo institucionalizado, la crisis económica y la pobreza, entre muchos otros factores, acentuados por las consecuencias de la I Guerra Mundial.

En la década de los años veinte, un primer hito mundial estrechamente relacionado con la investigación-acción fue el intento de la Escuela de Frankfurt para desarrollar una “teoría crítica”, en contraposición al positivismo marxista. Con la victoria de los nazis en la década de los años treinta, sus principales figuras emigraron de Frankfurt a Estados Unidos y lograron aplicar esta teoría en la Universidad de Columbia. La teoría crítica proponía investigar la sociedad como un todo y rechazaba todo intento de crear sociologías especializadas. Esta teoría tuvo efectos notorios en los diseños curriculares a nivel macro y en los procesos de enseñanza, a nivel micro. Es así como las reformas curriculares pretenden superar el desarrollo de contenidos atomizados, para dar paso a una visión integral e interdisciplinaria, donde los diferentes saberes confluyen para solucionar los problemas sociales y contribuir a los propósitos misionales de las instituciones educativas.

Los postulados del enfoque comprensivo para construir significados de la acción social constituyeron, entonces, los referentes esenciales de las reformas e innovaciones metodológicas. Los problemas focalizados por la sociedad moderna serían tratados con una transformación radical relacionando teoría y práctica; pues la práctica aislada de la teoría, no tiene sentido. La comunidad académica y científica, aceptaba que las ciencias sociales no estaban libres de valores; por el contrario, conllevaban supuestos implícitos ocultos e intereses ideológicos que, aunque difíciles de develar, era necesario hacerlo. Por esta misma razón, debían exponerse a la crítica. Tanto la interacción social como los fenómenos sociopolíticos y los patrones culturales e ideológicos no podían entenderse aislados de un sistema de valores. Mejorar las relaciones humanas y solucionar problemas de dinámica de grupos, fueron escenarios propicios para sustentar el objeto de estudio de la psicología social, en proceso de consolidación.

De Alemania procede el modelo de currículo por problemas, ampliamente difundido en Colombia en la década de los años setenta, como una innovación para la formación de maestros tanto en las Escuelas Normales, como en las Facultades de Educación. La renovación curricular propuesta por el Ministerio de Educación fue muy precisa en cuanto a la planeación por tema, por proyecto, por problema y por actividad. Las innovaciones actuales denominadas proyectos de aula y la relación escuela-comunidad del Modelo Escuela Nueva, incorporan a cabalidad los principios teóricos y metodológicos de la investigación acción aplicada al currículo.

INDIA

En la década de los años 30 y 40, otro país digno de destacar como escenario de la investigación-acción, en sus primeras etapas, es India. Al igual que en Alemania, las innovaciones no se plantearon para beneficiar directamente el currículo escolar, pero las iniciativas de reforma social tuvieron impactos evidentes. En el trabajo de John Collier (1945), Comisionado de Estados Unidos para Asuntos Indios, se destaca la tarea conjunta de grupos de investigadores conformados por administradores, científicos e indios deseosos de mejorar las labores agrícolas. Collier constató que la acción en grupo donde se involucraban participantes del contexto, producía mejores resultados y satisfacciones que aquellas tareas especializadas y aisladas, realizadas solamente por agentes externos. Se aprendía más cuando se partía de necesidades reales y urgentes. Los resultados de la investigación se debían poner en práctica según las necesidades de donde surgieran y debían ser sometidos a crítica, primero por los propios participantes confrontándolos con su experiencia y luego por expertos externos. Estos principios son claros en los procesos de construcción curricular, incluidas las etapas de evaluación, coevaluación y hetero-evaluación, tanto a nivel institucional como a nivel de aula.

127

ESTADOS UNIDOS

En las primeras décadas del siglo XX, sí como en Alemania, en Estados Unidos la investigación-acción se practicó en el ámbito social antes que en el educativo. El momento histórico era propicio para poner la investigación al servicio de la acción social. Lewin (1946), al emigrar de Europa a Norteamérica, traía experiencias validadas en las interacciones de grupo y experimentos para intervenir problemas

relacionados con el estado de ánimo de los trabajadores. Antes de la Segunda Guerra Mundial, en Alemania, las ciencias sociales ya le habían dado lugar preponderante al concepto de acción, lo que no ocurrió en Estados Unidos. Lewin fue el primero en elaborar una teoría donde los problemas sociales eran objeto de transformación y definió la función social que debía tener la ciencia. Para comprender y cambiar determinadas prácticas sociales, era de vital importancia incluir a los participantes en todas las fases del proceso.

En los años 1920 y 1930, el auge del método científico mediante los experimentos controlados impactó el campo educativo, pero la importancia del maestro como investigador era inédita. Cuando no se conocía la investigación-acción, la única garantía exigida para el desarrollo y cualificación profesional era que los maestros utilizaran las revistas y fueran receptores de innovaciones ya existentes; no era necesario que los maestros se identificaran como gestores de proyectos e iniciativas. La investigación curricular quedaba en manos de administradores; los maestros sólo llenaban formularios, recopilaban información y aportaban datos.

Con el surgimiento de la educación progresista de Dewey (1960), a comienzos del Siglo XX, el rol del maestro empezó a adquirir un nuevo estatus. En la escuela experimental de Chicago, los maestros y directivos se reunían en comisiones o grupos de trabajo con tareas específicas para tratar temas de estudio, diseñar planes, crear y probar materiales, validar métodos de enseñanza dentro de las clases, presentar resultados de experiencias y sobre ellos formular nuevas propuestas. Los maestros tenían que identificar un problema relacionado con la enseñanza, intentar una solución, presentar un informe escrito y realizar demostraciones. Dewey dio importancia a los aportes de los maestros en cuanto a que los estudios científicos debían ser validados por ellos mismos en la práctica real y su propia experiencia era la de mayor validez para garantizar la investigación como base de la enseñanza. En este sentido, los estadios del pensamiento reflexivo propuestos por la escuela experimentalista y progresista coincidían con los principios y métodos de la investigación-acción científica, priorizados inicialmente para intervenir problemas y renovar la producción de conocimiento en las ciencias sociales.

En los años 40, la necesidad de especificar objetivos a partir de un análisis del contexto surgió como la principal forma de determinar la eficiencia del currículo. El contexto socio-económico caracterizado por los efectos de la industrialización, ofrecía un clima favorable para redefinir la misión de las instituciones educativas. Esta necesidad obligó a seleccionar enfoques para construir y evaluar el currículo

en términos de productos cuantificables y rendimiento. Ralph Tyler (1979) formuló una pregunta orientadora para la toma de decisiones curriculares: *¿Qué fines desea alcanzar la escuela?* Al igual que Dewey, la pregunta de Tyler constituyó el punto de partida para convocar a grupos de educadores interesados en intervenir problemas escolares mediante estudios cooperativos o programas de acción. Una particularidad de estos estudios consistía en que los cambios se producían sólo cuando los afectados sentían la necesidad de cambiar. Esta particularidad marca una diferencia entre los cambios que se generan desde dentro (motivados por los propios actores en contexto) y los cambios que vienen de afuera, promovidos por expertos que no están directamente involucrados en las necesidades del grupo comprometido.

En la década de 1950, el promotor más reconocido de la investigación-acción para el mejoramiento del currículo en la posguerra fue Stephen Corey (1953) de la Universidad de Columbia. Esta Universidad creó un instituto para agilizar los cambios curriculares y garantizar que los resultados de la investigación afectaran las prácticas escolares. Diferentes grupos o comunidades escolares trabajaban cooperativamente y tomaban decisiones conjuntas como consecuencia de un proceso de reflexión, ensayo y sistematización de los cambios observados. A los maestros se les orientaba para mejorar sus acciones en el aula a partir de sus propios problemas, a utilizar los resultados de sus propias investigaciones y someterlos a confrontación y crítica con los resultados obtenidos por otros colegas.

Taba (1980) concretó el concepto de investigación-acción cooperativa al indicar que los profesores de base, las escuelas y los alumnos cooperaban con expertos externos en equipos de trabajo. La eficiencia del currículo se describe mediante evidencias de cambios y mejoras:

Este es un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de los objetivos, que involucra decisiones sobre los medios para asegurar la evidencia de su cumplimiento, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el currículo y la enseñanza. (Taba, 1980:409)

Por esta época de 1970, la aplicación de la investigación-acción al desarrollo curricular había tenido avances y retrocesos. Surgió la idea de investigación-acción coparticipada entre maestros e investigadores porque aprendizaje e investigación no

debían darse por caminos opuestos. Se rescataba la experiencia y el conocimiento práctico del maestro en las aulas escolares. Si les daba libertad y exploraban su creatividad, sólo los maestros estarían dotados de la facultad para generar el cambio educativo, eso sí, trabajando de la mano con investigadores expertos. Esta concepción generó grandes controversias entre quienes sostenían que la investigación de los maestros era de segunda clase porque le faltaba rigor, no garantizaba amplia cobertura, privilegiaba los estudios de caso, se reducía a los problemas de aula y era diferente a aquella investigación realizada a gran escala por especialistas de alto nivel o por las comunidades científicas.

Surgió, entonces, lo que se conoce con el nombre de investigación cooperativa o de desarrollo interactivo. En Michigan, el Instituto para la Investigación sobre la Enseñanza fue uno de los pioneros en la investigación colaborativa mediante la estrategia de conformar grupos entre maestros y académicos de la Universidad. Las universidades deseosas del cambio, financiaban proyectos en los cuales los maestros dedicaban media jornada de su tiempo a labores investigativas. Equipos de investigadores y maestros trabajaban conjuntamente para identificar problemas escolares de gran importancia, ensayar soluciones, difundirlas y aplicarlas. Los maestros eran a la vez investigadores y capacitadores. Así se rompía la barrera entre los que hacían investigación y quienes la aplicaban.

En Estados Unidos se difundió muy bien la investigación-acción colaborativa o interactiva mediante equipos de desarrollo con participantes internos y externos de instituciones y organizaciones. El aprendizaje cooperativo también se conoció con el nombre de aprendizaje grupal o técnicas de dinámica de grupos aplicadas al aula. Se destacaron proyectos sobre investigación y desarrollo de la enseñanza, estudios sobre escolarización, interacciones sociales, cambio y mejoramiento en las escuelas.

REINO UNIDO

Durante la década de 1920, la corriente anglosajona trabajó junto con centros de investigación norteamericanos, interesados en intervenir las relaciones humanas de las industrias, puesto que éste era un factor imprescindible para la eficiencia laboral. En esta época se estaban impulsando los enfoques cualitativos comprensivos en el trabajo social, donde el investigador era un participante activo y, a la vez, los

participantes eran investigadores. Para las escuelas se creó el proyecto *Currículo de Humanidades*, en el cual la investigación-acción era una opción prometedora para cualificar la práctica de los educadores, administradores y gestores de cambios e innovaciones. El maestro investigaba para mejorar su propio trabajo en su aula; luego, compartía y confrontaba los resultados.

A pesar de los avances detectados, aún en 1930, se seguía sosteniendo que los aportes de los maestros eran mínimos. Se dudaba si las escuelas eran los escenarios propicios para la investigación o si ésta debía desarrollarse en otros ámbitos. Los puntos críticos del debate eran: 1) La función investigativa del maestro consistía en informarse y utilizar en el aula los resultados de las investigaciones realizadas por otros grupos o expertos aunque estuviesen alejados de las prácticas escolares; es decir, no se requería ser maestro para investigar la escuela, cualquier investigador de prestigio podía hacerlo. 2) La responsabilidad del maestro consistía sólo en aportar datos a los 'verdaderos' investigadores quienes sí estaban en condiciones de incorporar, validar o invalidar las teorías existentes. 3) La formación investigativa del maestro se reducía a entrenamiento en técnicas para identificar y resolver problemas.

Años más tarde, en la década de 1980, se creó un centro para la investigación aplicada a la educación, consolidado con el enfoque hacia lo práctico. *Cada aula o lugar de trabajo se convierte en un laboratorio para someter a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el currículum planificado y puesto en práctica.* (Stenhouse, 1981:113)

La tradición británica enriquecida con los aportes de Elliott (1994) era, cada vez más práctica que teórica; el profesor participante en ejercicio se investigaba a sí mismo, mientras que en Estados Unidos, el modelo era más interactivo. El equipo colaborativo requería que todos los integrantes participaran colectivamente en la planificación, la ejecución, la evaluación y difusión de la investigación.

Stenhouse (1981; citado por McKernan, 1999:31) en cuanto a investigación curricular y desarrollo, estableció que:

Toda la enseñanza se debería basar en la investigación y que la investigación y el desarrollo del currículum son el terreno de los profesores; el currículum

se convierte entonces en un medio de estudiar los problemas y efectos de poner en práctica una línea definida de enseñanza. El profesional adquiere una mejor comprensión de su trabajo y, así, la enseñanza mejora.

La enseñanza basada en la investigación no se limitaba solamente a la reproducción y transferencia de fórmulas ya investigadas, sino una postura que reconocía la naturaleza flexible y creciente de un saber en la propia voz de quien lo practicaba: el maestro. Los maestros, organizados en grupos colaborativos, comenzaban preguntándose qué era lo que tenían que hacer para ser mejores. Se caracterizaba por el cuestionamiento permanente sobre lo que se estaba haciendo en la situación presente y por la eliminación de aquello que no era aceptable. El currículo se construía escuchando la voz del maestro e impulsándolo hacia el cambio en su propio escenario; de esta manera, la búsqueda de respuestas sobre lo que estaba ocurriendo lo facultaba para efectuar los cambios necesarios. Las instituciones compartían un objetivo común: entender lo que sucedía al interior de sus contextos, sus prácticas y sus resultados. Las experiencias compartidas y reflexionadas se convertían en una fuente de saber sobre cómo se construía el currículo. No obstante, el desarrollo del currículo no se reducía a un ejercicio de indagación sino hacia la acción transformadora y cómo podría ser mejor.

AUSTRALIA

Transcurrida la década de 1970, Stephen Kemmis en Australia junto con Wilfred Carr en el Reino Unido, empezaron a realizar investigación-acción curricular con un enfoque crítico emancipatorio. Los profesores australianos conformaban grupos voluntarios y cooperaban en el intercambio de ideas sobre los programas que desarrollaban en las aulas. Si bien, las experiencias iniciales se dieron en el área de lenguaje, posteriormente se ampliaron talleres experimentales a otras áreas. El enfoque de Carr y Kemmis (1988) ofreció orientaciones conceptuales y metodológicas para la investigación-acción educativa con un enfoque crítico, interpretativo y activo. Tuvo un parentesco con la sociología interpretativa que explicaba la realidad social a partir de la teoría crítica de Habermas (1978) y de la teoría de la liberación con Paulo Freire en el Brasil. Las propuestas de estos autores se caracterizaron por la crítica emancipatoria con aportes importantes en la transformación de las teorías y prácticas curriculares.

Una definición de investigación-acción educativa, muy citada en los rediseños curriculares del momento actual, es la de Kemmis y McTaggart (1988:9): *una forma*

de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

La metáfora de la espiral en ciclos reiterativos ascendentes ilustra el proceso de investigación-acción aplicada al currículo: plan general-acción-observación de la acción- reflexión sobre la acción (Kemmis y McTaggart, 1988). En cada ciclo reiterativo, los gestores del currículo crean un plan nuevo y transformado, observan, reflexionan, evalúan críticamente y escriben los resultados que sirven como insumo para el ciclo subsiguiente. En este recorrido, los profesores pueden analizar las diferentes partes de la enseñanza para mejorarlas de modo sistemático; intervienen problemas inmediatos, actúan de manera más efectiva, valoran los impactos y dejan memoria escrita de su saber. Los profesores pueden aplicar el modelo en cualquier contexto educativo, grande o pequeño, simple o complejo, inicial o en marcha, grupal o individual, en un solo grupo o intergrupos, manteniendo como constante los principios investigativos transformadores.

IBEROAMÉRICA

España, Brasil, Argentina, México, Chile y Colombia han recibido los efectos de la investigación-acción ya consolidados en Europa y Estados Unidos para construir y evaluar el currículo. Los países iberoamericanos también muestran al mundo experiencias innovadoras. Durante muchos años, Iberoamérica ha vivido situaciones socio-políticas difíciles, a las cuales el currículo escolar no ha dado respuestas oportunas. Frère (1969) en un contexto diferente al europeo, pero con unos presupuestos éticos y solidarios proclamó la necesidad de la emancipación de los pueblos mediante una pedagogía de la liberación. Igualmente, sustentó que nuestra historia personal así como la de nuestros países, está cargada de méritos y vergüenzas, de grandezas y miserias. Un buen educador no es aquella persona que no se equivoca o que no tiene problemas, sino la que es capaz de reconocerlos y, sobre todo, de resolverlos. Aquí vuelve la acción transformadora en la que es competente un grupo social organizado.

Un principio del método Freire, muy aceptado en las prácticas escolares, consiste en asegurar que todo proceso educativo debe partir de la realidad donde vive el educando. La observación participante de los educadores en un contexto cultural concreto es necesaria para comunicarse con el pueblo. Pensar la realidad y actuar sobre ella es la mejor manera de relacionar teoría y práctica. La esencia de este método apunta hacia la transformación de un mundo más humano, en un ambiente de amor y esperanza, unión inquebrantable entre acción-reflexión y reconocimiento de sus valores.

Colás y Buendía (1998:294) explican la acción transformadora aplicada al currículo mediante un procedimiento metodológico sistemático: *planteamiento del problema e hipótesis para su solución, plan de acción para probar hipótesis, análisis de los datos, deducción de conclusiones y valoración de la acción en relación con la meta deseada*. El valor formativo y de perfeccionamiento se refleja individual y socialmente: se aprenden formas de generar conocimientos -aprender a aprender-. Se opera una transformación en las actitudes, capacidades y valores. Se mejoran las estrategias de resolución de problemas. Se desarrollan habilidades de observación, análisis y crítica.

REALIZACIONES PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO EN COLOMBIA

Actualmente, en Colombia, las políticas de reforma curricular explicitan abiertamente los principios y métodos de la investigación-acción por cuanto impulsan propuestas orientadas a la transformación de las instituciones educativas con base en la priorización de sus necesidades más apremiantes. Se requiere una dinámica de experimentación crítica en los entornos educativos y la participación grupal de los profesores en la construcción de procesos y materiales curriculares. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), promueve proyectos curriculares en los que explícita e implícitamente se recurre a los principios transformadores y colaborativos de la investigación-acción, con la participación de directivos, profesores, padres, alumnos, organizaciones, grupos, profesionales y comunidad en general para poder atender a las preocupaciones sobre la calidad educativa. Se destacan los impactos de los movimientos de intervención comunitaria, la educación popular, la educación permanente, el movimiento de pedagogía institucional, renovación e innovación educativa, los proyectos de aula y la relación escuela-comunidad, entre otros.

Forero (2002) ha realizado proyectos de investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá para transformar el enfoque curricular de los programas de Maestría. La autora parte del siguiente principio: el profesor está inmerso en unas prácticas docentes y viene desarrollando formas específicas de enseñanza. A partir de la indagación de sus vivencias directas, sus experiencias y las posibles insatisfacciones y logros que haya percibido en su desempeño, puede derivar consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje. La experiencia trata de superar la tradicional resistencia al cambio de los profesores universitarios en sus prácticas habituales de orden curricular, didáctico y evaluativo, mediante la conformación de grupos de docentes interesados en modificar algunas de esas prácticas y en probar nuevas formas de docencia.

La Asociación de Colegios Privados de Antioquia (ADECOPRIA, 2002) realizó en Medellín el Primer Congreso Nacional de Investigación-Acción Educativa. El grupo conformado por maestros investigadores, cofinanciado por COLCIENCIAS, presentó proyectos con el propósito de construir un modelo de capacitación basado en la investigación-acción educativa. Los proyectos proveen a los maestros un mecanismo permanente de transformación de su práctica pedagógica y de mejoramiento continuo.

Un ejemplo representativo se tituló *Actividades de recuperación, una alternativa para el aprendizaje*, presentado por una maestra de educación básica interesada en mejorar sus procesos pedagógicos. La población con la que realizó la investigación estuvo conformada por 70 alumnas de los grados 6° y 10°. ¿Cómo pueden realizarse las actividades de recuperación de modo que sean más productivas y creen menos caos a docentes, alumnas y padres de familia? fue la pregunta directriz. Textualmente, la maestra investigadora escribió (Ramírez, 2002):

En mi práctica pedagógica anterior a la investigación, generalmente la clase consistía en una explicación y una ejemplificación del tema; se ampliaba o explicaba nuevamente si el estudiante preguntaba y si estos no manifestaban ninguna duda, daba por comprendido el tema. Luego hacía una evaluación que definía quiénes ganaban y quiénes perdían sin interesarme si realmente las alumnas habían logrado un aprendizaje adecuado.

Esto me dejaba intranquila, me di cuenta que no era lo que esperaba como maestra y empecé a cuestionarme en relación con las estrategias pedagógicas

de mis clases. Esta reflexión fue estimulada en el grupo de investigación que inicié en ADECOPRIA, llevando mi diario de campo y compartiendo inquietudes con mis compañeros investigadores, ideé nuevas metodologías, alternativas que me condujeran a mejorar los resultados académicos de mis alumnas. Mi trabajo se refiere a ellas. Es importante resaltar que, aunque el maestro no debe ser el que toma siempre las decisiones en el aula en cuestión de actividades de nivelación, él debe ser el eje alrededor del cual giren sus alumnos, aceptando que las asesorías, las nivelaciones o las actividades complementarias, comienzan y deben ser asumidas desde el momento mismo en que se inicia la clase. Una pregunta concreta dirigida, una respuesta certera, una actividad planeada y organizada que cubra las expectativas del contenido teórico de la clase, se deben considerar como instrumentos mediadores del aprendizaje, con miras a nivelar el grupo en pro de un conocimiento significativo, evitando así, al final de los períodos académicos, aglomeración de estudiantes esperanzados en actividades utópicas de nivelación, para asimilar una cantidad de conceptos que quizá ya no significan nada para ellos, excepto la sensación desmotivante de repetir.

Otros proyectos presentados en el Congreso de ADECOPRIA atendieron a inquietudes y preguntas tales como: a) ¿Qué debo hacer para que mis alumnos/as, dentro de un proceso integral de formación y aprendizaje, desarrollen el pensamiento creativo, el poder de reflexión y la acción investigativa? b) ¿Qué debo hacer para que mis alumnos, trasciendan en el aprendizaje de las matemáticas, de tal manera que logren construir habilidades firmes, transferibles y perennes que cimienten el aprendizaje en grados superiores? c) Que a los niños les guste leer para que puedan alimentar su mente y su espíritu con la Literatura Infantil, es el sueño de todos los que trabajamos con ellos. Pero... ¿Cómo hacer para que este sueño se haga realidad? ¿Cómo formar lectores autónomos y felices? ¿Qué estrategias emplear? ¿Cómo trabajar la lectura en la escuela en forma agradable y atractiva? d) ¿Cómo puedo a través de mi práctica pedagógica cultivar el espíritu científico de los niños? e) ¿Qué puedo hacer para mejorar y fortalecer las habilidades comunicativas en mis estudiantes? f) ¿Cómo se han desarrollado mis relaciones como directora del Centro Infantil, con las entidades que lo patrocinan, y qué acciones puedo implementar para lograr una mayor participación, a todo nivel, de estas entidades en el preescolar?

Ávila Penagos (2003) publicó otras experiencias de investigación-acción curricular provenientes de diferentes regiones del país. Todas ellas son homogéneas en cuanto a la inquietud de buscar alternativas de formación y cualificación de los maestros. El proyecto *Aluna* investiga las prácticas de formación de lectores y escritores en un colegio de Bogotá. Entre otras, las características sobresalientes del modelo son: parte de una comprensión de la cultura escolar como una condición ineludible para su transformación; se sustenta en tradiciones académicas que inspiran la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas; es un modelo cooperativo donde cada maestro trabaja en un campo de conocimiento específico pero el objeto de estudio, el procedimiento metodológico y las teorías utilizadas son las mismas para todos; un equipo de maestros pertenecientes a diferentes disciplinas investiga un único objeto de estudio transversal al currículo.

El proyecto Aluna apunta a solucionar cuatro problemas claves de la cultura escolar, ya identificados en investigaciones previas: déficit de formación específica para la educación, tendencia a transformar la cultura de los estudiantes y no la de los maestros, predominio de un modelo de cualificación profesional que saca a los maestros del ámbito de ejercicio de su práctica, e incompetencia para el trabajo en equipo. (Ávila, 2003:107)

Desde 1999, en la Universidad de Caldas se viene desarrollando un proyecto de investigación-acción con un grupo de practicantes, próximos a obtener el título de Licenciados en Lenguas Modernas. La investigadora principal (Quintero, 2001), en su tesis doctoral, aplicó los ciclos de la espiral reflexiva para perfeccionar sus competencias como asesora de práctica y como profesora de investigación, mientras que el grupo participante también desarrolló sus trabajos de grado replicando la espiral reflexiva en las aulas de las instituciones de educación básica. La experiencia se ha continuado con tres proyectos más con otras asesoras y practicantes de las respectivas promociones. El proyecto más reciente fue financiado por COLCIENCIAS, con el propósito de iniciar la formación científica de educadores y donde se comprueba la efectividad de los cuatro momentos de la espiral reflexiva aplicadas al currículo escolar: planificación, actuación, observación y reflexión en la acción y sobre la acción.

El proyecto *Investigación-Acción Pedagógica -INAPE: una estrategia de formación docente en la Universidad de la Amazonia* (2003) permite, a través de la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas y curriculares, convertirse en una

investigación de carácter formativo, fundamentada en el enfoque crítico social, con interés emancipatorio. Busca develar y conocer más el objeto de estudio de las prácticas pedagógicas y curriculares, no sólo desde la perspectiva de comprender e interpretar su sentido, sino de transformarlas. Los autores plantean diferentes concepciones de formación pedagógica en la universidad y proponen su inclusión en el nuevo plan curricular para la formación docente, en tanto responde a las exigencias actuales desde las nuevas concepciones teóricas y prácticas de los procesos de conocimiento requeridos para la educación del futuro.

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones se derivan de las experiencias prácticas realizadas en Colombia a partir de los aportes de los países pioneros:

Se puede concluir que la construcción curricular es un proceso investigativo. Los referentes teóricos que sustentan las reformas curriculares, implícita o explícitamente, evocan los principios sustantivos creados por la investigación-acción, por ejemplo, aprender a compartir y a trabajar colaborativamente; la forma más auténtica y válida para aprender a investigar es la práctica misma; la práctica pedagógica del educador lo convierte en un investigador que por naturaleza requiere comprensión y cambio permanente.

El éxito de las propuestas curriculares innovadoras involucran directamente el educador en acción, quien está permanentemente reflexionando, valorando lo que hace, experimentando ideas, recreando conceptos, validando e invalidando teorías, construyendo con sentido crítico y propositivo y plasmando por escrito las dificultades, los progresos y las formas de superarlos. Las reformas curriculares también propenden porque los participantes mejoren sus lenguajes y sus discursos, dejen atrás los prejuicios y creencias erróneas sobre su acción rutinaria como maestros, adquieran rigor y autonomía en la toma de decisiones y en las formas de afrontar los problemas ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo los principios de la investigación-acción, los procesos curriculares se entienden como un factor de transformación individual, colectiva e institucional.

El enfoque investigativo del currículo cubre todos los criterios necesarios exigidos por las comunidades científicas: descripción, explicación, comprensión, transformación,

aplicación o generación de teorías, procedimientos, métodos e instrumentos y evaluación de los cambios esperados.

La investigación-acción hace más comprensibles los procesos curriculares y mejora la calidad en los contextos escolares, ayuda a resolver los problemas cotidianos e inmediatos de los profesores en ejercicio y los orienta a actuar de una manera más efectiva, más productiva e inteligente y en consecuencia, más autónoma.

La visión contemporánea de la investigación-acción, cada vez con mayor fuerza se centra en la transformación de la escuela, del currículo y del desarrollo profesional de los actores. También aporta a procesos de formación permanente, a la incorporación de principios comprensivos en la evaluación y autoevaluación del aprendizaje. En el contexto natural del aula, todo profesor formula interrogantes con el fin de entender mejor y dar respuestas efectivas a los complejos procesos con los cuales se enfrenta.

La investigación-acción cambia radicalmente las tradiciones que reducen el currículo a un producto tecnológico, a un proceso mecánico e irreflexivo, a un listado de saberes atomizados, a un conjunto de métodos y procedimientos para enseñar y aprender. La investigación de mayor vigencia sobre currículo interdisciplinario supera los diseños lineales por asignaturas. En la literatura vigente se encuentran alternativas innovadoras en diferentes países del mundo como el currículo problémico, el currículo por competencias, el currículo comprensivo, el currículo integrado, el currículo por proyectos, los núcleos temáticos y problemáticos, la enseñanza basada en la investigación, incorporación de modelos de pedagogía activa para la producción de conocimiento y la transformación social, teoría crítica de la enseñanza y el enfoque interdisciplinario.

Revitalizar el nexo entre escuela, currículo, conocimiento, cultura y sociedad implica una visión holista e integral a la hora de construir propuestas curriculares. Puesto que el currículo siempre ha sido y seguirá siendo un proyecto intencionado para reproducir el orden cultural existente, toda propuesta, construida por la comunidad educativa, ha de estar inserta en el proyecto cultural de una determinada sociedad. Últimamente, con los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las propuestas curriculares continúan buscando alternativas para mejorar los ambientes virtuales de aprendizaje y mantener su papel transformador y emprendedor de las nuevas generaciones.

Estamos en una época de transformaciones curriculares mediante procesos investigativos para intervenir importantes problemas sociales y educativos. La comunidad científica acepta a los maestros como pares imprescindibles competentes para dar rigor científico a los problemas emergentes. El rol del maestro se legitima, entonces, como participante activo de redes y comunidades interactivas, colaborativas e interdisciplinarias y no sólo como objeto de investigación. El cambio no siempre es fácil. Orientar a las instituciones a transformar las prácticas curriculares es uno de los retos más controvertidos en todos los momentos, épocas y geografías preocupadas por la calidad de la educación.

La cita de McKernan (1999:25) es apropiada para concluir este artículo por cuanto reafirma la relación entre investigación-acción y currículo:

Un currículum es esencialmente una propuesta, o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Colegios Privados de Antioquia -ADECOPRIA. Memorias electrónicas. Primer Congreso Nacional de Investigación- Acción Educativa. Medellín, 2002.

Ávila, R. (2003). "Aluna: lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación". En: *La investigación-acción pedagógica; experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*, 3a. ed. Sevilla: Alfar.

Collier, J. (1945). *United States indian administration as a laboratory of ethnic relations*, Social Research.

Corey, S. (1953). *Action Research to improve School practices*. Columbia University, New York: Teachers College Bureau of Publications.

Dewey, J. (1960). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada .

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Forero, F. (2002). *Transformación de la formación del docente universitario*. Congreso Nacional de Investigación-Acción Educativa. Medellín: Asociación de Colegios Privados de Antioquia-ADECOPRIA.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grupo de investigación INAPE (2003), "Investigación-Acción pedagógica –INAPE: una estrategia de formación docente en la Universidad de la Amazonía". En: Ávila, R. (2003). "Aluna: lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación". En: *La investigación-acción pedagógica; experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos.

Habermas, J. (1978). "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica." En: Popper, K. *La Lógica de las Ciencias sociales*. México: Grijalbo.

K. S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*, 3rd edition, (1992) Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. Journal of Social Issues.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de 1994. Reforma Educativa*, Bogotá.

Quintero, J. (2001). *Investigación-Acción-Reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica*. Tesis Doctoral. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Ramírez, M. E. (2002). *Actividades de recuperación, una alternativa para el aprendizaje*. Experiencia presentada en el Congreso de ADECORIA, Colegio Jesús María del Estadio. Medellín.

Stenhouse, L. (1981) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Taba, H. (1980). *Elaboración del Currículo*. 5^a ed. Buenos Aires: Troquel.

Tyler, R. (1979). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.