

INVESTIGACIÓN

Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva

Other possible educational research: dialogic and inclusive participatory action-research

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez ¹

Recibido: 18 de noviembre de 2019 **Aceptado:** 17 de diciembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

To cite this article: Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>



¹Enrique-Javier Díez-Gutiérrez 0000-0003-3399-5318

Universidad de León

ejdieg@unileon.es

RESUMEN

Los retos que actualmente se plantean desde la inclusión social y educativa nos llevan a reflexionar sobre la investigación que estamos llevando a cabo para contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas. En este texto artículo se debate sobre cuestiones básicas como éticas de la investigación, que toda aquella persona que quisiera investigar debiera cuestionarse. Reconociendo que a la vez que la educación es política, la investigación también lo es, nuestra apuesta es continuar avanzando hacia una investigación inclusiva acorde con los postulados de la educación inclusiva. Se concluye destacando lo necesario que resulta trabajar en el principio de colaboración, el protagonismo de los y las participantes de las diferentes fases de la investigación y la inclusión de los más vulnerables, entre otros, siendo conscientes de las ventajas y oportunidades que brinda este enfoque dentro de la responsabilidad social investigadora y en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: investigación acción-participativa; investigación democrática; utilidad social de la investigación

ABSTRACT

The challenges that currently arise from social and educational inclusion lead us to reflect about the research that we are involved in order to contribute to the transformation of more fair and equitable society. In this article, the meaning of research about basic and ethical questions is debated, that all those who would like to investigate should be questioned. Recognizing that while education is political, so is research, our commitment is to continue moving towards inclusive research in line with the postulates of inclusive education. It is concluded by highlighting the need to work on the principle of collaboration, the role of participants in the different phases of research and the inclusion of the most vulnerable, among others, being aware of the advantages and opportunities offered by this approach within a social responsible research and for the benefit of a more just and equal society.

Keywords: participatory action research; democratic research; social utility of research

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de investigación educativa, a veces nos tendemos a centrar en los criterios de validez, fiabilidad, objetividad, etc. de la investigación, para asegurar su rigor metodológico y científico, dejándonos influir quizá excesivamente por el pensamiento hegemónico en investigación vinculado a la denominada “ciencia dura”, de carácter cuantitativo (González López & Ruiz Hernández, 2011), que deja en un segundo lugar la justicia social y el necesario e imprescindible criterio de “utilidad social” de la investigación que hacemos (Moral Santaella, 2006; Sandin Esteban, 2000). Es decir, que las investigaciones que hacemos en el campo de la educación sirvan realmente a las comunidades educativas con quienes y para quienes se realizan o deberían realizar. No solo al final de las mismas, en torno a los resultados, sino también a lo largo de todo el proceso, e incluso desde el inicio de su diseño y concepción.

Por eso, describo en este artículo el proceso de investigación-acción desarrollado a lo largo de tres años en un centro educativo de la Comunidad de Madrid (España), con la participación activa y protagonista de los propios miembros integrantes de la organización, desde su diseño y a lo largo de todo el proceso, lo cual ha significado poner en primer lugar y como criterio prioritario la “utilidad social” de la investigación desarrollada.

En este sentido, este proceso de investigación-acción participativa (Callejo & Viedma, 2016; Castellano & Hinestroza, 2017; Díaz & Ortí, 2012), democrática, dialógica e inclusiva, pretendía la implicación de la propia comunidad educativa en su propia transformación y mejora. Esto se debe a un planteamiento ético del que parte esta investigación: la investigación ha de beneficiar a todos los integrantes del proceso de investigación y no sólo al investigador. Pues ésta es una de las quejas que con cierta frecuencia se expresan en las organizaciones educativas, aludiendo a que algunos investigadores o investigadoras suelen utilizar a los centros como “conejillos de indias” para sus propios experimentos, pasando cuestionarios, haciendo observaciones, recogiendo datos, que luego son utilizados para sus publicaciones, para sus investigaciones, para “sus intereses”, sin tener en cuenta a veces los intereses del propio centro (Salgado, Verdesoto, & Mohino, 2016). En el mejor de los casos, lo único que reciben es un informe, una comunicación de los resultados de la investigación a que han sido sometidos, sin poder participar en ella, ni en la discusión o decisión sobre la interpretación de tales datos, quedando reducidos así en cierta medida a “objetos” de investigación.

La finalidad de esta investigación trata de ser otra (Sigalat, Calvo, Roig & Buitrago, 2019). Desde la concepción de lo que es la investigación-acción participativa, todos los participantes en la investigación pasamos a ser sujetos en ella: tanto el investigador como el resto de los participantes. No hay uno o unos que investigan, y otros sobre los que recae la investigación. Sino que todos/as aprendemos a investigar conjuntamente. Nos convertimos en protagonistas y corresponsables de la investigación (Colmenares, 2012).

Esta opción tiene unas claras consecuencias. Que, desde la definición hasta las conclusiones de la investigación, pasando por su planificación, puesta en práctica, negociación o interpretación y metaevaluación, han de ser decididos por todos los miembros participantes, en la medida de lo posible. Lógicamente, hay que adecuar el grado de participación de una alumna de educación infantil, el de uno de bachillerato, el de una madre y el de un profesor o profesora, al nivel, posibilidad y capacidad de cada uno. De esta forma, la investigación es el resultado de la participación de toda la comunidad. Por lo tanto, los coautores de esta investigación¹ son los miembros de la comunidad escolar del Centro que han participado a lo largo del proceso de investigación (Melero, 2012).

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación-acción se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares, de acuerdo con las siguientes fases:

- a) Fase primera: Negociación y planificación del proceso de investigación; Formación en investigación a las personas participantes (profesorado en esta primera fase); Diseño inicial y construcción de primeros instrumentos de investigación que se utilizarán (entrevistas, observación); Recogida, análisis e interpretación de la información; Elaboración del Informe Provisional I; Discusión, negociación y validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo I; Toma de decisiones y compromisos de mejora.
- b) Fase segunda: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados; Ampliación del proceso de investigación-acción a más participantes de la comunidad educativa; Segunda fase de Formación en investigación a alumnado y familias participantes en el proceso; Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción; Recogida de información de los alumnos/as; Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción; Recogida de información de los padres/madres; Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados; Construcción de nuevos instrumentos de investigación para triangular la información recogida (Torres et al., 2008); Recogida de información (cuestionarios, grupos de discusión; análisis documental); Análisis e interpretación de la información; Elaboración del Informe Provisional II; Discusión, negociación y validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II; Toma de decisiones y compromisos de mejora.
- c) Fase tercera: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la segunda fase; Análisis del proceso de cambio realizado en la cultura organizacional del Centro; Evaluación y Metaevaluación del proceso; Difusión.

1. M^º Angeles García, Rafael Torquemada, Beatriz Heyder, Jose Federico Blanco, Sandra Candelas, Jaime Martín Alfageme, Marina Candela, Luis Candelas, Celia Sánchez, Carmen Sancho, Antonio Arnela, Rosa Lillo, Antonio Sevilla, Tatiana Espinosa, Joaquín Illescas, Olga Briceño, Hermila Jiménez, son solo algunos de estos coautores y coautoras que participaron activamente en el proceso de investigación como protagonistas.

El primer paso en este proceso ha sido formar un equipo de investigación. ¿Por qué un equipo? Puesto que la opción tomada era fundamentalmente cualitativa, participativa (Morgade Salgado, Verdesoto, & Mohino, 2016) y de triangulación², no sólo metodológicamente, sino también en cuanto a la triangulación de investigadores e investigadoras (Oller Alonso & Barredo Ibáñez, 2015), estaba claro que la posibilidad de trabajar en equipo (Folgueiras Bertomeu & Sabariego Puig, 2015) iba a constituir un elemento central en toda la investigación. Y dado que, también como fuente de “validez”, se quería llevar a cabo esta misma triangulación, no sólo había que contar con la consolidación de un equipo de investigación del propio centro, sino que había que conseguir un equipo de investigación externo, que desempeñara el papel de asesoramiento (de expertos y expertas) en el proceso de investigación y que no sólo pudieran llevar a cabo procesos de investigación en el ámbito educativo, con un estilo y una línea crítica, sino que supieran investigar desde una perspectiva de servicio a las organizaciones en las que se iba a desarrollar dicha tarea (Callejo & Viedma, 2016).

Con la participación de alumnado del último año de Pedagogía y de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Martínez Martínez, 2003), y la supervisión de profesorado de la misma Facultad se formó el equipo de investigación externo, que aportaba la necesaria triangulación, tanto a mí, como investigador principal (que siempre corría el riesgo de convertirme en “nativo”), como al propio equipo investigador interno de la organización (Pulido Polo, 2017).

Este equipo de investigación interno (Folgueiras Bertomeu & Sabariego Puig, 2015) se formó progresivamente a lo largo del proceso de investigación, involucrando inicialmente a aquellos profesores y profesoras que más dispuestos estaban a implicarse en la investigación (especialmente la líder de la organización) y progresivamente se fue extendiendo a otros miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Compuesto inicialmente por tres profesores y profesoras, que constituyeron el núcleo más sólido del equipo a lo largo de toda la investigación, hubo momentos en que agrupó a buena parte del profesorado del centro, y a algunos alumnos, alumnas, padres y madre.

Se establecía así el proceso de triangulación de observadores (equipo externo, equipo interno -formado a su vez por profesorado / familias / alumnado- y yo mismo como investigador) que permitiría el contraste permanente de la información obtenida y su interpretación negociada (Betrián Villas et al., 2013).

2. Siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986) creemos que habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquéllos que buscan a través de los criterios de medida datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquéllos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar “triangulación”. Esta triangulación supone una serie de ventajas como señalan estos autores: Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación; se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado; contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

A partir de diferentes discusiones, se consensuó comenzar ese proceso de investigación-acción aprovechando el reto que suponía la elaboración de un nuevo Proyecto Educativo, dado que elaborarlo suponía conocer y analizar cómo estábamos, de dónde partíamos, cuáles eran las características y las formas de hacer de nuestro centro. El primer paso a dar, por tanto, era comenzar con una evaluación del propio Centro. Se acordó no hacer una evaluación externa, sino una autoevaluación colectiva participando todos los miembros de la comunidad escolar en ella (Pereda & De Prada, 2015), puesto que esto sí tendría auténtica validez ya que expresaría el punto de vista de todos los afectados, por una parte, y por otra, significaría que a la hora de ir haciendo dicha evaluación, al aflorar nuestras distintas concepciones de la educación y de nuestro trabajo cotidiano, los debatiríamos y ese debate y reflexión nos permitiría ir avanzando en una cierta “unificación cultural” en el lenguaje y en las concepciones o, al menos”, conseguir un cierto “consenso cultural” sobre los enfoques que teníamos.

Para lo cual, el primer paso fue elaborar un diagnóstico de la situación del Centro que nos permitiera implicar a la mayor parte de la comunidad en este primer momento del proceso de investigación. Entendíamos que, en esa labor de diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro, era como se iba a descubrir la “cultura organizativa” del Centro (Pérez Ferra & Quijano López, 2010). Pero aún no queríamos hablar de “cultura”, dado que todavía no había una formación adecuada para entender dicho concepto y sus implicaciones. La primera necesidad era conseguir algunas pequeñas “mejoras significativas”, para que vieran todas las partes implicadas (profesores/as, alumnos/as, padres/madres, dirección, etc.) la utilidad del proceso a través de una mejora efectiva del funcionamiento del Centro.

Además, este proceso suponía otra ventaja. El implicar a todos los sectores en el proceso de investigación-acción suponía “generar una determinada cultura” (Escobedo Peiro, Sales Ciges, & Ferrández Berruero, 2012), o potenciar una línea concreta de cultura compartida. No hay posible opción neutral, aséptica o supuestamente “técnica” que no implique valores: si no se trabaja en una línea de cultura participativa y democrática, se estará generando una cultura de insolidaridad e individualismo en la organización y funcionamiento del centro. El analizar, investigar y profundizar en la propia cultura organizativa del centro en común, suponía generar un proceso en el que se iban a explicitar, debatir, negociar y consensuar las preconcepciones, valores y supuestos de los distintos miembros de la comunidad educativa (Iglesias Rodríguez & Calvo Álvarez, 2010). Esto iría progresivamente unificando criterios, estableciendo puntos de encuentro, espacios de reflexión compartidos, un lenguaje común, en definitiva, una cultura común o, al menos, distintas subculturas tolerantes y comprensivas entre sí, que podrían dialogar y establecer acuerdos compartidos para trabajar conjuntamente.

Finalmente, en cuanto a implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de investigación-acción, sabíamos que iba a ser algo a largo plazo, lento y con posibles

dificultades de implicación, tiempo disponible, etc. (Rodríguez Carrillo, 2012). Por lo cual, dada la prioridad de necesidades, optamos por trabajar con aquellos miembros de la comunidad que de por sí estuvieran en una actitud colaborativa, y que vieran de forma positiva la idea, e ir incorporando a otros en la medida en que se convencían de la bondad y utilidad de la investigación. Como el sector más dispuesto y cercano era el profesorado, así como el más influyente en la dinámica del centro, centramos el proceso inicial de investigación con él.

De cara a que el diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro fuera un proceso participado y compartido realmente era necesaria la formación en investigación (Pineda Villany, Uribe, & Díaz, 2007) a los miembros de la comunidad educativa (inicialmente al profesorado) que iban a participar en el proceso, para que se convirtieran en investigadores e investigadoras y pudieran participar en el diseño y creación de herramientas e instrumentos de investigación consensuados y adecuados a su contexto y necesidades.

3. METODOLOGÍA

Inicialmente se construyó un cuestionario de evaluación entre un equipo integrado por profesores/as del centro, a los que se les formó progresivamente en técnicas y herramientas de evaluación. El que se iniciara el proceso de investigación a través de un cuestionario tenía dos sólidas razones (Padua, 2018). Utilizar otros instrumentos de investigación cualitativa o cuantitativa, como la observación participante o la entrevista en profundidad, suponía una mayor preparación, formación y experiencia como investigadores, lo cual era muy difícil conseguir inicialmente con el profesorado participante en poco tiempo, ya de por sí sobrecargados de tareas, reuniones y cursos de formación. Además, se necesitaba un instrumento que, sobre todo en la parte inicial, es decir, en la elaboración del mismo, requiriera un trabajo en equipo que fuera formando y consolidando una labor compartida. Por lo cual se optó por este instrumento que requería formación como los demás, pero que no implicaba una experiencia y formación más en técnicas cualitativas y habilidades de investigación más relacionales y que podía tener una mayor supervisión a la hora de confeccionarlo por parte del investigador principal y un trabajo en equipo que fuera consolidando el grupo de investigación y que simultáneamente convertía ya la investigación en una responsabilidad compartida.

Este cuestionario iba a ser la base para detectar y diagnosticar aquellos aspectos y factores de nuestra dinámica de funcionamiento que incidían negativamente (dimensiones excluyentes) o que, al contrario, favorecían o podían favorecer (dimensiones transformadoras) la organización del Centro (Gómez y otros, 2006). Además, el cuestionario serviría, a su vez, partiendo de las conclusiones obtenidas y negociadas por todo el claustro escolar, para ser la base sobre la cual elaborar la memoria anual que el centro presentaría a la Administración educativa ese año que no fuera un mero trámite burocrático, sino un auténtico reflejo de lo que ha sido el curso escolar en el centro, de sus avances y retrocesos reales. Esta propuesta fue

muy valorada, puesto que todo el profesorado recordaba los agobios de final de curso con el fin de rellenar una memoria para entregar.

El cuestionario finalmente quedó construido con 65 items en torno a las siguientes categorías: Clima del Centro; Valores-objetivos educativos; Poder-estilo directivo; Motivación-satisfacción del profesorado; Comunicación entre toda la comunidad educativa; Participación-Toma de decisiones; Coordinación; Cumplimiento de los acuerdos; Resolución de los conflictos-normas-sanciones; Estrategias de aprendizaje y motivación; Evaluación-autoevaluación; Aprovechamiento de recursos y Valoración general del Centro. Antes de la entrega y posterior recogida de los cuestionarios completados, se llevó a cabo una campaña de información, por parte del equipo de profesores/as que lo habían realizado, de la finalidad del mismo y las ventajas que supondría rellenarlo.

El análisis y la interpretación de la información recogida fue llevada a cabo por el mismo equipo de profesorado que se había encargado de la confección del cuestionario, aunque aquí ya empezaron a colaborar algún alumno y alumna de los cursos superiores y algunos de los miembros de familias más implicados, sobre todo en la tabulación de datos.

Para completar la información suministrada por este primer cuestionario, también se utilizó como instrumento de recogida de información la observación participante (Hernández Pedreño & Sabater Fernández, 2015; Jociles Rubio, 2016), las entrevistas en profundidad con miembros del claustro de profesorado (Fernández Nogales, 2013), con parte del equipo de dirección, así como con determinados alumnos y alumnas significativos en la dinámica del centro y con algunos padres y madres del alumnado. Esto fue, en esta primera fase, responsabilidad del equipo de investigación directamente.

4. RESULTADOS

El informe provisional resultante no fue excesivamente distinto al informe definitivo (Sánchez Núñez, 2011), pues sufrió pocas alteraciones tras su discusión y valoración. Y sirvió como documento base para hacer una serie de propuestas de mejora entre junio y septiembre. De cara a la validación de ese informe provisional por parte de todos los implicados se llevaron a cabo numerosas reuniones durante el mes de junio, hasta analizar y consensuar cada uno de los aspectos en él reflejados por todo el claustro de profesorado y la dirección (Sales Ciges et al., 2018). Pues sabíamos que ello iba a ser necesario, aunque supusiera mucho tiempo, si queríamos que todo el mundo colaborara y se implicara en la solución de los problemas allí apuntados. También se tuvieron en cuenta los datos recogidos a lo largo del curso, durante los claustros de evaluación, donde se recogió la información aportada por el alumnado de todos los cursos (sus representantes una vez oída la opinión de cada curso) y del profesorado. Así como las aportaciones de las familias a través del AMPA y del Consejo Escolar. Un papel muy valioso lo desempeñaron los tutores y tutoras al reflejar la visión del alumnado respecto a los propios profesores/as y la dirección (Sales, Traver, Lozano, Ballesteros & Mata, 2018), y en general del

Centro, y la valoración que hacían los padres y madres de diferentes cursos sobre la dinámica y funcionamiento del Centro. Por lo cual el informe se consideró por todos exhaustivo, clarificador y profundo.

En función de las conclusiones de este informe se tomaron una serie de acuerdos, igualmente consensuados, en varias reuniones, a través de los cuales se propusieron una serie de mejoras en el funcionamiento organizativo y pedagógico del Centro.

Estos acuerdos fueron establecidos en torno a varios criterios: Empezar el cambio y la mejora por algo eminentemente práctico y concreto, que pueda ser visible y tangible a corto plazo, sin tratar de solucionar todos los problemas y deficiencias del Centro a la vez. Que los acuerdos tomados hicieran referencia inicialmente al trabajo directo del profesorado con el alumnado. Que fuera fácilmente contrastable y comprobable su puesta en práctica. Que fueran consensuados por todos y cada uno de los profesores, comprometiéndose todo el claustro a llevarlos a cabo. Por lo que se requerían acuerdos sobre temas que no fueran especialmente conflictivos y en los que se pudiera alcanzar un consenso fácil y rápido si no se quería frustrar ya inicialmente este proceso.

Se eligió de forma experimental el tema menos conflictivo y con el que estábamos todos más de acuerdo: iniciar una “mejora” en la metodología didáctica empleada con el alumnado en cuanto a las estrategias de trabajo personal y grupal en el aprendizaje. En concreto la comprensión lectora (Gómez López & Silas Casillas, 2012; Sanz & León Gascón, 2010) y las estrategias de aprendizaje (Rodríguez Sánchez, 2015).

Ciertamente, parecía a primera vista un aspecto didáctico sin más, pero conllevaba una dinámica conjunta del profesorado en la puesta en práctica que cambiaba profundamente la dinámica organizativa del centro de una forma explícita, consciente y planificada. En el fondo los aspectos didácticos no eran más que la excusa para iniciar un proceso de cambio cultural (Bernal-Guerrero, 2016). Además, tenía la ventaja de que no suponía un riesgo alto en cuanto a que pudiera hacer fracasar todo el proceso, pues no suponía una implicación personal demasiado comprometida (era un compromiso con la tarea educativa y con el alumnado, no el funcionamiento o las relaciones profesionales entre el profesorado), era algo demandado por el propio profesorado, se veía la necesidad y la urgencia de trabajar sobre estos temas y los resultados serían visibles a corto plazo.

Para ello se acordó formarnos metodológicamente nosotros, como profesores y profesoras. Esto suponía la potenciación de una dinámica organizativa fundamental: para mejorar la dinámica y funcionamiento del centro debíamos formarnos; igualmente estábamos aprendiendo que, para trabajar en equipo, debíamos formarnos en equipo. Nos estábamos embarcando en un proceso de autoformación cooperativo (González, Vila, Altamira, & Carrasco, 2005; León Otero, 2000; Revenga Ortega, 2001) entre todo el profesorado, en un proceso de trabajo coordinado en torno a una tarea compartida por todos. Lo cual suponía un proceso de dinamización de la comunicación, de la participación, de la corresponsabilidad, etc.

Empezamos a entender que una estrategia de mejora del funcionamiento y la dinámica del centro era, no afrontando en primer lugar los aspectos más conflictivos o deficitarios de forma más directa y agresiva, en plan “terapia de shock”, sino de forma preventiva, colateral, a través de alternativas que nos unieran a todos en una causa común, en un espíritu común, en torno al cual ir incorporando aspectos mejorables de la práctica cotidiana en la dinámica interna del centro. La tarea común, la misión compartida, iría generando una mayor comunicación, no asentada sobre reproches o acusaciones, sino de encuentro, de búsqueda en común, lo cual nos llevaría a compartir nuestras ideas, nuestros pre-juicios, nuestras preconcepciones sobre la educación, sobre la sociedad y sobre nosotros mismos. Estábamos cambiando nuestra cultura organizativa, orientándola hacia una cultura más colaborativa (Imbernón & Medina Moya, 2018; Salinas Fernández & Cotillas Alandí, 2010), más participativa y democrática (Escudero Muñoz, 2006; Estebaranz García & Marcelo, 1998).

El segundo acuerdo, además de aplicar lo aprendido por nosotros al propio proceso de aprendizaje con nuestro alumnado, fue estructurar criterios sobre cómo organizar y agilizar la dinámica comunicacional entre el profesorado del centro, de cara tanto a dinamizar este trabajo conjunto, como a permitir un seguimiento del proceso de introducción de estrategias de intervención comunes entre todo el profesorado. Se concretó en aprovechar los momentos de encuentro informal para comunicarse e informar de una forma espontánea y fluida en el momento, no dejando pasar los conflictos (Pareja & Pedrosa, 2012); compartir lo que hacemos unos con otros para aprender y darnos ideas, aunque sea informalmente. En esto algunos profesores propusieron entrar en el aula de otros para conocer cómo impartían las clases, para aprender y compartir la propia experiencia conjuntamente.

Se hizo partícipe al alumnado de todas estas propuestas a través de la información de los tutores y tutoras de cada curso. Se estableció así mismo que estas propuestas concretas fueran algunos de los puntos, entre otros, sobre los que habríamos de ser analizados, los profesores, por los alumnos/as, en las distintas evaluaciones a lo largo del curso. A las familias se les informó también de las mismas al comienzo del curso en las reuniones de presentación que mantuvieron con cada uno de los tutores de cada curso y en la reunión general con todo el claustro y la dirección³, donde se expusieron detalladamente, así como la finalidad de las mismas y el objetivo final de mejora de todo el proceso de investigación-acción que se estaba llevando a cabo (Díaz Velázquez & Ortí Mata, 2012). Se discutieron con ellos las ventajas y los problemas de cada una de las opciones, y al final se llegó a un consenso compartido, pero revisable al cabo de un curso escolar.

En la segunda fase se amplió el proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa, una necesidad que se había visto como prioritaria si se quería que fuera representativo de toda la comunidad educativa y no sólo de una parte de

3. A aquellos padres y madres que no pudieron venir a esta reunión al principio de curso, se les envió por escrito, así como en la agenda de sus hijos/as, analizando con ellos/as su valoración de estos acuerdos en las reuniones con los tutores a lo largo del curso.

ella (el profesorado y el equipo directivo). Por ello se construyeron instrumentos apropiados para recabar la opinión tanto del alumnado como de los padres y las madres respecto al propio centro. Pero no sólo eso, sino que se buscó la integración y participación, en la medida de lo posible, de estos dos sectores de la comunidad educativa en el propio proceso de investigación, aunque con los padres y madres no se llegó en este período inicial a integrarlos de una forma activa y constante en el proceso de investigación, puesto que su disponibilidad de tiempo era muy escasa, por lo que se optó por no presionarles con exigencias añadidas a las que ya de por sí tenían, sino informarles de aquellos aspectos relevantes que nos parecieran más importantes de cara a contrastar nuestra visión y su valoración, organizando espacios y tiempos donde discutir sobre las innovaciones que se iban introduciendo a nivel metodológico y organizativo en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Se confeccionaron dos cuestionarios autoconstruidos por un equipo de profesores/as del centro dirigido uno a los profesores/as y otro a los alumnos/as. El cuestionario estaba construido sobre 42 ítems. Este cuestionario nos iba a servir para ver hasta qué punto estábamos iniciando un proceso de “unificación cultural”, de cambio cultural asumido y compartido por todos en una serie de valores primordiales a la hora de trabajar educativamente con nuestros alumnos/as y entre nosotros. Pues una de las presunciones culturales claves que subyacían tras los valores expresados en el informe final y las propuestas de mejora era este deseo de “misión cultural compartida”, es decir, la necesaria e imprescindible colaboración y cooperación en el trabajo educativo: “es preferible trabajar todos a una, aunque nos equivoquemos, que cada uno hacer la guerra por su parte”, había sido la expresión más elocuente de esta línea de actuación por parte de uno de los profesores del claustro escolar. También se recogieron datos a través de entrevistas dirigidas y de observación participante, tanto entre profesores/as como entre alumnos/as.

Como en el primer cuestionario, éste no se centraba tanto en las cuestiones técnicas de validez y fiabilidad, aunque está construido con rigor, sino que trataba de ser una herramienta útil a los propios interesados. Fácil y cómodo de responder, pero sobre todo que fuera ajustado a la realidad concreta y cotidiana del Centro tal como era vivido por los propios profesores/as y por toda la comunidad educativa.

El informe definitivo versó ya no sobre nuestra valoración del funcionamiento y organización del Centro, como el primer informe del curso anterior, sino sobre el proceso de “unificación cultural” (Bernal-Guerrero, 2016), de trabajo en equipo de una forma cooperativa y compartida en algunos valores comunes y fundamentales consensuados por todos los miembros del claustro escolar y plasmados en estrategias concretas de actuación, centradas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estas estrategias se estuvieron llevando a cabo a lo largo de todo el segundo curso escolar, evaluando su puesta en práctica y los resultados de la coordinación común de todo el claustro de profesores trimestralmente, aprovechando las evaluaciones globales que se hacen durante el curso y que era el momento más idóneo para reunirnos todos los profesores/as y autoevaluar el proceso de trabajo coordinado.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En un proceso de investigación-acción permanente no hay punto final (Pereida & Prada, 2015). Cada evaluación supone no un final, sino un punto de partida para generar nuevos proyectos que conlleven una mejor forma de realizar la labor educativa. No obstante, una cosa son los proyectos y otra las realidades. De todos los acuerdos que se habían establecido en la segunda fase de la investigación (plan de tutoría, Programa de Enriquecimiento de la Inteligencia, alumnado en “riesgo”, cultura organizativa, Proyecto Educativo, integración, funciones de los órganos, conclusiones del Seminario de Integración) sólo se trabajaron algunos de ellos. Pero lo más importante es que ya no sólo se centraban en aspectos fundamentalmente didácticos, sino que aludían a aspectos curriculares y organizativos (reuniones, evaluación, cultura) también de forma directa y clara y además mayoritaria. Teniendo en cuenta que toda esta dinámica es de tipo organizativo, podemos aseverar que la dinámica y organización del centro empezaron a avanzar progresivamente hacia un cambio cultural compartido (Bernal-Guerrero, 2016; Salinas Fernández & Cotillas Alandí, 2010), en este proceso de investigación-acción, desde una reflexión planificada sobre la propia práctica. Esta es una de las conclusiones más impactantes de este proceso: la cosmovisión compartida que empezó a configurarse entre el profesorado, especialmente, pero también en la comunidad educativa.

Se consolidaron así unas bases que permiten afirmar que la estructura de reflexión sobre la propia práctica arraigó de tal forma que permitió su continuidad en el futuro. Pues se comenzó a ver como algo “connatural” al proceso de aprendizaje-enseñanza y de mejora profesional, el entrar en clase unos profesores y profesoras de otros y otras, el hablar y compartir los problemas y las valoraciones sobre la propia docencia en los claustros, etc. Por lo que este inicio del proceso de investigación-acción participativa dialógica (Gómez y otros, 2006), desde un enfoque de investigación inclusiva, hay que tomarlo sólo por lo que ha sido, el primer paso de un proceso que se convirtió en un estilo de reflexión, enfoque de la realidad, análisis y trabajo conjunto y permanente de la comunidad educativa.

En definitiva, podemos afirmar que el proceso de investigación-acción participativa dialógica puede convertirse en un instrumento para la mejora del funcionamiento de la comunidad educativa. Un proceso que fomenta los procesos participativos de formación y reflexión, convierte este proceso de autorreflexión, diálogo y autoevaluación en un instrumento para la mejora profesional y de la comunidad educativa, potenciando así una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad del propio profesorado y del resto de la comunidad educativa (a nivel individual y grupal).

Lógicamente esta investigación no es el final del proceso de investigación-acción en el centro educativo, sino el punto de arranque de otro nuevo comienzo en el proceso permanente de mejora de nuestra práctica profesional y de mejora de la dinámica educativa con la participación de toda la comunidad (Valderrama & Solís,

2015). Generar un contexto de colaboración para el apoyo profesional mutuo; la pertenencia a un grupo de compañeros/as que permita superar el aislamiento y la soledad profesional entre el profesorado; la existencia de metas comunes elaboradas y definidas en colaboración; un entorno orientado a la resolución de problemas; una estructura de motivación basada en la implicación y la progresión profesional; todo esto, no puede sino repercutir positivamente en la dinámica de la comunidad educativa (De Villalobo & Echevers, 2019).

REFERENCIAS

- Bernal-Guerrero, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 290–295). Madrid: Eudema.
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Maraculla García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(4), 5–24.
- Callejo Gallego, M. J., & Viedma Rojas, A. (2015). La investigación-acción participativa. En *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 295–328). Alianza.
- Castellano, A. M., & Hinestroza, J. (2017). La Investigación Acción Participativa (IAP): entre la vivencia y el compromiso. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 7(2), 220–232.
- Díaz Velázquez, E., & Ortí Mata, M. (2012). Claves teóricas y metodologías para la investigación acción participativa (IAP). En *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 153–177). Madrid: Síntesis.
- Escobedo Peiro, P., Sales Ciges, A., & Ferrández Berrueco, M. R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (41), 163–175.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación Educativa*, (3), 12–17.
- Estebaranz García, A., & Marcelo, C. (1998). Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa. *Tendencias Pedagógicas*, (2), 219–234.
- Fernández Nogales, A. (2013). La entrevista en profundidad. En *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 575–599). Madrid: Pirámide.
- Folgueiras Bertomeu, P., & Sabariego Puig, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa. En *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 51–62). Cádiz: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE-.
- Gómez López, L. F., & Silas Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(3), 35–63.
- González López, J. L., & Ruiz Hernández, P. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿Dicotomía metodológica o ideológica? *Index de Enfermería: Información Bibliográfica, Investigación y Humanidades*, 20(3), 189–193.
- González, M., Vila, A., Altamira, M., & Carrasco, S. (2005). Formación, autoformación y cambio educativo. *Aula de Innovación Educativa*, (141), 27–30.
- Hernández Pedreño, M., & Sabater Fernández, M. C. (2015). La observación participante como técnica de investigación social. En *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo social* (pp. 175–192). Madrid: Grupo 5.

- Iglesias Rodríguez, A., & Calvo Álvarez, M. I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un Centro Preferente de Integración. *Innovaciones Educativas*, 12(17), 23–31.
- Jociles Rubio, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-E*, 21(1), 113–124.
- León Otero, L. (2000). La autoformación de los docentes. En *Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (Vol. 1, pp. 360–361). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Irnbernón, F., & Medina Moya, J. L. (2018). La cultura colaborativa en el profesorado. ¿Se tiene poca cultura colaborativa? En *Educación 2018-2020* (pp. 57–60). Barcelona: Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona.
- Martínez Martínez, R. (2003). Formar l'alumnat de magisteri per a la investigació. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (29), 9–34.
- Morgade Salgado, M., Verdesoto, A., & Mohino, J. M. (2016). Un proyecto de investigación acción participativa. *Eufonía: Didáctica de La Música*, (68), 15–22.
- Oller Alonso, M., & Barredo Ibáñez, D. (2015). La triangulación de metodologías cualitativas y cuantitativas en los estudios comparativos internacionales de las culturas periodísticas. *PODIUM*, (27), 11–26.
- Pereda, C., & Prada, M. Á. de. (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de Sociologia*, (31), 57–68.
- Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010). La cultura escolar en los centros de Educación Secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (38), 57–72.
- Pineda Villany, L. M., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Guillermo de Occam: Revista Científica*, 5(2), 11–22.
- Pulido Polo, M. (2017). El concepto de triangulación metodológica aplicado al estudio científico de las relaciones públicas. En *Tendencias de investigación en comunicación* (pp. 93–109). Sevilla: Ediciones Egregius.
- Revenge Ortega, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. *Cuadernos de Pedagogía*, (305), 71–74.
- Rodríguez Carrillo, F. (2012). La cultura organizacional desde la perspectiva escolar. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 35–42.
- Rodríguez Sánchez, S. (2015). Las estrategias de aprendizaje en la construcción del conocimiento. En *Psicología de la Educación. Grado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 57–68). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sales Ciges, A., Traver Martí, J. A., Lozano Estivalis, M., Aguado Odina, M. T., Ballesteros Velázquez, B., & Mata Benito, P. (2018). El liderazgo distribuido en procesos de mejora desde la investigación-acción participativa. En *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 268–270). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682505>.
- Salinas Fernández, B., & Cotillas Alandí, C. (2010). Innovación y cultura colaborativa en un centro de Educación Especial. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 291–302.
- Sánchez Núñez, C. A. (2011). ¿Cómo difundir los resultados de una investigación educativa?: El informe de investigación. En *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 87–96). Granada: Editorial GEU.

- Sanz, M. M., & León Gascón, J. A. (2010). Estimular la comprensión lectora. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (333), 25–29.
- Torres Guerrero, J., Palomares Cuadros, J., Torres Ramos, E., & Pérez Pérez, D. M. (2008). La triangulación metodológica en la investigación en las ciencias de la educación. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (9), 22-41.
- Valderrama Hernández, R., & Solís Espallargas, C. (2015). Investigación acción participativa como estrategia de transformación social y ambiental. *Investigación en la escuela*, (86), 49-59.