

## EXIGENCIAS EDUCATIVAS DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

ISABEL LÓPEZ GÓRRIZ  
*Area de Métodos de  
Investigación y Diagnóstico en  
Educación de la Universidad  
de Sevilla.*

### 1. LA FORMACIÓN DENTRO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Quisiera situar el tema encuadrándolo dentro de las exigencias de formación que las sociedades democráticas actuales plantean al hombre de hoy, al ciudadano y al profesional.

En las sociedades actuales, industrializadas, occidentales, en donde nos encontramos unos sistemas sociopolíticos de democracias formales, al hombre de hoy se le presentan varios retos, que vienen como consecuencia de la evolución tecno-socio-económica de las mismas. La vertiginosa rapidez de los cambios socioeconómicos y tecnológicos, exigen del hombre una constante reactualización y readecuación de sus diferentes saberes (saber-ser, saber-hacer, saber-estar, saber-actuar...), actitudes y comportamientos, para poder adaptarse y moverse con cierta armonía en las nuevas estructuras y poder responder con competencia a las nuevas exigencias (profesionales, comportamentales, cívicas, etc.).

Reactualizar al hombre, en sus diferentes dimensiones, profesionales, comportamentales, actitudinales, etc., pasa por procesos formativos e informativos harto complejos, en los que ahora mismo no vamos a meternos.

La formación que se ha venido desarrollando desde la Escuela a la Universidad, pasando por la Formación Profesional y por la Alfabetización, y que recogen sus respectivos currículos, es una formación centrada fundamentalmente en aspectos técnicos o instructivos, descuidando enormemente los aspectos formativos e investigativos.

Es una formación que va a desarrollar un concepto de hombre que se encuadraría dentro de una perspectiva cuasi-estática (mecanicista) en la que el hombre apenas si cambia. Esta visión comprende un concepto de educación basada en saberes transmisivos y jerárquicos en el sentido que Jacques Ardoino apunta:

«Tanto que se trate de un saber como de un “saber-hacer”, el alumno, el estudiante, el cuadro o el vendedor en formación o en situación de perfeccionamiento son *dependientes* del maestro, del profesor (...). Son relativamente pasivos, y la imagen que tienen de ellos mismos y la que se les envía (sobre el plano del saber) es de inferiores» (Ardoino, 1978, p. 8).

Esta formación que es la que, de algún modo, ha ido imperando en nuestras sociedades, se viene cuestionando en sus diferentes estamentos desde hace más de dos décadas. Desde esta perspectiva de cuestionamiento y de búsqueda de alternativas, se plantea en nuestro país la actual Reforma del Libro Blanco (M.E.C., 1989), o el Currículum de Adultos de la Junta de Andalucía, así como algunas de las experiencias de innovación educativa universitaria (II Congreso de Investigación Educativa de los Estudiantes, 1990, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla).

En este sentido, se va viendo cómo desde la Escuela a la Universidad se están intentando buscar soluciones adecuadas que permitan preparar al hombre, personal y profesionalmente para dar respuesta a los retos de las evoluciones sociales. Ello lleva implícito la búsqueda de nuevos paradigmas etnográficos y críticos. De aquí, todos los intentos de trabajar la escuela desde la perspectiva etnográfica, o la fuerza con que renace la Investigación-Acción (en Francia, desde la perspectiva psico-social; en Inglaterra y Australia, desde la herencia de Lewin; en los países latinoamericanos y africanos, desde el enfoque de la investigación participativa, apoyados y potenciados por la UNESCO, etc.).

Así pues, hay una toma de conciencia, no sólo de que la formación desarrollada se encuentra totalmente inadecuada a las exigencias actuales, sino de que es importante una participación real del hombre en la gestión de sus intereses colectivos y sociales.

Buscar un/os método/s educativo/s que den una respuesta más propia a las exigencias del hombre actual, es competencia de las Ciencias del Hombre y, más en concreto, de las Ciencias de la Educación. En este sentido, nos hemos planteado la actual reflexión como una aportación sobre la posibilidad que el método de Investigación-Acción tiene de responder a este desafío, intentando articular la formación y la investigación con la acción y la realidad en la que se insertan los educandos-educadores.

Y es precisamente desde aquí, desde donde nosotros querríamos situar la temática sobre las exigencias educativas de la Investigación-Acción.

## 2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ENFOQUE DE FORMACIÓN

Plantear las exigencias educativas que requiere el modelo de la investigación-acción exige plantear antes el concepto de ésta.

Definir un concepto de investigación-acción (I.A.), no es fácil ni evidente, como nos lo han mostrado Goyette y Lessard-Hérbert en su libro «La investigación-acción, funciones, fundamentos e instrumentos» (1987). Estos autores, recogiendo las obras más representativas de este campo, de personas y países diferentes, intentan analizar el concepto de I.A. que defienden, así como sus funciones, su encuadre ideológico y teórico, terminando por los instrumentos que utilizan. A través de su riguroso y exhaustivo estudio llegan a la conclusión de que hay diferentes enfoques del concepto de I.A., así como propósitos en su uso. Y van situando las diferentes gamas o clasificaciones de dicho concepto, sus finalidades y funciones. Sin embargo, a pesar de las diferentes visiones y enfoques que existen, los autores plantean que en todo concepto de investigación-acción hay como tres aspectos, que funcionan de una forma incardinada, aunque en algunos enfoques, tengan más

peso unos que otros. Y estos serían los siguientes: *investigación, formación y acción*. Coinciden también en las funciones: *función de investigación, función de bisagra en la investigación y la acción y función crítica*. Aunque las interpretaciones de todos estos conceptos no son las mismas para todos los autores.

Otro aspecto que me parece importante señalar, es que realmente una I.A. puede ser hecha desde la perspectiva *integracionista* (Kurt Lewin) o *transformadora* (Freire, los institucionalistas franceses, etc.).

El concepto *integracionista* se caracteriza por estar de acuerdo con el poder político y obrar en su favor. En el caso de Kurt Lewin, hace referencia a la investigación que le encarga el gobierno de EE.UU., durante la Segunda Guerra Mundial, que consiste en modificar los hábitos alimenticios de las amas de casa americanas.

La perspectiva *transformadora* comprende un tipo de intervención que tiene como finalidad la transformación radical de las estructuras personales, sociales y políticas de la sociedad de clase. (El tipo de la alfabetización de concienciación de Paulo Freire, o el tipo de intervención de los institucionalistas franceses: R. Barbier, Lobrot, etc.). (López Górriz, 1987-88, p. 109-112).

Goyette y Lessard-Hérbet, dentro de las diferentes clasificaciones sitúan la Investigación como *medio de formación o de perfeccionamiento de adultos*.

Para Dufour el valor formativo de la I. A. supone «la modificación observable del comportamiento, de competencias y de saberes» (en Colás, López y González, 1990, p. 273).

Maheux, A. Gélinas y R. Claux (1983) insisten como F. Gauthier y C. Baribeau (junio, 1981) en la dimensión de aprendizaje de la I. A., poniendo el acento en el aprendizaje de un proceso. Se trata de «aprender por la investigación»:

«Si se parte de una concepción de la investigación fundada más en el aprendizaje que en el descubrimiento de soluciones, la finalidad de la investigación puede ser intentar comprender, explicar un fenómeno, o intentar organizar nuestras acciones y observar sus efectos, o aun intentar “encargarse” del cambio. Estas explicaciones o estas acciones nos transforman. Aprendemos, en otras palabras, evolucionamos, nuestros conocimientos cambian, lo que nos lleva a apreciar de otra manera nuestros conocimientos. En esta perspectiva hacer investigación es aprender a aprender (Maheux et al. 1983, p. 16)».

Ahondando en esta concepción, P. Saint-Georges (1983) propone una tipología de tres categorías: la investigación-participación, la investigación-intervención y la *formación-investigación* y dice de esta última, que «es una metodología de formación de adultos, pero con las exigencias de la investigación y de la intervención. En esta concepción de la formación se pone el acento no en la enseñanza (transmisión de conocimientos, de resultados de la investigación), sino en el aprendizaje. Este último se concibe como un trabajo de adquisición, de apropiación activa, de construcción de un saber. Se trata de un *saber-acción*» (Goyette y Lessard-Hérbert, p. 115).

Diversos investigadores y formadores de adultos utilizan la investigación-acción como medio de formación, así, Maheux, Gélinas y Claux (1983, p. 16) tienden a «hacer del proceso de investigación un proceso educativo» para el práctico; el proceso debería presentar las características siguientes:

- *El proceso se arraiga en la situación del propio práctico (...).*
- *(...) Permite distanciarse en relación a la situación al objeto de práctica estudiado.*

- (...) *Está siempre en acción*: alimenta a la práctica y la práctica lo alimenta.
- El proceso de investigación toma en consideración las lógicas presentes en la situación y la dinámica de su interacción.
- *El proceso de investigación* no desemboca en el descubrimiento y adopción de situaciones ideales: *favorece la deliberación sobre el cambio*, y por el mismo hecho, *la creación de cambios pertinentes en una situación dada*.
- *El proceso de investigación permite al práctico aprender a partir de su acción y, como consecuencia, orientarla mejor al tener más acceso a su devenir, así como elaborar una teoría que tenga en cuenta su experiencia*.

Los investigadores al trabajar así convierten la situación del mismo práctico en un punto de partida y de llegada de una formación para la I. A.

A través de lo expuesto se van viendo diferentes dimensiones que comprendería el concepto de formación. Sin embargo, estas dimensiones pueden estar más o menos desarrolladas según el modelo de formación en el que se encuadren.

### 2.1. *Diferentes modelos de formación*

Según Goyette y Lessard-Hérbet, la formación desarrollada desde la I. A. no responde a un modelo único, sino que recubre diferentes modelos, exigiendo cada uno de ellos un tipo de intervención específica. En este sentido plantean también cómo la formación de adultos por la I. A. se encuadra en diferentes *modelos formativos*. Modelos, que según Y. Bertrand (1979, p. 58) estarían relacionados, con la multiplicación de las ideologías y de las prácticas. En realidad corresponderían a tres corrientes esenciales: «*sistemática*», «*humanista*» y «*sociocéntrica*».

La finalidad de los modelos sistemáticos es la *eficacia del aprendizaje*, pudiéndose hacer la polarización de la comunicación pedagógica alrededor del contenido o de los medios. La de los modelos humanistas es el *desarrollo integral del aprendiz*, con la polarización alrededor del destinatario de la comunicación. En el caso de los modelos sociocéntricos, el fin es el *cambio social*, siendo el elemento polarizador el medio, como medio social en sentido amplio.

Dentro de los modelos sociocéntricos habría: una tendencia *constructivista* que utiliza metodologías y modelos democráticos de resolución de problemas y otra tendencia *crítica* o marxista que considera la división de clases sociales como fuente de todos los problemas y funda la resolución de problemas en la toma de poder de la clase obrera.

Todos los autores dentro de la formación por la I. A. destacan la importancia del medio y del destinatario.

1. *El medio*: El aprendizaje se percibe en primer lugar como una apropiación del saber. Se trata de aprender a aprender, de integrar un medio de investigación. La formación por la I. A., no intentaría tanto transmitir conocimientos como productos, como hacer adquirir procesos de una formación sistemática.

2. *El destinatario*: Se percibe al adulto como agente principal de su propio aprendizaje. Es el primer responsable de su proyecto de I. A. y de su realización. Es quien se educa, se transforma por la I. A. (actitudes, habilidades). Se compromete en su perfeccionamiento tanto como en su práctica profesional.

A la luz de la reflexión anterior se plantea, pues, la necesidad de clarificar nuestro concepto de I. A.

## 2.2. *Hacia un concepto de Investigación-acción*

Como es evidente, no es fácil definir un concepto de I. A. que recoja los rasgos esenciales reseñados en el discurso expuesto, tales como:

- «El aprender a aprender».
- «El partir de las situaciones reales de los prácticos y educandos para que desde su estudio, sistematización y teorización, ellos puedan no sólo teorizarse, sino incidir en la mejora de sus acciones y darse un proyecto de vida».
- «La creación de un saber constructivista que vaya al desarrollo integral del aprendiz y mejore, teorice y transforme las estructuras y ciencias psico-sociales», etc.

Sin embargo, es necesario encuadrarlos, y nos parece fundamental, llegar a definir el concepto de I. A. desde este enfoque de formación. Para ello, hemos seguido a algunos autores cuyas definiciones de I. A., entendemos que recogen el concepto, completando y reforzando en sus diversas definiciones, algunas de estas ideas esenciales.

Entre ellos, Carr y Kemmis definen la I. A., como:

«una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988, p. 174).

Michel Bataille, plantea el concepto de I. A. como «metodología de la complejidad».

«Se puede decir que la investigación no es ni investigación, ni acción, ni la intersección de las dos, ni una media de las dos, sino el lazo recursivo (cf. El Morin) entre investigación y acción: situarse en la complejidad es, ante todo, situarse en este lazo y no en uno de los términos que une (...).

La circulación entre el emplazamiento de la complejidad (orden supuesto sobre su desorden aparente) y el emplazamiento de la complicación (complejidad simplificada porque se ha ordenado) es una condición necesaria para la unión dialéctica entre la transformación de la acción y la producción de conocimientos, que es el proyecto de la investigación-acción» (Michel Bataille, 1983, p. 33).

Vistos un poco algunos rasgos importantes de un concepto de I. A. que pone el acento en la formación a través de ella, nosotros definimos *nuestra concepción de I. A.* como «un proceso que se manifiesta a través de situaciones problemáticas vitales, que sus agentes desean conocer y resolver, sometiéndose a un proceso de toma de conciencia de sus condiciones existenciales, sociales, históricas, biográficas, profesionales, que les permiten trascenderse a los conocimientos socio-estructurales que los limitan a través de su comprensión, conocimiento y compromiso consigo mismo, lo que les permite ir viviendo al mismo tiempo un proceso de transformación de actitudes, sensaciones y entendimientos, que en interacción dialéctica con la realidad van incidiendo en ella cambiándola, al mismo tiempo que ésta incide en ellos transformándolos» (López Górriz, I. 1987-88, p. 116).

Este concepto de I. A. que defendemos, requiere situar al hombre dentro de un concepto de sociedad cambiante. Dentro de una visión que comprende la capacidad que la sociedad tiene de *reproducción* a través de sus ciudadanos y de *produc-*

ción desde sus propias estructuras. De generarse, de innovarse y transformarse desde ella misma a través de lo que Marcel Lesne llama el «agente social» o de lo que Freire llama «decir su palabra verdadera».

El concepto de *Agente Social* que define Lesne hace referencia a que «toda persona ejerce, a partir de su posición en una estructura social dada, una cierta presión y una cierta acción sobre los otros. Es un *agente* de socialización (...). Todas las personas son aptas para transmitir nuevas formas de actuar, de pensar, de sentir». Es decir, que el *agente social* es «sobre todo considerado como un *agente de socialización, agente determinado, pero también determinante*, actuando a la vez en y sobre las condiciones estructurales del ejercicio del proceso, en y sobre el proceso mismo, y en consecuencia *agente social* y agente de socialización-formación de las otras personas» (Lesne, 1977, p. 30).

Para este autor es importante poner en funcionamiento una pedagogía de la producción social que permita al agente social producir la sociedad, a través de su transformación personal en interacción con la transformación que se produzca en las estructuras sociales. Una pedagogía en el cuadro de las coordenadas sociales concretas en las que están insertos los demandadores de esta formación.

Otro autor que me parece importante traer aquí y que defiende un tipo de hombre en la dirección del agente social de Lesne sobre el que volveremos más tarde es Paulo Freire, quien expone que:

«Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas, si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho a decirla. Decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación» (Freire, 1970, p. 104-105).

Entonces, ¿cuáles son las condiciones que permiten devenir al hombre un agente social de transformación, o decir su palabra verdadera según Freire? ¿Qué mecanismos hay que poner en funcionamiento? ¿Cuáles deben ser las disponibilidades?...

### 3. CONDICIONES QUE REQUIERE LA PUESTA EN MARCHA DE ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN TRANSFORMADOR

Poner en marcha este proceso requiere un colectivo disponible a vivirlo desde sus diferentes roles, biografías y situaciones.

Los autores antes expuestos han intentado elaborar modos específicos de poder desarrollar un proceso de formación que dé respuestas a sus propósitos. (Freire en la «pedagogía del oprimido», 1970. Marcel Lesne en lo que él llama el MTP 3, «Modo de trabajo pedagógico de tipo apropiativo centrado sobre la inserción social», 1977, p. 37).

Nosotros intentamos exponer los ejes que consideramos esenciales acumulados desde nuestra experiencia en esta metodología y expuestos en algunas de nuestras anteriores publicaciones (López, González y Colás, 1990; Romero y López,

1991). Ejes que también recogen los autores arriba mencionados en sus respectivas obras y enfoques. Pero seguiremos más concretamente la estructura que tiene el MTP 3 de Lesne porque nos parece que en ella quedan claramente delimitados.

– Consideramos que la primera condición es la *disponibilidad de las personas* a querer someterse al proceso, a sensibilizarse al mismo y a vivirlo, ya que hemos constatado, que este proceso afecta a aquéllos que están disponibles a escucharlo y a escucharse, a analizarse, a tener sinceridad consigo mismo y que quieren comprometerse en su propia formación.

– *Parte de la realidad concreta del individuo*, es decir, de su inserción social, de su cotidianidad, de sus interrogantes. Esto es, que la realidad concreta del individuo es no sólo el punto de partida, sino también el punto de incidencia y el de llegada. La realidad es el punto donde se inserta su existencia, una realidad que le envía interrogantes y le pide respuestas. Pero buscar respuestas desde un concepto de investigación, de creación de conocimiento, de intentar teorizarse.

– Partir de su realidad requiere *engancharse a sus verdaderos intereses*. Intereses que muchas veces, no son claros ni evidentes, y que incluso él puede no saber especificar. En este sentido Gérard Malgaive, en su obra «Politique et Pédagogie en Formation d'adultes» (1981), hace un estudio minucioso y plantea la dificultad que conlleva averiguar los verdaderos intereses de los que demandan la formación.

– Requiere que el hombre pase por una *apropiación del real*, en el sentido de que sea capaz de teorizarse y situarse a partir de sus determinismos sociales, para encuadrar mejor su incidencia social y su evolución. Es decir, que lo concreto, lo profesional sería el punto de partida tanto pedagógico como científico. Esto es, que el punto de partida concreto le sirve para cuestionarse, observarse, reflexionar, analizarse y para construir el «conocimiento» conjuntamente con las personas en formación y con el formador, en un cuadro teórico apropiado que implica la necesidad de «rupturas» entre los estados sucesivos del conocimiento.

– Plantea una *dialéctica teórico-práctica* que se ejerce por un lado, en una parte de su mundo real de la vida cotidiana de la persona en formación y por otra parte, del nuevo sistema conceptual elaborado con ayuda del formador. De este modo la práctica pedagógica y la práctica cotidiana se articulan en el acto de apropiación del real por las personas en formación.

– Considera que *el hombre evoluciona* y se transforma en las *relaciones sociales*, y cambian cuando éstas cambian.

– *El rol del formador sería* el de ayudar a los miembros del grupo a formular los conceptos en sus propios términos, *la dinámica de grupo*, el juego de las oposiciones y de los progresos de los miembros del grupo, son utilizados para que cada una de las personas en formación pueda jugar para la otra el «rol de formador».

– *El poder del formador* se aplica fundamentalmente a la elucidación en común de las determinaciones de las situaciones pedagógicas y de las situaciones reales, para ayudar a los formados a construir las respuestas apropiadas. *Su eficacia* depende esencialmente de la comprensión de las determinaciones, en virtud de las cuales las personas se representan la realidad.

– *Los programas son elaborados* por los formadores, por las personas en formación en la realidad de las situaciones socio-culturales que sirve de punto de partida, de soporte y de medio.

– El trabajo se sitúa en la *globalidad* utilizando un *método concéntrico* y siguiendo un *proceso de alternancia real*.

– El «método concéntrico», desencadena un proceso de formación en *espiral* que permite venir sobre la misma temática por acciones que se suceden siguiendo un movimiento de profundidad, amplitud y complejidad, complejizando de este modo la temática y ampliando el nivel de conocimiento sobre la misma. Temática que es abordada de una forma poco sistemática en una primera fase y que se va sistematizando en este proceso de movimiento de vaivén, retroceso-avance en profundidad y amplitud.

– La «alternancia real», concibe una formación teórica y práctica que permita a las personas en formación construir ellas mismas su proyecto de acción, ponerlo en marcha, y reflexionar sobre su funcionamiento (incidencia, adecuación, resultados, etc.).

En resumen, podemos decir que estos aspectos esenciales que recoge el MTP 3, muestran cómo este modelo establece una coherencia profunda, en su enfoque de la articulación real de la teoría y de la práctica con vistas a desarrollar simultáneamente la capacidad cognitiva del real y la capacidad de acción sobre el real, articulación asumida en la acción de formación misma.

Abordar la formación del hombre guardando estos presupuestos, requiere abordarla desde la implicación, recogiendo sus dimensiones *existenciales, institucionales y sociales*.

### 3.1. *Implicación*

El concepto de implicación lo desarrolla ampliamente René Barbier, el cual la define:

«como un compromiso personal y colectivo del investigador en y por su praxis científica, en función de su historia familiar y libidinal, y de sus posiciones pasada y actual en las relaciones de producción de clases y de su proyecto socio-político en acto, de tal manera que la inversión que es la resultante de ello es parte integrante y dinámica de toda actividad de conocimiento» (R. Barbier, 1975, p. 117).

El individuo, producto de una estructura social determinada, que permite a la sociedad reproducirse, es quien puede permitir a dicha estructura renovarse desde su propio seno. La estructura personal del individuo, condicionada y modelada fuertemente por los determinismos sociales, una vez que es trabajada desde la investigación-acción, entra en un proceso de rupturas mentales, y en consecuencia actitudinales. Rupturas que ponen en cuestión los «determinismos sociales», y que se traducen como un cambio de comportamiento individual que interacciona con otras estructuras *existenciales, institucionales y sociales*. Que actúan de proyectil desestabilizador de los mecanismos sociales, engendrando con ello el conflicto, la contradicción y la dinamización, lo que le permite a la sociedad producirse, renovarse y en consecuencia modelar nuevos individuos.

Esta metamorfosis sólo puede darse a través del compromiso y del grado de implicación que el individuo adquiere consigo mismo y su evolución. Su disponibilidad a vivir el cambio y la transformación.

## 4. ¿QUÉ MODELO DIDÁCTICO Y EDUCATIVO CONLLEVA ESTE ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

Visto lo anterior es evidente que seguir un concepto de formación desde el enfoque de I. A., que hemos expuesto, requiere del hombre, no sólo una fuerte impli-



cación y disponibilidad al cambio y a la transformación, sino que somete a éste a un proceso que le permite devenir autor y director de su propia vida como ser individual y social. Está claro que este proceso lleva implícito no sólo un tipo de hombre, sino un modelo didáctico y educativo, que contrasta fuertemente con el modelo didáctico y educativo de tipo transmisivo y tradicional que da lugar también a un tipo de hombre, más receptivo y menos protagonista de la dirección de su vida. Un modelo que Freire expone así:

«No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los “descubrimientos” [...].

Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua. La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nocionales, ya es una posición característicamente ingenua» (en Monclús, 1988, p. 48).

Vamos a terminar nuestra exposición planteando los rasgos esenciales que caracterizan el modelo didáctico de este enfoque de I. A. Y, sobre todo, vamos a exponerlo de manera esquemática, contrastándolos con el modelo de educación más transmisivo o tradicional, al que hace referencia Paulo Freire en la cita antes expuesta.

Consideramos pues, que cada uno de los modelos desarrolla respecto a los diferentes aspectos, lo siguiente:

ASPECTO	M. TRADICIONAL	M. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
Tipo de conocimiento	Transmisivo	Constructivo
Perfil del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Poseedor de un saber y transmisor</li> <li>* Formación: Especialización-conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Formador-Animador.</li> <li>* Investigador-Dinamizador. Acompañante.</li> <li>* Formación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Especialización conocimientos.</li> <li>– Capacidad científica.</li> <li>– Dominio y conocimiento psicosocial</li> </ul> </li> </ul>
Perfil del Alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Receptor Pasivo.</li> <li>* Reproductor de conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Creador Activo</li> <li>* Constructor de conocimiento</li> <li>* Investigador-teorizador</li> </ul>
Características del grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conjuntos de alumnos dispersos favorables u opuestos al profesor</li> <li>* Domina el individualismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conjunto de alumnos dinamizados por el profesor-animador</li> <li>* Grupo, base fundamental de aprendizaje</li> </ul>

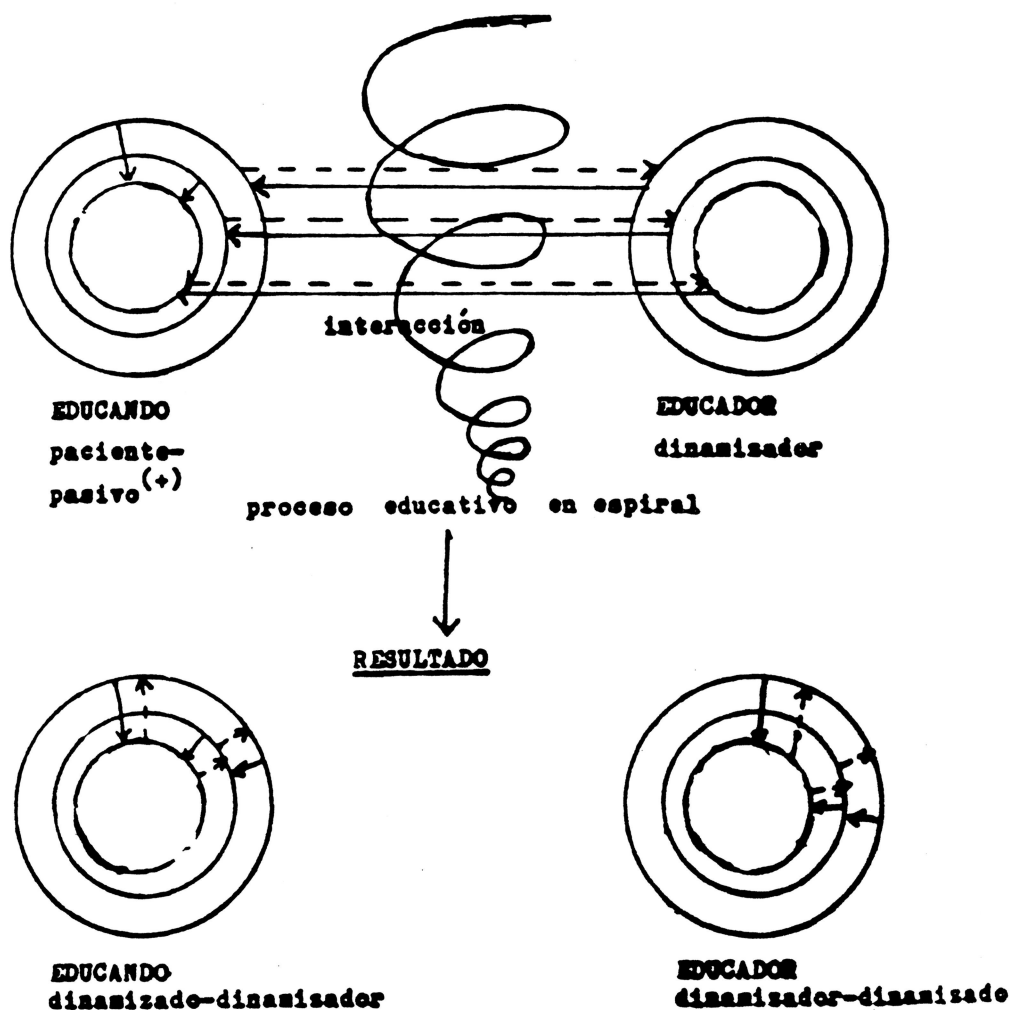
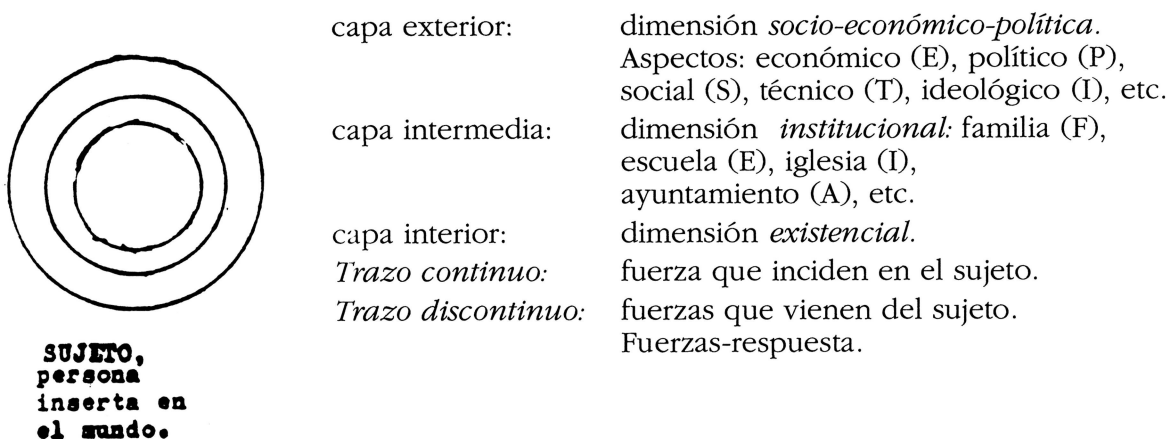
ASPECTO	M. TRADICIONAL	M. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La nota</li> <li>* La competitividad</li> <li>* La división</li> <li>* «Ser el mejor»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La comunicación</li> <li>* La teorización</li> <li>* El descubrimiento</li> <li>* Desarrollo del espíritu crítico</li> <li>* Solidaridad</li> <li>* Confianza en ellos mismos</li> </ul>
Tipo de relación	Jerárquica Vertical	Horizontal, Consensuada (Contrato)
Programa	Impuesto por el profesor	Creado y Negociado conjuntamente por profesor-alumnos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>* De conocimientos, hecha sólo por el profesor. (Buenos y malos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Hecha al interior del grupo por sus diferentes miembros y roles:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocimientos</li> <li>– Actitudes</li> <li>– Formación Científica</li> </ul> </li> </ul>

Concluyendo, podemos decir que, el proceso educativo que desencadena el modelo de I. A., puede verse representado a través del gráfico ESQUEMA-SÍNTESIS DEL PROCESO EDUCATIVO en donde se sitúa el sujeto, persona inserta en el mundo, que comprende sus tres dimensiones desde dentro a fuera: *existencial, institucional, socioeconómica-política*.

Y a través de la intervención educativa por medio de un método en «espiral» y de la interacción que se produce en la relación educando-educador, el *EDUCANDO* «paciente-pasivo» se convierte en *EDUCANDO* «dinamizado-dinamizador», mientras que el *EDUCADOR* «dinamizador» se convierte en *EDUCADOR* «dinamizador-dinamizado», dando como consecuencia *un producto de hombre* que se ve en el gráfico ESQUEMA-SÍNTESIS DEL PRODUCTO (SUJETO) QUE GENERA EL PROCESO EDUCATIVO DINAMIZADOR-DINAMIZANTE.

El hombre se convierte en un sujeto dinámico que se dinamiza dinamizando el mundo, ya que cada una de sus dimensiones entra en dinámica e interacción con los otros produciendo de este modo, no un círculo, sino una esfera llena de energía y con un conjunto de fuerzas en interacción. Es decir, sería lo que simbólicamente podemos designar con la imagen de la «explosión de una bomba».

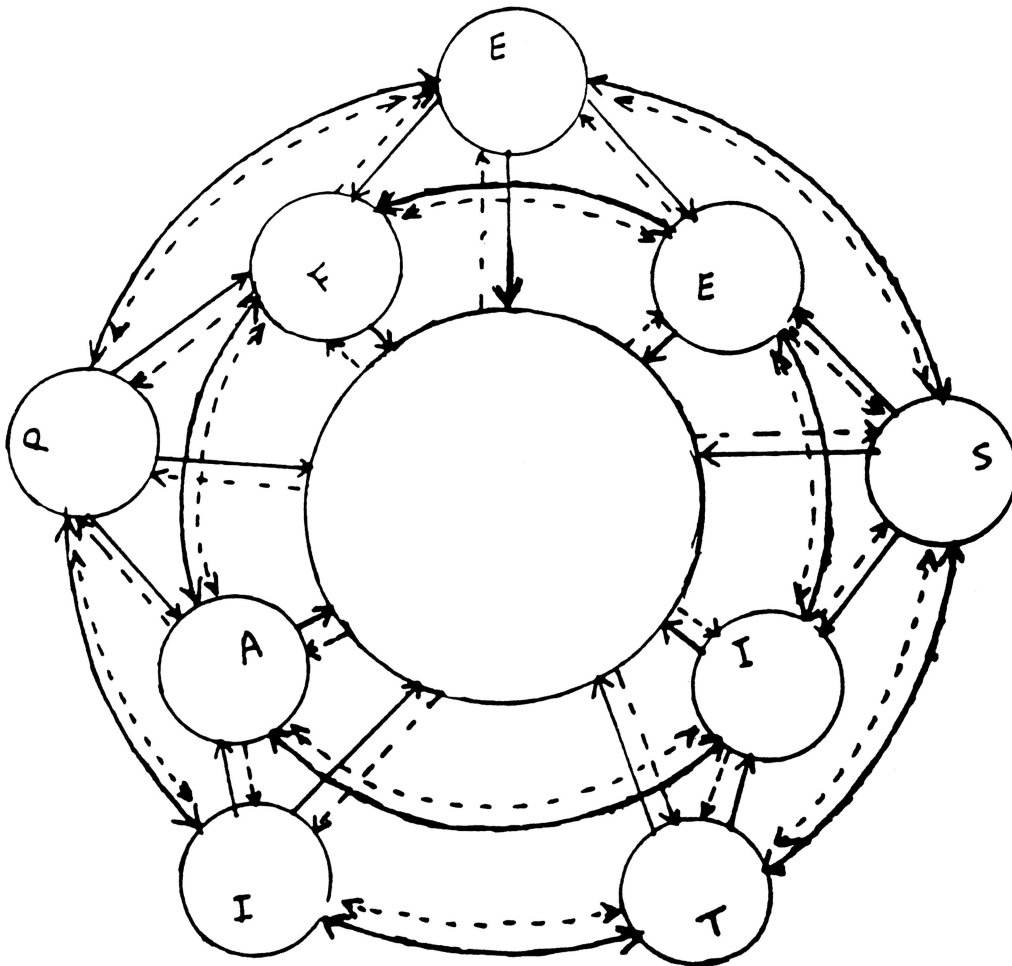
ESQUEMA-SÍNTEISIS DEL PROCESO EDUCATIVO



(\*) paciente-pasivo, el que padece una influencia sufriendola sin contestarla.

### ESQUEMA-SÍNTEISIS DEL PRODUCTO (SUJETO) QUE GENERA EL PROCESO EDUCATIVO DINAMIZADOR-DINAMIZANTE

- capa exterior:            dimensión *socio-económico-política*.  
Aspectos: económico (E), político (P),  
social (S), técnico (T), ideológico (I), etc.
- capa intermedia:        dimensión *institucional*: familia (F),  
escuela (E), iglesia (I),  
ayuntamiento (A), etc.
- capa interior:            dimensión *existencial*.
- Trazo continuo*:        fuerza que inciden en el sujeto.
- Trazo discontinuo*:    fuerzas que vienen del sujeto.  
Fuerzas-respuesta.



SUJETO DINÁMICO, que se dinamiza dinamizando el mundo.

MUNDO DINÁMICO, que dinamiza al sujeto.

PRODUCCIÓN Y RECREACIÓN DEL SUJETO, desde sus propias estructuras psico-sociales.

PRODUCCIÓN Y RECREACIÓN DE LA SOCIEDAD, desde sus propias estructuras sociales.

RECREACIÓN, a través de una relación de interacción de fuerzas complejas y complejizantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACTAS del II Congreso de Investigación Educativa de Estudiantes (1991): «La investigación educativa en la formación del pedagogo». Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la investigación-acción participativa*. Documento de Bienestar Social, Gobierno Vasco. Departamento de Trabajo y Seguridad Social.
- APPLE, M. (1987): *Educación y Poder*. Paidós/MEC, Barcelona.
- ARDOINO, R. (1978): *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-villars, París.
- BARBIER, R. (1975): *Le recherche-action dans l'institution éducative*. Gauthier-villars, París.
- BARTOLOMÉ PINA, M. y ANGUERA ARGILAGA, M. T. (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. P. P. U., Barcelona.
- BATAILLE, M. (1983): «Méthodologie de la complexité» en *Pour*, nº 90, Juin-Juillet, p. 32-36.
- BERTRAND, Y. (1979): *Les modèles éducationnels*. Service Pédagogique, Université de Montréal.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- COLÁS, P., LÓPEZ, I. y GONZÁLEZ, T. (1990): «Aplicaciones y aportaciones de la metodología de investigación-acción participativa a los programas de intervención educativa» en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, nº 16, 2º semestre, pp. 271-276.
- DELORME, Ch. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Narcea, Madrid.
- ELLIOT, J. (1988): «Teachers as Researchers: Implications for Supervision Teachers Education», *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Abril.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ESCODERO, J. M. (1987): «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias». *Innovación e Investigación Educativa*, nº 3, Julio, 1987, p. 5-39.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Argentina, (12ª Ed.).
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Barcelona.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT (1987): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes, Barcelona.
- HARDY, M. (1983): «Rapport du chercheur aux faits Investigués dans les Sciences de l'Education». *Actas du Colloque National Sciences Anthro-po-sociales y Sciences de l'Education*, p. 171-179.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. P. P. U., Barcelona.
- LESNE, M. (1977): *Travail pédagogique et formation d'adultes*. P. U. F., Vendôme.
- LÓPEZ, I. (1987-88): «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción», en *Cuestiones Pedagógicas*, nº 4-5, pp. 109-119.
- LÓPEZ, I., GONZÁLEZ, T. y COLAS, P. (1990): «La metodología de investigación participativa en la exploración y diagnóstico de necesidades». *Investigación Educativa*, vol. 8, nº 16, 2º semestre, p. 277-280.
- LOWE, J. (1976): *L'éducation des adultes*. Les presses de l'Unesco, París.
- MAHEUX, G., GÉLINAS, A. y CLAUS, R. (1983): «La recherche-action: un instrument pour le praticien et la practiciene». *Vie pédagogique*, nº 27, Novembre, p. 13-16.
- MALGLAIVE, G. (1981): *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Théories et pratiques de l'éducation permanente, Saint-Just-la Pendue.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, MEC.
- MONCLUS, A. (1988): *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*. Anthropos, Barcelona.

- MYERS, M. (1985): *The teacher reseacher: How to study writing in the classroom*. National Council of Teachers of English, Keyou, Urbana.
- QUINTANA, J. M. (1986): *Investigación participativa*. Narcea, Madrid.
- ROMERO, S. y LÓPEZ, I. (1991): «El A.D.V.P. y la Investigación-acción como base para el desarrollo de programas de transición de la escuela a la vida activa» en *AIOSP/IAEVG International Conference*, Septiembre, Lisboa, en prensa.
- STENHOUSE, L. (1987, a): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987, b): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- WITTRICK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza I*. Paidós/MEC, Barcelona.
- WOODS, P. (1990): *L'ethnographie de l'école*. Armand Colín, París.