

# METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA DIALÓGICA DESDE UN ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Enrique Javier Díez Gutiérrez  
Universidad de León  
[enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

## RESUMEN

La investigación, sobre cuya metodología se reflexiona a continuación, se articula como un estudio de caso<sup>85</sup> desarrollado a lo largo de tres años de investigación etnográfica, pero con una dimensión fundamental de implicación de la comunidad educativa, en un centro escolar concertado de Madrid<sup>86</sup> con un importante porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales y de alumnado denominado de “alto riesgo” de fracaso escolar, social y personal. La investigación se diseñó con una orientación claramente cualitativa (aunque sin dejar por ello de utilizar la triangulación metodológica<sup>87</sup> cuando se ha considerado conveniente), etnográfica, desde una tradición crítica de investigación-acción participativa dialógica, negociada permanentemente y con un carácter democrático, educativo y comprometido con la transformación social.

806

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación no ha sido confirmar hipótesis experimentales definidas “a priori” por el investigador, ni únicamente obtener datos de la organización que me pudieran servir para mi investigación, sino generar un proceso de investigación-acción y comprometido con la transformación social de la propia institución, con la participación activa y protagonista de los propios miembros integrantes de la organización. 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. Esta es una de las quejas que han expresado algunos

<sup>85</sup> El estudio de casos constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación en las ciencias sociales y busca la comprensión profunda de una realidad singular, en este caso una entidad educativa.

<sup>86</sup> Centro situado en el distrito de Chamartín en una zona residencial. Con un pabellón de cinco aulas de secundaria, un laboratorio y un aula de informática y un chalet de dos plantas donde se sitúan el despacho de dirección, la sala de profesorado y cinco aulas de primaria; todo ello rodeado por un terreno para el ocio y recreo. El nivel de las familias del mismo es medio. Surgido en los años 40 como iniciativa privada de un maestro con una fuerte personalidad, que trataba de dar una respuesta educativa en una etapa de escasez generalizada y también de generar un medio de supervivencia familiar, se convirtió en una empresa familiar progresivamente, que pasó en la etapa del PSOE a ser un centro privado-concertado.

<sup>87</sup> 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 (aquellos 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.

componentes de la organización donde se ha llevado a cabo el estudio de caso, pero que también parece ser una queja generalizada en las organizaciones educativas, aludiendo a que algunos investigadores o investigadoras suelen utilizar a los centros como “conejiillos 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 la mayor parte de las veces los intereses del propio centro. 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 a “objetos” de laboratorio.

La finalidad de esta investigación trata de ser otra. Desde la concepción de investigación-acción, a partir de la cual he definido mi línea de trabajo, todos los participantes en la investigación pasamos a ser sujetos en ella. 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.

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 (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 al nivel, posibilidad y capacidad de cada uno), siendo por consiguiente el resultado de todos/as ellos/as. Por lo tanto, los coautores de esta investigación<sup>88</sup> son los miembros de la comunidad escolar del Centro que han participado a lo largo 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: FASE I<sup>a</sup>: Negociación y planificación del proceso de investigación; Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación; Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe Provisional I; Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo I; Toma de decisiones y compromisos de mejora. FASE II<sup>a</sup>: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados; Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa; Recogida de información de los alumnos/as; Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción; Recogida de información de los padres/madres; Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción; Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados; Construcción de nuevos instrumentos de investigación; Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.); Análisis e interpretación de la información: Informe

---

<sup>88</sup> M<sup>a</sup> 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 que participaron activamente en el proceso de investigación como protagonistas.

Provisional II; Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II; Toma de decisiones y compromisos de mejora. FASE IIIª: 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; Cultura y subculturas actuales; Metaevaluación; Conclusiones generales e implicaciones.

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 y trianguladora (no sólo metodológicamente, sino también en cuanto a la triangulación de investigadores e investigadoras), estaba claro que la posibilidad de trabajar en equipo iba a constituir un elemento central en toda la investigación. Y dado que, también como fuente de validez, quería llevar a cabo esta misma triangulación, no sólo podía contar con el 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.

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

Este equipo de investigación interno 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, a algunos alumnos, alumnas, padres y madres, y hubo otros en los que se redujo a los tres iniciales.

Se establecía así el proceso de triangulación de observadores (equipo externo, equipo interno - formado a su vez por profesores / padres / alumnos- y yo mismo como investigador) que permitiría el contraste permanente de la información obtenida y su interpretación negociada.

A partir de diferentes discusiones, se consensuó comenzar ese proceso de investigación-acción que, aprovechando el reto que suponía la elaboración de un nuevo Proyecto Educativo de Centro y un Proyecto Curricular, dado que elaborarlo suponía partir de 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. Pero se propuso no hacer una evaluación externa, sino participando todos los miembros de la comunidad escolar en ella, 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 confrontaríamos, los debatiríamos y nos permitiría ir avanzando en una cierta "unificación cultural" o, al menos, un cierto "consenso cultural".

Para lo cual, el primer paso a dar fue elaborar un diagnóstico de la situación del Centro e implicar a toda la comunidad, o al menos a la mayor parte, en el 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. 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", 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. 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 problemático. 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, o que al menos no se opusieran directamente a la idea, e ir incorporando a otros en la medida en que se convencían de la bondad y utilidad de la investigación (o que los convencíamos). 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 en 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 a los miembros de la comunidad educativa (inicialmente al profesorado) que iban a participar en el proceso, para que se convirtieran en investigadores y pudieran crear unas herramientas e instrumentos de investigación adecuados a su contexto y necesidades.

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. 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 con los profesores/as, 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 tan a fondo 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 exclusoras) 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 ítems 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.

Para completar la información suministrada por este primer cuestionario, también se utilizó como instrumento de recogida de información la observación participante, las entrevistas en profundidad con miembros del claustro de profesorado, 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.

El informe provisional resultante no fue excesivamente distinto al informe definitivo, 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. 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, 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 a nuestro trabajo directo 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 no 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 y las estrategias de aprendizaje.

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. 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 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 entre todo el profesorado, en un proceso de trabajo coordinado en torno a una tarea compartida por todos. Lo cual supondría 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 los aspectos más conflictivos o deficitarios de forma 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, más participativa y democrática.

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; 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 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 dirección<sup>89</sup>, 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. 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 ella (el profesorado y el equipo directivo). Por ello se construyeron instrumentos apropiados para recabar la opinión tanto del alumnado como de los padres 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 informales 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 que 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

---

<sup>89</sup> 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.



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 centra tanto en las cuestiones técnicas de validez y fiabilidad, aunque está construido con rigor, sino que trata 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”, 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.

En un proceso de investigación-acción permanente no hay punto final. 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 (Díez Gutiérrez, 1999). No obstante, una cosa son los proyectos y otra las realidades. De todos los acuerdos que se habían establecido en la IIª fase de la investigación (plan de tutoría, PEI, alumnado en “riesgo”, cultura organizativa, PEC, 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 centran en aspectos fundamentalmente didácticos, sino que aluden a aspectos curriculares (PEC) 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 concluir que la dinámica y organización del centro están avanzando continuamente en este proceso de investigación-acción desde una reflexión planificada sobre la propia práctica.

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. 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).

Finalmente, recordarnos a todos que 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 (Díez Gutiérrez, 2006) y de ayuda a unos seres humanos que están creciendo y que necesitan lo mejor de nosotros/as mismos/as en una labor compartida de acercamiento al mundo y a la felicidad. Generar un contexto de colaboración para el apoyo profesional mutuo; la pertenencia a un grupos 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 en vez de al ocultamiento de los mismos; una estructura de incentivación basada en la implicación y la progresión profesional en vez de en recompensas externas; todo esto, no puede sino repercutir positivamente en los sectores más desfavorecidos de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile (Chile): Arrayán Editores.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1999). *La Estrategia del Caracol. El cambio cultural en una organización educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.