

Investigación-Acción: escenario para la lectura crítica en el ámbito escolar



**Ruth Milena
Páez Martínez**

Es Licenciada en Educación Básica Primaria y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle en los programas de Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad. Correo: rmpaez@unisalle.edu.co



Cuando se piensa en la lectura crítica dentro del ámbito escolar es necesario considerar un escenario adecuado para la reflexión y la acción. En este artículo se presenta la Investigación-acción (IA) como uno de estos por constituirse en un método cercano al quehacer docente y por las variadas posibilidades que permite a la hora de pretender alguna forma de transformación en la acción pedagógica. Luego se plantean tres modalidades de IA con sus implicaciones y posibilidades de acción cuando se aspira a trabajar la lectura crítica con jóvenes escolares.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/articulos/16>

**PALABRAS CLAVE: LECTURA CRÍTICA, INVESTIGACIÓN ESCOLAR,
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, PRAXIS, COMUNIDAD CRÍTICA.**

Introducción

El texto surge de una necesidad, por una parte, contagiar a los docentes escolares de la inquietud por hacer de su práctica pedagógica un espacio reflexivo y cambiante, así como un espacio óptimo para el diálogo crítico entre colegas, y a partir de ahí, contar con escenario adecuado para la lectura crítica en la educación básica secundaria.

La lectura crítica se entiende como un proceso cognitivo que no es sencillo ni se desarrolla de un momento a otro puesto que implica hacer explícita la comprensión e interpretación de textos verbales y no verbales de alto impacto social y cultural, en ámbitos tanto locales como mundiales. Esta complejidad supone que cuando se piense en lectura crítica, se consideren por lo menos tres fases incluyentes: una, el reconocimiento de la estructura básica de los textos, su gramática, conocer de tipologías textuales escritas (artículo científico, artículo de opinión, ensayo, reportaje, crónica, publicidad en prensa y revistas impresas, entre otros) y textuales visuales o audiovisuales (pintura, cine, cómic, fotografía, publicidad en prensa y revistas virtuales, etcétera); identificar qué caracteriza cada tipología. Dos, la explicación del contenido de los textos que se leen, poder responder ¿qué dice el texto y qué dicen los textos sobre un mismo contenido, temática o problema? ¿dónde se ha centrado la atención en cada caso? ¿qué elementos del texto se han puesto en relación? ¿qué tipo de relaciones se presentan entre tales elementos (causalidad, consecuencia, oposición, transformación...). Tres, la comprensión del texto y de los textos acerca del asunto que se pretende abordar: ¿por qué determinado texto dice lo que dice? ¿en qué contexto histórico el texto dice lo que dice? ¿quién lo dice y a quiénes le dice? ¿para qué lo dice? ¿cuál es el papel que juega el medio impreso, visual y/o audiovisual a través del que circula ese texto? ¿qué se espera que crean, piensen o hagan los lectores de este texto?

Por su parte, la investigación-acción es uno de los modos de hacer investigación educativa en espacios escolares y se caracteriza porque da gran importancia a la acción reflexiva de los docentes y a sus posibilidades de transformación y mejora de su práctica. Lejos de suponer que esta forma de investigación sólo corresponde a los estudios de maestría o doctorado, se plantea que ésta sí es posible en la institución escolar siempre que haya una necesidad sentida, a veces iniciada individualmente, a veces de forma colectiva, que merezca la atención, estudio, seguimiento y evaluación y que sobre todo, motive y anime a los docentes y/o direc-

tivos a emprender acciones frente a una situación que inquieta, que se desea resolver, cambiar, mejorar y/o que merece comprenderse.

Ahora, si los maestros escolares y sus directivos desean abordar la lectura crítica dentro de los planes de estudio de sus instituciones escolares o aterrizarla a sus planes de área o de aula, o a proyectos institucionales particulares con el fin de ahondar en procesos de lectura reflexivos y comprensivos, la investigación-acción se constituye en uno de los escenarios propicios para esto. Dos razones, la primera, la investigación-acción tiene sus

La lectura crítica se entiende como un **proceso cognitivo que no es sencillo ni se desarrolla de un momento a otro puesto** que implica hacer explícita la comprensión e interpretación de textos **verbales y no verbales de alto impacto social y cultural**, en ámbitos tanto locales como mundiales.

1 Fueron aquellos que, en los años treinta, hicieron parte de un grupo de investigación llamado la Escuela de Francfort, perteneciente al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Francfort: la primera generación estuvo conformada por Max Horkheimer, Teodor Adorno, H. Marcuse, Erick Fromm, Walter Benjamin y otros. Posteriormente y como miembro principal de una segunda generación, J. Habermas hará una reconstrucción

2 Estas cuatro relaciones han sido evidenciadas por Shirley Grundy en su libro *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1998, pp. 214-215, adaptadas y complementadas por la articulista para este texto.

raíces en la teoría crítica que fue un intento de análisis interdisciplinar de la sociedad moderna donde se observó que la teoría no podía ser entendida de modo estático dado que ésta se gestaba en una “estructura dinámico-histórica” particular; es decir, se identificó una estrecha relación entre la teoría y el movimiento de la realidad. Los gestores de esta teoría **1** se caracterizaron por una “actitud de sospecha y resistencia a la situación social concreta”, una preocupación por la injusticia y a cambio pretendieron “una sociedad justa, libre, humana y racional”, haciendo reflexiva la conciencia histórica de la razón humana y asumiendo la sociedad como un todo (Mardones, 2004, p. 529).

Y la segunda razón, que viene de la anterior, la investigación-acción guarda una estrecha relación con la pedagogía crítica por lo menos en cuatro aspectos **2**: ambas se enfrentan con problemas reales que son inherentes a esa práctica y que han sido identificados por los mismos docentes; no son “pseudoproblemas” sino problemas planteados por la conciencia crítica de aquellos (en situaciones de enseñanza y aprendizaje) o que se hallan muy relacionados con tales procesos (como el papel de la familia en la formación de los hijos y su repercusión en procesos escolares tanto académicos como de convivencia). Ambas incluyen procesos de toma de conciencia que suponen ampliar la comprensión en torno de un asunto, pero no como acumulación de conocimiento y experiencia sino como “reflexión crítica sobre la práctica”. Muchas veces se pretende solucionar los problemas de corte escolar sin que los mismos implicados, ya sean directivos, familias, estudiantes o docentes

hayan alcanzado una visión completa del asunto y esto trae como consecuencia acciones e incluso cambios pero superficiales. Ambas se enfrentan a las diversas dificultades para el cambio y reconocen sus propias limitaciones ideológicas. Cuando los “prácticos” o los docentes reflexionan sobre su propia práctica dentro de comunidades críticas, identifican y experimentan las limitaciones ideológicas, a nivel de la estructura donde se lleva a cabo su práctica y de las relaciones que le componen. Es decir, la comprensión del asunto es mayor. Y por último, ambas incluyen la acción como una de las formas de conocer, siempre que esta acción se dé en un diálogo con la reflexión.

En el marco de estos conceptos presento ahora tres casos que ilustran escenarios posibles y concretos de la IA en el ámbito escolar **3**. Allí se muestra el énfasis que puede tener la investigación-acción bajo tres modalidades:

Caso 1. Cuando la IA tiene fines e intereses técnicos

El coordinador académico de un colegio debe encaminar las acciones de sus docentes de secundaria hacia la lectura crítica, debido a que la política regional e institucional pretende que los estudiantes de grado 11 mejoren en los resultados de las pruebas estatales y nacionales y alcancen niveles de lectura superiores al literal e inferencial. Para ello se informa muy bien de los contenidos y preguntas asociados con el ítem de lectura crítica. Decide que lo mejor es motivar a los docentes de las áreas de humanidades, ciencias sociales y naturales y ofrecerles una capacitación periódica en el tema. Entonces los docentes reciben ocho talleres durante el año escolar donde se abordan ejemplos concretos de este tipo de lectura. Ellos aprenden qué textos son los más apropiados para abordar la lectura crítica en los distintos grados escolares, cómo podrían iniciar un proceso de menor a mayor complejidad, qué herramientas necesitan. En efecto, la práctica de los docentes empieza a tener cambios en el aula, a cambio de leer muchos textos de modo superficial por ejemplo, se leen pocos pero en profundidad; a cambio de tratar todos los textos como si fueran “lo mismo”, los profesores discriminan y enseñan a leer según sus características



Muchas veces se pretende solucionar los problemas de corte escolar sin que los mismos implicados, ya sean directivos, familias, estudiantes o docentes hayan alcanzado una visión completa del asunto y esto trae como consecuencia acciones e incluso cambios pero superficiales.

particulares. Al cabo de dos años, los resultados de las pruebas externas de los estudiantes de grado 11° mejoran significativamente en el eje de lectura crítica, alcanzando un nivel superior.

En este caso, la influencia y gestión del coordinador que tuvo el deseo de mejorar a mediano plazo los resultados de los estudiantes en las pruebas mencionadas resultó efectiva. Se obtuvieron cambios en las prácticas de los docentes y en los resultados de los estudiantes. El dinamizador de la acción fue este coordinador que tuvo el propósito institucional de elevar los resultados de una prueba externa. Su gestión benefició a los docentes involucrados dado que los animó a participar en conjunto, reconocer tipologías textuales y el proceso para hacer una lectura crítica (primero deconstruyendo y luego reconstruyendo); a los estudiantes porque incorporaron elementos de lectura que antes no tenían, y al colegio porque elevó su nivel en las pruebas. Estas acciones fueron agenciadas porque se quiso conseguir un objetivo particular de resultados académicos.

El riesgo que habría con esta modalidad de la IA es que los actores docentes dependan de la incidencia del coordinador para llevar a cabo su nueva acción de enseñanza y que, cuando aquel se vaya del colegio, abandonen las acciones que ya han incorporado.

Esto podría darse cuando no se alcanza suficiente conciencia crítica sobre el asunto por parte de quienes animan procesos como este. Se esperaría que los docentes, sobre la base de su propia comprensión del asunto y acción reflexiva, incorporaran lo aprendido aun cuando no tengan observadores ni influencias externos. En este caso, el docente se convertiría en el protagonista de la acción y entraría en una investigación-acción centrada en intereses prácticos.

Caso 2. Cuando la IA tiene intereses prácticos

Tres docentes de noveno grado de secundaria, preocupados por el desinterés de sus estudiantes frente a los problemas de su ciudad en temas como: contaminación ambiental, sistema de transporte, tarifas en la canasta familiar, violencia intrafamiliar, violencia callejera, estratos sociales, entre

otros, deciden hacer algo por iniciativa propia. Sus conocimientos de psicología y su propia experiencia les indican que estos adolescentes tienden a ser más reflexivos pero esto no es lo que ellos están viendo en el día a día de sus clases; cuando los adolescentes hablan, lo hacen desde los retazos de información que las emisoras de su preferencia mencionan o desde el “teléfono roto” que algún compañero empezó. Realmente, los docentes desean aportar en su formación, alimentar su espíritu crítico y se encaminan por una investigación-acción que enuncian como tal. Realizan un plan general donde incluyen: a) indagación a los jóvenes de 9° acerca de sus preferencias en: medios de comunicación, uso del tiempo libre, temas de diálogo entre compañeros, temas de diálogo en familia, temas de diálogo con docentes; acerca de los motivos de tales preferencias y, acerca de lo que desearían hacer frente a cada caso; b) los resultados de esa indagación, junto con la experiencia y puntos de vista de los docentes se tienen en cuenta para el diseño y desarrollo de estrategias concretas que atraigan a estos jóvenes hacia los problemas de la ciudad a través de la lectura de textos visuales como la foto y el video; se elige la temática; se conocen los componentes de cada texto y el papel que juegan dentro de la composición visual y demás; c) encuentros entre los docentes para revisar y evaluar sus acciones en el aula, reflexionar en colectivo sobre el asunto, proponer nuevas acciones.

La acción de estos docentes es deliberada y orientada por su impulso particular. La investigación proviene de las inquietudes y necesidades de los docentes de incrementar la profundidad a nivel de la participación de los jóvenes en sus clases, que no “coman entero”, que aprendan a mirar los problemas desde distintos miradores y textos de lectura; que no se queden sólo con la información sesgada de uno u otro medio de comunicación o del vecino. A cambio, que deseen conocer más de un problema yendo a las fuentes, que aprendan a identificar aquello que se “oculta” tras los medios y, lo más importante, que ojalá sus propias acciones en contextos sociales y reales de ciudad o provincia correspondan con la mirada crítica que han ido construyendo.

En este caso, hay un interés práctico compartido por un grupo de colegas por comprender un problema y actuar frente a este, donde el interés central no es contagiar a toda una institución sino aliarse para “perfeccionar” y transformar una práctica. Con este

3 La fundamentación de tales casos tiene como referencia a Shirley Grundy en su libro *Producto o praxis del currículum*, capítulo 8, “El desarrollo de la praxis curricular”, Madrid, Ediciones Morata, 1998, pp. 192-218. Puede ser consultado por los maestros que deseen ampliar la idea de que el conocimiento siempre está orientado por un interés, señalada por J. Habermas y organizada por él en tres tipos de interés (el técnico, de las ciencias de la naturaleza; el práctico, de la ciencia histórica; y el emancipador de las ciencias crítico-sociales y psicoanalíticas).

No basta con anunciar: “ahora trabajaremos la lectura crítica”. Antes hay que crear el escenario posible para que así sea.

modo de la IA, los participantes se autorregulan, generan su propio conocimiento y controlan su práctica, su juicio personal ocupa un lugar principal, no requieren la verificación de alguien externo. Los proyectos de aula (a veces individuales, a veces colectivos) o de área pueden ser animados por este modo de la investigación-acción.

Un riesgo con esta modalidad de la IA está en que los participantes pueden no darse cuenta de que sus significados están a su vez “deformados” por los intereses hegemónicos a favor de un sistema u otro.

Caso 3. Cuando la IA tiene intereses políticos y emancipatorios

En un primer momento, un grupo de docentes y coordinadores no se da cuenta que sus intentos por mejorar la convivencia de sus estudiantes resultan fallidos debido a que están considerando la situación desde un mecanismo básico de la comunicación con emisor, receptor y mensaje. Centran la atención en quien generó o provocó la agresión, en el contenido o la modalidad de agresión y en los efectos sobre quien recae dicha agresión. Ellos creen que si se incrementan los espacios para que los estudiantes dialoguen antes de agredirse, que si cumplen y tienen en cuenta una normativa sobre el acoso escolar que fue expedida por el gobierno nacional y la incluyen en su manual de convivencia, las condiciones de convivencia en el colegio pueden mejorarse. En un momento posterior, observan que las dificultades de convivencia también se encuentran en las familias de muchos de los estudiantes, en la localidad e incluso la ciudad donde viven; que los espacios para el debate político sobre los problemas del país, que son televisados, están llenos de irrespeto e intolerancia a las posturas diversas y que más parece el odio “ganar” que la paz llegar; que hay programas de televisión nacional de alta preferencia por los televidentes, en novelas o seriados, sobre la vida de narcotrafican-

tes, políticos poderosos y artistas que han cometido crímenes, trampas, robos, entre otros; que la historia del país no escapa de la violencia; que la responsabilidad por la convivencia de los estudiantes no recae sobre los hombros de los profesores en exclusiva y que hay varios elementos afectando.

Entonces este grupo de “prácticos” decide examinar su propia práctica frente a la convivencia, incluyendo el contexto escolar inmediato pero también el contexto social extendido. Se percatan que sus acciones no pueden ir desprendidas de una comprensión del asunto y que la investigación-acción, al incluir ciclos de acción y reflexión, les permite trabajar de forma sistemática a favor de su objetivo de convivencia escolar. Se dan cuenta que necesitan ampliar esa comprensión y ellos mismos solicitan la presencia de una persona externa que sea crítica y actué como catalizadora del proceso pero que no lo dirija; alguien que ayude a desarrollar el asunto.

En este caso, hay un grupo participante y cooperativo, rasgos básicos de la IA. Un grupo que aspira a comprender las restricciones impuestas por reglas y prácticas sociales y a liberarse de estas; un grupo que incluye el contexto social de la acción en el campo de la investigación. Este modo de investigación-acción promueve la praxis emancipatoria aun cuando ésta no se logre rápido y pretende gestar en sus participantes una conciencia crítica frente a la acción. La reflexión y la acción en este caso, dejarán ver la propia práctica en un contexto social más amplio que ésta, implicarán identificar y criticar una ideología. Para este caso, los docentes se comprometen en los frentes de su propia práctica y en frentes sociales y políticos más amplios; reconocen que la práctica social es interactiva y no puede separarse de la influencia de prácticas ideológicas sociales en conjunto.

Conclusión

La lectura crítica en el campo escolar es muy necesaria no sólo porque cada vez hay más información circulando si no porque los maestros necesitan estar más cohesionados con sus estudiantes. No basta con anunciar: “ahora trabajaremos la lectura crítica”. Antes hay que crear el escenario posible para que así sea. La investigación-acción es una ruta pertinente no sólo por los efectos de la práctica pedagógica (ámbito de la práctica) sino porque favorece el diálogo y la crítica entre los docentes gracias a la acción reflexiva (ámbito del discurso). Empezar acciones pedagógicas desprovistas de un objetivo, de una motivación o de un contexto social particular termina afectando no sólo los procesos pedagógicos sino al mismo docente que termina prisionero en su acción, sin verla y mucho menos comprenderla. **RM**



Realmente, los docentes desean aportar en su formación, alimentar su espíritu crítico y se encaminan por una investigación-acción que enuncian como tal.



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-10/referencias](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias)