

Transformando comunidades a través de la Educación Física: la investigación-acción participativa¹

Transforming Communities through Physical Education: Participatory Action Research

Transformando comunidades por meio da educação física: pesquisa-ação participativa

[Artículos]

Antonio Gómez Rijo²

Recibido: 19 de noviembre de 2023

Aceptado: 31 de marzo de 2023

Citar como:

Gómez-Rijo, A. (2023). Transformando comunidades a través de la Educación Física: la investigación-acción participativa. *Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 12(2). DOI: 10.15332/2422474X.8140



Resumen

En la práctica profesional existen unas tierras altas, donde los problemas de la práctica son fáciles de resolver a través de la teoría y la aplicación de la investigación técnica, y unas tierras bajas del pantano, donde la comunidad educativa identifica los problemas con mayor preocupación y mira con escepticismo las soluciones fáciles y las recetas mágicas. El objetivo de este artículo es superar esta disyuntiva y proponer la investigación-acción participativa como una estrategia que, implementada desde la Educación Física, permita conciliar teoría y práctica para transformar las condiciones

¹ Artículo de Revisión. No financiado. Grupo de investigación e innovación docente en la actividad física y el deporte (GIIDAFD). Universidad de La Laguna. La Laguna. España.

² Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de La Laguna. Grupo de investigación e innovación docente en la actividad física y el deporte (GIIDAFD). Línea de investigación: Innovación e intervención docente en Educación Física. San Cristóbal de La Laguna, España. agrijo@ull.edu.es ORCID: 0000-0001-5230-1903.

sociohistóricas de las comunidades educativas donde se implementa. El artículo hace un recorrido por la tipología de paradigmas y tradiciones en la investigación de la Educación Física para terminar caracterizando la investigación-acción como instrumento de tra A experiência corporal, um objeto de estudo em construção para a educação física.

Abstract

In professional practice there are *highlands*, where the practice issues are easily resolved through theory and the application of technical research, and there are swamp *lowlands*, where the educational community identifies problems with greater concern and views easy solutions and magic recipes with skepticism. The aim of this article is to overcome this gap and propose participatory action research as a strategy that, implemented through Physical Education, allows for the reconciliation of theory and practice to transform the socio-historical conditions of the educational communities where it is implemented. The article explores the typology of paradigms and traditions in Physical Education research and characterizes action research as a tool for social transformation. It particularly focuses on participatory action research for its effectiveness in improving specific problems of specific individuals in specific places.

Keywords: applied research, methodology, paradigm, community participation, motor skills.

Resumo

Na prática profissional, há terras altas, onde os problemas da prática são fáceis de resolver por meio da teoria e da aplicação da pesquisa técnica, e terras baixas do pântano, onde a comunidade educacional identifica os problemas com maior preocupação e vê soluções fáceis e receitas mágicas com ceticismo. O objetivo deste artigo é superar esse dilema e propor a pesquisa-ação participativa como uma estratégia que, implementada a partir da educação física, permita conciliar teoria e prática para transformar as condições sócio-históricas das comunidades educacionais onde é implementada. Neste artigo, revisa-se a tipologia de paradigmas e tradições na pesquisa em educação física e termina-se caracterizando a pesquisa-ação como um instrumento de transformação social. Em particular, concentra-se na pesquisa-ação participativa por suas evidências para melhorar problemas específicos de pessoas específicas em lugares específicos.

Palavras-chave: pesquisa aplicada, metodologia, paradigma, participação comunitária, habilidades motoras.

Introducción

En la práctica profesional, según Schön (1992), existen unas tierras altas, donde los problemas de la práctica son fáciles de resolver a través de la teoría y la aplicación de la investigación técnica, y unas tierras bajas del pantano, donde la comunidad educativa —entendida como comunidad de aprendizaje (Elboj et ál., 2006)— identifica los problemas con mayor preocupación y mira con escepticismo las soluciones fáciles y las recetas mágicas. El objetivo de este artículo es superar esta disyuntiva y proponer la investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2013) como una estrategia que, implementada desde la Educación Física, permita transformar las condiciones sociohistóricas de las comunidades educativas donde se implementa.

En este sentido, la educación física, a través de la actividad física y la motricidad, se configura como una excelente herramienta para la equidad y la inclusión social, ya que la motricidad constituye una nueva forma de lenguaje y de interacción social para mejorar los modos y las condiciones de vida de grupos sociales y colectivos (Sánchez-Rojas et ál., 2020). Por tanto, la educación física, la actividad física y la motricidad interactúan para dar respuesta a las necesidades de cambio en las condiciones socioculturales, económicas e históricas que configuran una comunidad. Todo ello con el objetivo de garantizar una educación de calidad con equidad.

Para abordar esta propuesta se propone desarrollar, en primer lugar, la identificación de lo que se entiende por investigar y por investigar en educación. Se justificará la necesidad de este conocimiento desde la perspectiva etimológica, semántica léxica y epistemológica. En segundo lugar, se repasan los paradigmas y las tradiciones investigadoras en Educación Física, haciendo hincapié en la perspectiva emancipadora por ser la más afín al objetivo de este artículo. A continuación, se describirán las finalidades de la investigación en Educación Física. Por último, se explicará cómo es el proceso de investigación en general y el de la investigación-acción participativa en particular, buscando argumentar su eficacia para transformar las condiciones sociohistóricas de las comunidades educativas en donde se implementa.

¿Qué significa investigar en Educación Física?

Etimológicamente, *investigar* procede del latín *investigāre*, que es una derivación de *vestigium*, esto es, “indicio por el que se busca averiguar algo”. Desde la semántica léxica, la RAE (2022) define investigar como “1. Indagar para descubrir algo” o “3. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”. En las ciencias sociales, es inevitable que la palabra *investigación* se asocie con colonialismo e imperialismo europeo (Denzin y Lincoln, 2012). Sobre todo, porque los primeros acercamientos desde la antropología y las metodologías etnográficas suponían una *invasión agresiva* a los territorios y a las comunidades, a las que se las consideraba como meros objetos de investigación. En un intento por desvincularse de esta noción, los autores, desde un contexto histórico, definen la investigación social como “una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del ‘otro’” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 43).

Situados en el plano educativo, para Carr,

la educación no es, en sí, una actividad teórica, sino una actividad práctica cuyo objetivo consiste en modificar de forma deseable a quienes se educan. Esto supone que la investigación educativa no puede definirse simplemente haciendo referencia a la clase de fines apropiados para las actividades de investigación que se dedican a resolver problemas teóricos, sino que debe desenvolverse, en cambio, en el marco de los fines prácticos de acuerdo con los cuales se desarrollan las actividades educativas. (2002, p. 106)

Por tanto, la investigación social y educativa tiene que replantearse su papel teórico para consolidarse como una praxis educativa, caracterizada por la necesidad de enfocarse hacia los fines prácticos. No debe ser una actividad neutral, libre de valores. Por el contrario, su principal finalidad es la de resolver los problemas y transformar las realidades de las comunidades en las que se investiga en pos de un mundo más humano y con mayor justicia social.

Perspectivas históricas de investigación en Educación Física

En este apartado se van a describir las dos perspectivas históricas tradicionales en la investigación de la Educación Física: la cuantitativa y la cualitativa. Esto va a

permitir situar mejor la metodología de la investigación-acción participativa en el contexto de la investigación en las ciencias sociales.

La investigación educativa cuantitativa

Se nutre de las perspectivas objetivistas de la construcción de la realidad y del positivismo. Trata de describir los fenómenos desde fuera a través de estudios con base en encuestas o ejercicios de observación no participante. Su finalidad es la de predecir, clasificar y explicar los fenómenos para establecer leyes universales independientes de los contextos sociales o históricos de las comunidades educativas en las que se investiga (Carr, 2002). Utiliza los estudios ex-post facto, experimentos y cuasi-experimentos, en los que se intenta controlar las variables exógenas y dependientes. Las principales técnicas de recogida y de análisis de datos son, entre otros, la observación sistemática y los cuestionarios o test estandarizados y validados internacionalmente. Hace uso de la estadística descriptiva e inferencial. Selecciona grandes muestras que representen la normalidad de la población a través métodos probabilísticos. Sus criterios de rigor científico son: la fiabilidad, la validez y la generalización (Bisquerra, 2009).

La investigación educativa cualitativa en Educación Física

Se nutre de la perspectiva subjetivista y comunicativa de la construcción de la realidad. Trata de describir los fenómenos educativos desde dentro a través de la participación de la persona investigadora (Maxwell, 2013). Su finalidad es describir, comprender y transformar la realidad de los contextos sociales o históricos de las comunidades en las que se investiga. Entre otras, utiliza las estrategias de investigación-acción participativa, la etnografía o la teoría fundamentada. Las principales técnicas de recogida y análisis de datos son la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis documental o los grupos focales. Maneja muestras pequeñas y sus criterios de calidad de la investigación son: la intersubjetividad, la triangulación, la transferencia y la reflexión crítica (Denzin y Lincoln, 2012).

En esta misma línea, Carr (2002) y Elliott (2000) establecen una distinción muy interesante entre investigar sobre educación o investigar en educación. Por un lado, la investigación sobre la educación es atomista, formula conceptos a priori, trabaja de manera deductiva, cuantitativa, formal, experimental y sin la participación de los investigados en el proceso de investigación, a los que se les considera meros reproductores o ejecutores; por el contrario, la investigación en

educación es naturalista, formula conceptos a posteriori, es inductiva, sustantiva y fomenta la participación de los investigados en el proceso de investigación, a los que se les considera coautores necesarios.

Métodos mixtos

En las últimas décadas, la investigación en Educación Física ha dado un giro hacia los métodos mixtos (Camerino et ál., 2012). Se trata de utilizar las fortalezas de los enfoques cualitativo y cuantitativo para sacar el máximo rendimiento a la investigación. Los métodos mixtos abogan por la complementariedad de metodologías ya que, según este enfoque, ningún paradigma satisface por sí solo la visión holística y ecológica del fenómeno educativo. Esta perspectiva considera que todos los puntos de vista son parciales y potencialmente desorientadores si se utilizan solos, ya que van a ignorar factores cruciales que pueden facilitar la comprensión del contexto de manera integral. En palabras de Pérez-Serrano:

Los enfoques metodológicos, designados o no como paradigmas, no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Con el fin de aclarar un problema podemos seguir diferentes rutas metodológicas, aunque, en el campo social no nos sirve un paradigma que se proponga abiertamente una información “libre de valores”. (...) La distinción entre cualitativo-cuantitativo peca de inexacta y artificial. Se defiende la complementariedad de ambas metodologías dependiendo del tipo de investigación de que se trate. (2004, p. 24)

Esta complementariedad va a depender del objeto de estudio, del marco teórico, de las creencias educativas, los presupuestos y las experiencias previas de la persona que investiga, de los planteamientos de la política educativa, del contexto en el que se desarrolla la investigación, del tipo de datos o de información que se pretende recoger, de los factores inhibidores o auspiciantes hallados durante la investigación, etc. A pesar de todo, esta estrategia de combinación no está exenta de dificultades. Puede resultar muy cara, suponer demasiado tiempo, que las personas que investigan carezcan de la pericia para trabajar desde varias perspectivas, o simplemente centrarse solo en lo técnico y caer en el fisicalismo (Pérez-Serrano, 2004).

Paradigmas de investigación en Educación Física

A partir de los intereses cognoscitivos de Habermas (1981), y las aportaciones de Popkewitz (1988), la tradición investigadora en Educación Física se puede categorizar en tres paradigmas: el técnico, el práctico y el emancipador.

La investigación con interés técnico

Este tipo de investigación empírico-analítico y se nutre del positivismo, que tiene su origen entre el siglo XIX y la primera década del siglo XX. Los teóricos fundadores son August Comte y Emile Durkheim. Fue la metodología hegemónica hasta mediados de los setenta. Se basa en el fisicalismo, es decir, trata de aplicar el método científico de las ciencias naturales a las ciencias sociales. Su esquema básico es el siguiente: hipótesis de trabajo → tratamiento → resultados → generalizaciones. El conocimiento es objetivo, mensurable y fundamentado en métodos cuantitativos. El fin práctico es instrumental, es decir, basado en los medios-fin (Habermas, 1981).

A su vez, la investigación con interés técnico entiende el currículum como un instrumento sometido a reglas técnicas y usa la evaluación para el control y la selección social. El profesorado es visto como un reproductor de programas a partir de lo que marca el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 2001). El alumnado es un recipiente donde se depositan contenidos que tienen que ser devueltos (Freire, 2005). Este paradigma hace que la Educación Física sea concebida como un fenómeno mecanicista y predecible, en lugar de una actividad social intersubjetiva, contextual e histórica.

La investigación con interés práctico

Este tipo de investigación es histórico-hermenéutico y se centra en cambiar las nociones positivistas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción. Se nutre de la escuela alemana de Dilthey y Husserl de principios del siglo XX. Busca el significado de las acciones de los participantes en el proceso educativo desde el punto de vista de los propios actores. Es cualitativa y, por tanto, inductiva, subjetiva, ideográfica y comprensiva. La teoría surge a partir de los datos que se van extrayendo en la investigación. No pretende generalizar sino transferir los resultados de un contexto a otro. La meta es descubrir las razones y los motivos de las acciones, características, percepciones y creencias de la comunidad educativa. El fin práctico es deliberativo y auspicia la información sobre el juicio.

Parte de la fenomenología considera el currículum como abierto y flexible. La evaluación es interpretativa y comprensiva. Profesorado y alumnado participan de la construcción del currículum y del conocimiento, respectivamente. La principal limitación de este paradigma es la incapacidad para transformar, ya que se enquistaba en la interpretación y la comprensión (Carr, 2002).

La investigación con interés emancipador

Esta tradición busca cambiar y transformar la realidad educativa. Su génesis se encuentra en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt con autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas. En el ámbito educativo destacan las figuras de Paulo Freire, Michael Apple y Henry Giroux. En cuestiones pedagógicas se busca la participación de la comunidad educativa, enseñar a pensar críticamente y destacar el papel de las ideologías dominantes (Giroux, 2012).

Utilizar la ciencia social crítica y la investigación-acción para transformar las condiciones sociohistóricas de la comunidad donde se investiga es una práctica dialéctica y concibe el currículum como participativo y consensuado. La evaluación y la figura docente tienen una finalidad emancipativa; al igual que el alumnado, cuya meta es la autonomía en su aprendizaje. El conocimiento es construido a través de la intersubjetividad y los conocimientos compartidos. No le interesan las leyes o generalizaciones universales a partir de los resultados obtenidos, ni las grandes muestras, sino los contextos particulares en las que las comunidades tratan de resolver sus problemas.

A través de microanálisis de los contextos concretos (tarea, aula, grupo, etc.) y macroanálisis sociopolíticos, esta tradición investigativa considera la emancipación humana y la transformación social como la principal meta educativa. Con todo, la crítica que se le puede hacer a la pedagogía crítica es su deriva hacia el eurocentrismo colonizador (Moreno-Doña et ál., 2018) que debe hacer replantear sus fundamentos y limitaciones epistemológicas. El arquetipo caracterizado por ser hombre, europeo-norteamericano, blanco, heterosexual, capitalista y patriarcal (Dussel, 2015) deslegitima cualquier discurso pretencioso de ser universalista, puesto que no representa la realidad de la diversidad de la raza humana.

Si bien es cierto que conocer y dominar estas tradiciones investigadoras puede ser interesante en Educación Física, desde un punto de vista pragmático, la investigación con interés emancipador, principalmente a través de la investigación-acción, es la que mejor se ajusta a la necesidad de cambiar las praxis para mejorar las condiciones de la comunidad educativa y contribuir a la transformación social a través de una Educación Física comunitaria y multidimensional (Toro-Arévalo y Moreno-Doña, 2021). Desde el punto de vista exclusivamente docente, es importante que el profesorado, como intelectual reflexivo y transformador (Giroux, 2012), cuestione su posicionamiento sobre qué interés cognoscitivo le mueve y sus variables (currículo, evaluación, profesorado

y alumnado). Este ejercicio va a condicionar su praxis y su contribución a la reproducción del *statu quo* de las clases hegemónicas (Bourdieu y Passeron, 2001) o a la concientización (Freire, 2005) y a la transformación social (Giroux, 2004; McLaren, 2012).

Finalidades de la investigación educativa en Educación Física

Para Blández (como se citó en González y Lleixá, 2010), en Educación Física se pueden identificar tres grandes finalidades de la investigación: la reflexión, la formación y la innovación. Como proceso de reflexión, se trataría de pensar, analizar y valorar la propia práctica (Schön, 1992), adoptando una actitud crítica de cara a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, hay que reconsiderar el por qué y el para qué de lo que pasa en el día a día de la acción educativa. Reflexionar sobre lo que acontece de manera inmediata en la propia práctica se hace complicado por el ritmo vertiginoso del día a día. Sin embargo, después de la jornada laboral, una reflexión reposada y compartida con toda la comunidad educativa podrá ejercer un efecto revitalizador en la praxis y redundar en la optimización de la calidad educativa.

Como proceso formativo, que el profesorado se formule una cuestión didáctica a mejorar, adopte una estrategia de recogida y análisis de datos, realice propuestas de acción y, finalmente, valore lo sucedido, implica una mejora y perfeccionamiento docente que auspicia el valor formativo de la investigación.

Como proceso de innovación, supone una apuesta decidida por cambiar aquello que no funciona con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la investigación educativa es una forma de innovar, ya que se buscan nuevos planteamientos a lo que ya se hace o no funciona.

Por otra parte, es interesante reconocer que estas finalidades, si bien son necesarias, no son suficientes. En términos de metas educativas, la investigación debe estar alineada con los fines pedagógicos de la Educación Física. En este sentido, no podemos despreciar el potencial de la Educación Física como un área integral promotora de cambios y transformación personal (Camargo-Rojas y Moreno-Zabaleta, 2019) y social, un área que contribuye a reducir las desigualdades y a generar una educación de calidad con equidad (McLennan y Thompson, 2015) dirigida hacia el bien común (Unesco, 2015). Y esta finalidad, sin lugar a dudas, es la más importante.

Transformando realidades a través de la investigación-acción participativa

Este apartado versa sobre cómo la investigación en Educación Física puede contribuir a mejorar los condicionantes de los contextos donde se desarrolla. En primer lugar, se describen las características del proceso de investigación en las ciencias sociales. En segundo lugar, se reflexiona sobre qué es la investigación-acción, la tipología existente y porqué la participativa es el formato más adecuado para la transformación social.

El proceso de investigación en Educación Física

El modelo tradicional de investigación científica es secuencial, aunque se retroalimenta constantemente. Básicamente, la lógica es la siguiente: 1) establecer una pregunta inicial de investigación que guiará todo el itinerario; 2) realizar una exploración con personas expertas y bibliografía especializada para tener una primera toma de contacto con los referentes teóricos del tema; 3) construir el marco teórico y el modelo de análisis que tendrá que estar alineado con la elección del método elegido; 4) realizar el trabajo de campo, recoger y analizar los datos, y 5) redactar el informe final. Como se podrá apreciar, es un procedimiento totalmente deductivo y lineal, que no encaja bien con la perspectiva de investigación cualitativa con interés emancipador y crítico por el que se aboga en este artículo.

Por otro lado, Maxwell (2013) propone un modelo acerca del proceso de investigación que resulta más interesante, porque no se presenta como una secuencia cronológica, sino como un sistema interactivo entre las diversas estructuras que lo conforman. Sigue una lógica no lineal e interdependiente que permite establecer interacciones múltiples cíclicas entre las decisiones que se toman durante el proceso de investigación siendo, en cualquier caso, las cuestiones de investigación el elemento clave sobre el que bascula el resto de los elementos. El modelo se configura a partir de una serie de preguntas que parten de cinco apartados fundamentales: cuestiones de investigación, objetivos, marco conceptual, métodos y validez. Las preguntas que guiarán cada una de las estructuras del modelo pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Preguntas-guía para el diseño de la investigación cualitativa

Elemento estructural del modelo	Preguntas-guía
Cuestiones de investigación	<p>¿Qué es lo que concretamente quieres comprender mejor?</p> <p>¿Qué es lo que todavía no sabes sobre la problemática y quieres averiguar?</p>
Objetivos	<p>¿Por qué vale la pena llevar a cabo el estudio?</p> <p>¿Qué temas se pretenden esclarecer?</p> <p>¿Qué se aporta con este estudio?</p>
Marco conceptual	<p>¿Qué teorías guiarán la investigación?</p> <p>¿Qué estudios preliminares y actuales han indagado el tema?</p>
Método	<p>¿Qué enfoque y técnicas se utilizarán para la recogida y análisis de los datos?</p> <p>¿Qué relaciones se establecerán entre las personas investigadoras y los participantes, cómo se seleccionarán, qué características tendrán o deberían reunir?</p>
Validez	<p>¿Los resultados obtenidos recogen lo que se pretendía?</p> <p>¿Cuáles son las principales amenazas a la validez y cómo afrontarlas?</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Maxwell (2013).

El objetivo de estas preguntas es que el profesorado identifique las cuestiones problemáticas que afectan su docencia y que guiarán el proceso de investigación. A partir de aquí, se tomará el resto de las decisiones que afectan a la recogida y el análisis de los datos. No obstante, como ya se dijo anteriormente, el modelo es interactivo, por lo que las respuestas de cada elemento pueden condicionar las preguntas de otro.

La investigación-acción en Educación Física

La investigación cualitativa, y en especial la investigación-acción, permite realizar un “giro en la mirada” (Galeano-Marín, 2018) para desmontar la hegemonía de la racionalidad técnica y la investigación cuantitativa. La Educación Física tiene que hacerse eco de esta realidad y empezar a considerar la investigación-acción, no solo como un mero enfoque metodológico, sino además como una forma de practicar una pedagogía crítica y transformadora. La Educación Física, a través de la investigación-acción, debe entender la escuela en un sentido amplio “que comprenda las limitaciones de las lógicas neoliberales para su estructuración y funcionamiento, ofreciendo la posibilidad a personas oprimidas o en situación de ‘precariedad’, tener herramientas para el empoderamiento” (Eusse, 2021, p. 154).

La expresión investigación-acción se le atribuye al psicólogo social Kurt Lewin (1946), quien acuñó este término para explicar programas de acción comunitaria con colectivos vulnerados. Sin embargo, no tenía la estructura que hoy se le conoce y se enmarcaba en un paradigma positivista. Según Elliott, la investigación-acción es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (2000, p. 88). Se trata de un modelo teórico-metodológico que incluye una o varias técnicas de recogida y análisis de la información, y que sirve de mediador entre los enfoques y las técnicas de investigación (Galeano-Marín, 2018). La meta final de la investigación-acción es mejorar la praxis educativa y contribuir a la transformación social. Sin embargo, para garantizar una Educación Física transformadora se necesitan también principios rectores que incluyan políticas públicas y apoyo familiar (Camargo-Rojas y Forero-Cárdenas, 2016).

Igualmente a lo propuesto con las tradiciones de la investigación, puede establecerse una analogía entre los tipos de investigación-acción y los intereses cognoscitivos de Habermas (1981). A continuación, se pasará a explicar brevemente las características de esta tipología.

La investigación-acción técnica

Respecto a esta forma de enfocar la investigación-acción, se puede discrepar si debiera considerarse literalmente una investigación-acción o no. Prácticamente, reúne todas las características de una investigación de corte positivista. En este tipo de investigación, existe la figura de un investigador coordinador encargado de ofrecer una línea temática de investigación al profesorado colaborador. También es el encargado de dinamizar y coordinar el grupo. El profesorado reproduce o

ejecuta el programa de intervención proporcionado por el investigador, que es considerado como “experto”, y simplemente se limita a discutirlo o criticarlo en función de los resultados obtenidos y la observación realizada durante la práctica. Por lo general, este tipo de enfoque ignora el contexto social y se centra en aspectos técnicos de mejora de la eficacia docente. El fin es optimizar el rendimiento o los aprendizajes del alumnado (Latorre, 2005).

La investigación-acción práctica

Se orienta hacia la interpretación y comprensión de los fenómenos que se suceden en la comunidad educativa. Bajo este enfoque, todos los agentes implicados asumen mayor protagonismo y autonomía, puesto que son ellos los que seleccionan el problema u objeto de estudio, el programa de intervención y las posibles soluciones. A estos se les une la figura de un agente externo que desempeña las funciones de colaboración, asesoría o dinamización y ayuda a reflexionar sobre las propias preocupaciones, a desarrollar la acción estratégica para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios, y a valorar los resultados de los cambios ya implantados (Latorre, 2005).

La investigación-acción emancipatoria

Es la que otorga mayor independencia en cuanto a la participación de la comunidad educativa. Está dirigida a la crítica y a la liberación de prácticas tradicionales y restrictivas a través de un proceso de reflexión. Va más allá de la interpretación o la comprensión y busca la emancipación a través de la acción. Tiene un mayor compromiso ético y político que las dos anteriores. No existe la figura de un “experto” ajeno a la investigación, sino que es el propio profesorado, junto con el resto de agentes educativos, quien asume el rol de investigador (Elliott, 2005; Stenhouse, 1984). Es en este marco emancipatorio donde se ubica la investigación-acción participativa.

La investigación-acción participativa en Educación Física

Este método ha sido implementado en muchos contextos y con muy buenos resultados. Tal vez sea la propuesta de Freire (2005), en el ámbito de los movimientos sociales para la educación y la alfabetización de adultos, la más conocida de todas. La investigación-acción participativa se vincula con la teología de la liberación, con enfoques neomarxistas de desarrollo comunitario, y mantiene un alto compromiso con las políticas educativas, sociales y económicas en favor de los colectivos vulnerados. En el campo de la Educación Física, su correcta implementación depende de la toma de conciencia de tres atributos fundamentales (Kemmis y McTaggart, 2013):

Colaboración. Los proyectos de investigación se desarrollan de manera colaborativa entre todos los agentes educativos (profesorado, alumnado, familias, instituciones, etc.).

Praxis. Se parte del análisis de problemáticas relacionadas con la práctica educativa.

Acción comunitaria. Tienen una orientación hacia la mejora de las condiciones personales y sociales.

El éxito de la correcta implementación de la investigación-acción participativa se supedita a la comprensión, replanteamiento y reconstrucción de las culturas, las políticas y las prácticas educativas de lo que sucede tanto dentro como fuera del entorno escolar. La espiral de ciclos de autorreflexión es, quizá, la característica más conocida de la investigación-acción. Para Elliott (2005), este ciclo consta de las siguientes fases: 1) identificación de la idea general, donde se descubre un problema educativo que se quiere resolver; 2) reconocimiento y revisión, donde se describe y explica de manera pormenorizada la situación problemática; 3) estructuración del plan general, que consiste en el planteamiento de las hipótesis de acción y formulación de las acciones que se implementarán para solucionar la situación problemática; 4) desarrollo de las siguientes etapas de acción, donde se trata de decidir sobre las acciones para supervisar el plan de acción; 5) implementación de los siguientes pasos, que consiste en poner en práctica los pasos del plan general y revisar el plan de acción y sus efectos, lo que ha pasado en la comunidad. En esta última etapa, se reconoce lo ocurrido, se trata de dar una explicación de los fallos a la hora de la implementación y se trata de subsanarlos. En caso necesario, se revisa la idea general y se reconsidera el planteamiento inicial o problema, para valorar si es necesario reinterpretarlo; se adoptan decisiones para modificar el plan inicial a la luz de los resultados obtenidos en su implementación. Finalmente, se retoman los pasos anteriores para terminar de completar los ciclos de la investigación-acción.

Kemmis y McTaggart (2013) consideran que esta espiral de ciclo autorreflexivo es insuficiente para entender en su totalidad el poder transformador de la investigación-acción participativa. Para solucionar esta cuestión, proponen otras siete características clave tan importantes como la espiral autorreflexiva (Tabla 2).

Tabla 2. Características clave de la investigación-acción participativa

Característica	Descripción
1. Proceso social	La comunidad educativa no la forman solo los docentes. El éxito de la transformación de las praxis está condicionado por la intervención horizontal o en igualdad de condiciones de todos los agentes implicados (alumnado, familias, instituciones, etc.). Esta relación se basa en la intersubjetividad y en el saber pedagógico, entendido como la construcción del conocimiento compartido a partir de la experiencia (Parra-Klusmann, 2020).
2. Participativa	Es un llamado a que los investigadores, como miembros de la comunidad, reflexionen e intervengan de manera crítica sobre sí mismos, y no sobre otros.
3. Práctica y colaborativa	La meta es mejorar prácticas sociales a partir del consenso y el diálogo igualitario (Aubert, Duque et ál., 2010; Aubert, Flecha et ál., 2010).
4. Emancipadora	Mejorar las prácticas sociales significa garantizar la equidad y la justicia social, es decir, liberarse de las restricciones de los posicionamientos hegemónicos neoliberales (Giroux, 2018) que restringen las libertades de los colectivos oprimidos. El juego en América Latina es una buena cuenta de este peligro colonizador (Sánchez-Londoño, 2020).
5. Crítica	Cuestiona las tradiciones y sus efectos perversos para garantizar una Educación Física de calidad con equidad.
6. Dialéctica	Garantiza una acción comunicativa basada en el acuerdo intersubjetivo por el que se llega a la comprensión mutua y, finalmente, al consenso sobre qué hacer (Habermas, 1998).
7. Transforma la teoría y la práctica	Su implementación provoca cambios en los discursos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas de los contextos donde se implementa.

Fuente: elaboración propia a partir de Kemmis y McTaggart (2013)

Es fundamental, pues, no considerar exclusivamente la investigación-acción participativa como un mero procedimiento metodológico caracterizado por una serie de fases autorreflexivas. Entendida en un sentido amplio, la investigación-acción participativa en Educación Física no solo cambia las praxis docentes, sino que contribuye a mejorar las condiciones de la comunidad donde se realiza.

Conclusiones

La investigación-acción participativa, más que un mero modelo metodológico, consiste en una forma crítica de entender la Educación Física. Es totalmente viable para el profesorado que imparte docencia en sus centros y que apuesta por la formación continua a través de la reflexión y la investigación sobre su propia práctica y sobre el currículo (Stenhouse, 1984). Sin embargo, el verdadero éxito consiste reconocer el valor que tiene la comunidad educativa como entidad investigadora promotora de cambios y transformaciones sociales. Si se trata de transformar las condiciones sociohistóricas de las comunidades educativas a través de la Educación Física, hay que reconocer que la investigación-acción participativa ha mejorado “cosas para personas particulares en lugares particulares” (Kemmis y McTaggart, 2013, p. 431).

Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2010). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular
- Camargo-Rojas, D. y Forero-Cárdenas, C. (2016). La inclusión deportiva en Colombia: una mirada desde los actores. Estudio de caso. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 6(2), 143-165
<https://doi.org/10.15332/s2248-4418.2016.0002.03>
- Camargo-Rojas, D. y Moreno-Zabaleta, L. (2019). Representaciones sociales sobre actividad física y educación física en docentes bogotanos. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 9(1), 115-135
<https://doi.org/10.15332/2422474x/5356>
- Camerino, O., Castañer, M. y Anguera, M. T. (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences*. Routledge
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Gedisa
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata

- (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata
- Eusse, K. (2021). Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: del discurso sociocrítico a la intervención pedagógica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 23, 140-158
- G. Eusse, K. L. (2021). Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: del discurso sociocrítico a la intervención pedagógica. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 23, 140–158. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.140-158>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano-Marín, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquía
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI
- Giroux, H. (2012). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Taurus
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III* (361-440). Gedisa
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta
- McLennan, N. y Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad*. Unesco
- Moreno-Doña, A., Toro-Arévalo, S. y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362
DOI: 10.25115/psy.e.v10i1.2104
- Parra-Klusmann, L. (2020). Manifestaciones Pedagógicas en los procesos de Formación Deportiva. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10(2), 45-60
<https://doi.org/10.15332/2422474x/6225>
- Pérez-Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Sánchez-Londoño, N. (2020). Recreación, juego y decolonialidad: una aproximación urgente y necesaria. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10(1), 133-153

<https://doi.org/10.15332/2422474x/5965>

Sánchez-Rojas, I., Camargo-Rojas, D., Moreno-Collazos, J. y Grillo-Cárdenas, A. (2020). Discapacidad: actividad física, deporte y recreación como fenómeno social. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10(2), 7-12

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/6223>

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Morata

Toro-Arévalo, S. y Moreno-Doña, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la educación física y el deporte*, 23, 199-217 <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>

Unesco. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Unesco <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>