

Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación

Mercedes Suárez Pazos

Universidade de Vigo. España. Email: msuarez@uvigo.es

Resumen: Se reflexiona sobre la historia de la investigación-acción, sobre sus peculiaridades en el ámbito educativo, sobre sus metodologías y problemas asociados, se describen las diferentes modalidades de investigación-acción centrándose en el papel de la i-a colaboradora, para finalizar comentando sus posibilidades como estrategia de cambio y desarrollo profesional.

Palabras clave: investigación-acción, investigación-acción colaboradora, desarrollo profesional.

Title: Some reflections on collaborative action research in education.

Abstract: Reflects on the action research, history on their peculiarities in the field education about their methodologies and associated problems, describes the different modalities of action research focusing on the role of the collaborative action research, to finish commenting its potential as a strategy of change and professional development.

Keywords: action research, cooperative action-research, development professional.

Un poco de historia. Los primeros pasos de la investigación-acción

El origen de la investigación-acción (en adelante i-a) se sitúa en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en la década de los 40, a raíz de la segunda guerra mundial, por petición de la administración norteamericana. Inicialmente, se trataba de modificar los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos; tiene pues su origen en la gestión pública (Gollete y Lessard-Hébert, 1988). El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la i-a: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración. Lewin defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada. Su artículo "Action Research and Minority Problems", publicado en 1946 sigue siendo el punto de arranque de la i-a, aun cuando algunas de sus ideas pueden ser hoy cuestionadas por su pragmatismo, en la línea de la ingeniería social, alejadas del debate democrático y la justicia social.

En este contexto también se generaron iniciativas en el campo educativo, con la colaboración del profesorado implicado en la realidad objeto de investigación. Estas experiencias se fueron agrupando en un colectivo que, bajo la denominación de investigación acción cooperativa, se dio a conocer públicamente en 1953 con la obra de Corey *Action Research to Improve School Practices*. Pero este enfoque de cambio y mejora curricular no consiguió el status de investigación, fue ridiculizada y expulsada del ámbito académico, o, mejor dicho, se le vedó su acceso. Al fin y al cabo, estos profesores no universitarios serían docentes innovadores, pero no podían ser considerados investigadores; se lo impedía la carencia de formación académica (Foshay, 1994). Pero tampoco este estilo de "exploración" fue aceptado como estrategia de cambio, ya que el modelo investigación+desarrollo+difusión se erigió en dominante en la década de los 60, lo que suponía que, en el campo educativo, lo que primaba era el desarrollo y la evaluación curricular a gran escala, una estrategia alejada de la reflexión, la autogestión, lo pequeño y cercano, que podía representar la i-a.

Sin embargo, a comienzos de los 70 renace de sus cenizas la i-a; Carr y Kemmis (1988) mencionan diversos elementos relacionados con este renovado interés. En primer lugar, la reivindicación de la docencia como "profesión" por parte de un número cada vez más numeroso de profesores de ámbitos no universitarios; profesión significa preparación, capacidad para tomar decisiones y, por qué no, investigación; emerge un interés por lo práctico y por los procesos deliberativos. En segundo lugar, los mismos profesores ponían en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras; parecía un conocimiento que sólo interesaba a los mismos que lo creaban y a algunos otros colegas del ámbito universitario. Teóricos, investigadores, técnicos, administradores..., todos ellos muy alejados del mundo sobre el que pretendían intervenir. En tercer lugar, la investigación social dominante hasta el momento, tan mimética del conocimiento experimental, tan envidiosa de su musa la Física y el conocimiento científico, con mayúsculas, entra en crisis profunda, dejando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social, y, por tanto, también el educativo; entra en escena lo interpretativo, la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, quienes, dejando a un lado su consideración de objeto-cosa de la investigación, adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación. Y esa elevación a la categoría de "agente", también tiene como resultado un aumento de la capacidad de lucha de los docentes para conseguir mejoras en su situación laboral y profesional, un incremento de la colaboración y de la creación de redes de apoyo. Todo ello facilitó que la dormida i-a saliera del anonimato y se consagrara como una modalidad más, puede que de las mejores, de investigación y mejora educativas. Los trabajos en Gran Bretaña durante la década de los 70 de Elliott y Adelman, relacionados con el Proyecto Ford de Enseñanza, y de Stenhouse, creador del movimiento del profesor como investigador y responsable del innovador Proyecto de Humanidades, dieron el pistoletazo de salida a la nueva etapa de la i-a.

Se había puesto en la picota la relación desigual entre investigadores y profesores; los primeros tienen en las aulas y en los docentes una

importante fuente de datos, de ellos se nutren para realizar sus trabajos e incrementar su currículum académico, mientras que los profesores poco beneficio extraen de esta relación parasitaria. Como afirma Elliott, en una entrevista realizada en 1989:

“Con frecuencia son las personas que promueven o divulgan innovaciones las que controlan la información y reciben muchas satisfacciones y compensaciones por esta actividad; pero la gente que tiene que llevar a cabo las innovaciones, las que tienen que hacer la mayor parte del trabajo duro, los que sufren el estrés son los profesores (...). Y ellos obtienen pocas compensaciones y muy poco reconocimiento. Y mientras ésta sea la situación, habrá promoción personal de algunos, pero no cambio en las clases” (Sancho y Hernández, 1989, p. 76).

¿Qué tiene de particular, de propio, la investigación-acción en la educación?

Comencemos por presentar un avance de definición de la i-a. La i-a es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Para adentrarnos en esta modalidad propongo que lo hagamos desde estas cuatro preguntas claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué.

El qué. El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada. Elliott (1978) indica que se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los profesores.

El quién. Los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación no son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones. En la i-a pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo son, en cambio, los implicados. Se habla también de “grupo” de investigación; es decir, la exploración como tarea colectiva. Sin embargo, cuando esto no es posible, la i-a se puede acometer individualmente, transformándose en un proceso particular de auto-reflexión.

El cómo. La i-a siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos,

descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. (Hopkins, 1989; Winter, 1989). En todo caso, el repertorio de técnicas de recogida y análisis de la información huye de la sofisticación para que pueda ser utilizado por los profesores, teniendo en cuenta su formación previa y sus responsabilidades como docentes (Altrichter, Posch y Somekh, 1993). Además, la i-a se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos claves: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

El para qué. La finalidad última de la i-a es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por supuesto que cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo; todo el proceso de la i-a debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

Lo que es y lo que no es la investigación-acción en la educación

Atentos a las distorsiones fáciles, situaremos en primer lugar lo que no es la i-a (Kemmis y McTaggart, 1988): (a) no es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias; (b) no es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender; (c) no se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre un mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores; y (d) no es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.

Estos mismo autores, desde una óptica crítica, nos ofrecen los puntos clave que para ellos delimitan la i-a. Es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto esas prácticas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de ellas se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de un modo flexible y abierto: registrar lo que sucede y analizarlo mediante juicios de valor, impresiones, sentimientos. para lo cual resulta de utilidad el mantenimiento de un diario personal. Es participativa y colaboradora, estimulando la creación de comunidades autocríticas que tienen como metas la comprensión y la emancipación, ya que la investigación se entiende como un problema ético y como un proceso político mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio. Debido a su complejidad, se recomienda comenzar con problemas concretos, interesantes pero sencillos, para ir gradualmente ampliando el objeto de investigación e ir adentrándose en sucesivos ciclos en cuestiones de mayor

envergadura; del mismo modo, también se debe empezar a trabajar en pequeños grupos, para ir incluyendo progresivamente a un mayor número de personas. Como perspectiva de conjunto, la i-a "nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos" (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 34).

En algunas de estas cuestiones también incide John Elliott al presentarnos las características fundamentales de la i-a. Nos alerta recalcando que el objetivo principal no es la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica educativa, y toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada. Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos). Pero si mejora la práctica es porque alguien se esfuerza en que esto suceda, por eso se asocia también a la mejora de los implicados; cambian las acciones, las ideas, los contextos y... las personas (Elliott, 1991).

La espiral en ciclos de la investigación-acción

La i-a es un proceso sumamente complejo que requiere la autorreflexión y la reflexión compartida ya desde sus inicios. Kemmis y McTaggart (1988) aportan una serie de consejos a tener en cuenta en la formación de grupos de i-a: organizarse, comenzar con objetivos modestos, preparar situaciones de discusión y de apoyo, registrar todo tipo de progresos, informar de los logros a otras personas, trabajar responsablemente para atraer hacia tu grupo de trabajo a nuevas personas, ser tolerante con los demás, ser perseverante en la recogida de datos, buscar, si es necesario, "rituales" que legitimen el trabajo (por ejemplo, implicar a asesores externos), procurar cambiar a través del proyecto de investigación tanto prácticas como ideas y contextos educativos, tener presente siempre la diferencia entre educación y escolarización, y preguntarse constantemente si los procesos de indagación ayudan a mejorar el modo en que "vivimos" los valores educativos.

Una vez constituido el grupo de trabajo, la i-a se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. No existen unas normas rígidas a la hora de establecer la duración de la investigación; como orientación Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación.

La primera fase de la i-a es la determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar. No se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas.

La segunda fase es la de reflexión inicial o diagnóstica. En ella debemos preguntarnos acerca de cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas,

actitudes e intereses), cuáles son los aspectos más conflictivos (y en qué contextos o grupos se manifiestan), qué formas adoptan tales conflictos (discursos, prácticas, relaciones organizativas), cuáles son las formas de contestación y resistencia, y qué correspondencia o falta de correspondencia existe entre la teoría y la práctica. Es muy importante que en esta fase seamos capaces de describir y comprender lo que realmente estamos haciendo, así como los valores educativos que sustentan nuestras prácticas. Todas estas cuestiones nos permitirán identificar los obstáculos tanto subjetivos como objetivos a nuestras propuestas de cambio.

La tercera fase es la de planificación. El plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. Será modesto, realista, teniendo en cuenta riesgos y obstáculos previsibles, lo que no quiere decir que vayamos a investigar problemas triviales; muy al contrario, nuestro trabajo estará guiado por fines y objetivos de alto valor educativo. En este plan inicial de la investigación-acción debemos: 1) describir la preocupación temática, 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación, 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales, 4) presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción, 5) describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados, 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

La cuarta fase corresponde a la acción-observación. La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registre el proceso de la acción, las circunstancias en las que ésta se realiza, y sus efectos, tanto los planificados como los imprevistos. En algunos casos puede ser necesario solicitar asesoramiento y ayuda externa en la recopilación de datos, tanto en la selección de los instrumentos como en el tratamiento de la información. Las técnicas de recogida de datos que más se ajustan a la i-a son, entre otras, las notas de campo, diarios de docentes y estudiantes, grabaciones magnetofónicas y audiovisuales, análisis de documentos y producciones, entrevistas, cuestionarios y la introspección.

En la fase de reflexión se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la auto-reflexión compartida entre los participantes del grupo de i-a. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones. Descubrimos nuevos medios para seguir adelante, descubrimos lagunas en nuestra formación, generamos nuevos problemas que darán lugar a un nuevo ciclo de planificación-acción-reflexión. Los resultados de la reflexión deben organizarse en torno a las preguntas claves, que también lo fueron en el proceso de planificación, de en qué medida mejoramos nuestra comprensión educativa, nuestras prácticas y los contextos en las que éstas se sitúan, fijándonos no tanto en la calidad de

los resultados sino, sobre todo, en la calidad de los procesos que hemos generado. Los resultados de nuestro trabajo deben presentarse a modo de hipótesis de acción futura, en el sentido que Elliott (1992, p. 60) le confiere al término de hipótesis: "una invitación a los otros maestros para que exploren los límites dentro de los cuales el significado atribuido a un acto o proceso determinado podría generalizarse a sus propias situaciones".

Un aspecto muy importante en la i-a es la elaboración de los informes en los que se presenta la investigación. Puesto que en la i-a se analiza una situación o problema a partir del punto de vista de los participantes, se debe realizar un informe descriptivo utilizando un lenguaje semejante al que utilizan los profesores no universitarios, pues son éstos tanto los autores como los destinatarios de la investigación, teniendo en cuenta que una expresión escrita sencilla y clara no tiene por qué disminuir el rigor y la seriedad del análisis. En muchas ocasiones resulta de gran utilidad utilizar un formato histórico, en el que se narra el proceso de investigación tal y como ocurrió a través del tiempo, siendo preferible utilizar más una secuencia real o en uso, que una secuencia lógica o reconstruida. El contenido del informe debe ir más allá de las descripciones superficiales de hechos o procesos; es necesario incluir también sentimientos, actitudes y percepciones de los implicados.

Clarke et al. (1993) nos ofrecen algunas recomendaciones en la elaboración de los informes de i-a: entre otros, tener en cuenta la audiencia o audiencias a las que va destinado; resaltar los puntos de interés metodológicos, profesionales, personales y de desarrollo; identificar los aspectos problemáticos o contradictorios de los datos recogidos; dejar claro cómo se seleccionaron, recogieron y analizaron los datos; y presentar los criterios sobre los que se debe juzgar la investigación y las metas de la misma.

Problemas metodológicos relacionados con la investigación-acción

La i-a no se rige por los parámetros típicos de la investigación cuantitativa, mucho más consolidada y estructurada, por lo que, tanto desde el mundo de los investigadores como desde el mundo de los docentes, se expresan críticas que ponen en duda el valor de la i-a como investigación. Los investigadores situados en un enfoque positivista no consideran como investigación, en sentido estricto, aquellas investigaciones enmarcadas en la i-a, por cuanto éstas últimas no utilizan una gran cantidad de datos, ni son éstos extraídos de muestras representativas, y porque están dirigidas por personas que, al mismo tiempo que carecen de un cuerpo de conocimientos teóricos especializados, están directamente implicadas en las situaciones que ellas mismas investigan (Winter, 1989).

No se trata de valorar con la misma unidad de medida a enfoques de investigación claramente diferentes entre sí; se trata de establecer criterios específicos para la i-a, que nos permitan conocer si una investigación, en esta línea, es suficientemente sólida. Pero esta búsqueda no ha tenido un camino fácil. Hopkins (1987a) señala que los principales defensores de la investigación por parte del profesor han caído en dos tipos de trampas no necesariamente excluyentes:

(a) "La trampa de la investigación-acción", que consiste en un interés desmesurado por parte de los investigadores académicos por desarrollar modelos de y para la i-a, que pueden acabar encorsetando la autonomía y los fines emancipadores de los investigadores-profesores. Hopkins indica que algunos de los trabajos de Elliott, Ebbutt y Kemmis (1987a, p. 47): "están repletos de esquemas complejos para la i-a, espirales y medio-espirales y toda la eficiencia técnica que conduce al conformismo y al control, la descripción explícita de pasos y etapas, proporcionan a los profesores no unos principios de procedimiento que conduzcan a la acción independiente, sino una invitación a asumir una "camisa de fuerza" tecnológica-prescriptiva". Si bien, no tenemos por qué estar totalmente de acuerdo con esta crítica, sí que reconocemos que formalizar en exceso la i-a puede suponer un aumento de poder de los expertos dentro de los grupos de i-a, disminuyendo, por lo tanto, la autonomía de los profesores-investigadores.

(b) "La trampa de la exploración", que pone en duda que la investigación que pueden realizar los docentes sea una verdadera investigación, y no simplemente una indagación, una exploración, una auto-reflexión sobre la propia práctica. El mensaje implícito de esta postura es que no hay más investigación que la de corte positivista. Sin embargo, las diferencias no son tan claras, pues, como afirma Hopkins (1987b, p. 66), "la investigación, la indagación, el auto-control, son todos aspectos de una actividad similar, porque todos requieren una reflexión sistemática, autoconsciente y rigurosa, para tener valor". Otra implicación de este tipo de "trampa" es la preferencia que manifiestan algunos docentes-investigadores por utilizar métodos cuantitativos de recogida de datos, frente a los cualitativos, porque tienden a imitar a los investigadores profesionales (Elliott, 1991).

La i-a está siendo cuestionada como modalidad de investigación por dos aspectos importantes, la objetividad y la generalización, críticas que también atañen a otras investigaciones cualitativas y críticas. Desde un enfoque técnico-científico se acusa a la i-a de carecer de objetividad, sobre todo porque los investigadores están muy implicados en la situación investigada y porque la motivación, en algunos casos política, que rige los proyectos puede condicionar los resultados. Los autores que trabajan en la línea de la i-a se defienden aduciendo que la objetividad es propia de la investigación del mundo físico-natural, pero que cuando se trata de contextos sociales el conocimiento técnico o instrumental no es el único ni el más importante; existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el conocimiento crítico (Park, 1992), que se sitúan en el mundo de lo subjetivo, lo situacional y de lo estructural.

La validez interna de la i-a se garantiza por la aplicación de procesos holísticos de la investigación, la profundidad y la complejidad de la información (triangulación metodológica), por las variadas fuentes de información (triangulación de perspectivas), y, sobre todo, por las transformaciones reales producidas, tanto en ideas, como en prácticas o en contextos. Como se acaba de indicar, se emplea como una de las técnicas importantes de validación interna el uso de la triangulación de perspectivas, que implica contrastar las percepciones de los implicados en el proceso de investigación, normalmente docentes, estudiantes y observadores/asesores externos. De este modo, una observación inicialmente subjetiva adquiere

cierto grado de autenticidad al confrontarse con otros puntos de vista, y negociarse el significado de un acontecimiento. La triangulación permite que todos los implicados puedan opinar y compartir los mismos riesgos en un proceso de comprensión mutua (Hull, 1986), aportando cada grupo lo genuino de su situación: los docentes sus intenciones y propósitos y el alumnado sus vivencias acerca de cómo influyen sobre él las acciones del profesorado, y los observadores externos su capacidad de distanciarse del problema investigado. La validez interna de los informes de i-a se manifiesta en la medida en que los cambios generados por la investigación mejoren la situación problemática, por lo que dichos informes deben incluir, no sólo un análisis de la situación-problema, sino también una valoración de las medidas de acción emprendidas (Ebbutt y Elliott, 1990).

Otra de las críticas que se vierten sobre la i-a es la imposibilidad de generalizar los resultados, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas; por lo tanto, el interés de un informe queda reducido estrictamente al caso investigado, pero carece de utilidad para otros contextos. La i-a, lo mismo que otros tipos de investigación cualitativa o crítica, asume la existencia de una amplia gama de criterios de validez, según el enfoque en el que nos situemos y las potenciales audiencias del informe (Lincoln y Denzin, 1994). Una concepción interesante es la denominada "generalización naturalista", mediante la cual un lector puede generalizar (o no) los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector-usuario del informe que del investigador. Como afirman Wals y Alblas (1997, p.255), los resultados extraídos de una i-a sólo son transferibles a otros contextos "cuando el acto de generalizar es visto como un proceso de interacción dialéctica entre el lector y el autor". Sin embargo, el investigador debe tener en cuenta ciertas cautelas a la hora de elaborar el informe, centrando lo mejor posible las diferentes interpretaciones que pueden hacer los lectores (Aitheid y Johnson, 1994), como, por ejemplo, presentar con claridad el enfoque en el que se sitúan y las metas de la investigación, describir con profundidad el contexto en el que se ubica la investigación, así como sus autores, redactar con un estilo narrativo que evoque escenarios, personajes, diálogos, etc. Aún así, la última palabra la tienen los lectores.

Las conclusiones de los procesos de i-a deben ser entendidas como "hipótesis de acción", por cuanto serán comprobadas por otros docentes en sus propias aulas. Como afirman Ebbutt y Elliott (1990, p. 184): "cuanto mayor sea el ámbito de aplicación de estas hipótesis a las situaciones de clase, mayor será su validez externa". En general muchos docentes desconfían de la generalización de sus investigaciones; sin embargo, esta desconfianza disminuye o desaparece cuando leen estudios de casos escritos por otros docentes, al reconocer como propios los problemas analizados y al comprobar la utilidad de los cambios sugeridos. Elliott (1991, p. 65) recomienda a los docentes que analicen sus experiencias pasadas y comprueben su valor a la hora de comprender situaciones actuales; "mediante este proceso los profesores asumen que pueden generalizar de una experiencia pasada a otra presente" y, por lo tanto "por qué no asumir también que los estudios de casos de otros profesionales

pueden también proporcionar experiencias extensibles a sus propias situaciones, y viceversa?"

Diferentes modalidades en la investigación-acción

Existe una gran variedad en cómo se percibe y utiliza la i-a, dentro de un continuo que puede ir desde una estrecha proximidad con el enfoque técnico-científico hasta una vinculación profunda con el enfoque crítico. Esta amplia gama, lejos de ser un problema, es un reflejo de las diferentes formas de percibir y de racionalizar el mundo social, y, desde una óptica más micro-social, es la consecuencia de la contextualización de los problemas sociales y de las peculiaridades de los individuos participantes.

Los estudios de las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación, pueden situarse en tres diferentes tipos de racionalidad (Bernstein, 1983): la tradición positivista, la tradición hermenéutico-interpretativa y la tradición crítica, nacidos del marco propuesto por Habermas en relación con las diferentes esferas de interés de la acción humana e de las diversas formas de conocimiento. Esta estructuración tri-paradigmática tiene su reflejo en las diferentes formas de entender la i-a. Así, las investigaciones enmarcadas en la i-a transcurren a lo largo de un continuo en el que emergen tres racionalidades diferentes: la técnica, la práctica y la emancipatoria (Zuber-Skerritt, 1996).

La i-a técnica tiene como propósitos generales diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en la mejora de las habilidades profesionales y en la resolución de problemas. Se preocupa por el cambio de prácticas sociales (muy en la línea de los deseos de los poderes fácticos), y no tanto por la mejora en la comprensión de los problemas y la transformación de los contextos en los que se sitúan. El papel de los agentes externos es el de experto responsable en grande medida de los procesos de investigación, que se relaciona con los prácticos implicados por cooptación (elección de los participantes). Se diferencia del enfoque positivista clásico por las finalidades de investigación (la resolución de un problema práctico), por la incorporación de los implicados en el proceso de investigación, e por la adaptación contextual de los parámetros metodológicos (Goyette y Lessard-Hébert, 1988). Para muchos investigadores enmarcados en la i-a esta modalidad no es i-a en sentido estricto, sino una forma suavizada de la tradición técnico-científica.

La i-a práctica, denominada así en cuanto que busca desarrollar el pensamiento práctico de los participantes, pretende, junto con la resolución de problemas, mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión. Los agentes externos cumplen, sobre todo, un papel socrático, como consultores y asesores, ayudando a los participantes a articular sus preocupaciones e ideas, a diseñar propuestas articuladas de cambio, y a analizar las repercusiones de estos cambios. Los prácticos implicados tienen más protagonismo en el control de la investigación, decidiendo, por la vía de la deliberación, los problemas que deben ser resueltos, y las mejores vías de actuación dentro de las limitaciones contextuales existentes. Esta modalidad puede ser considerada como una etapa en el camino de la i-a emancipatoria; su limitación radica en que no se plantea un "desarrollo

sistemático del grupo de practicantes en tanto que comunidad autorreflexiva" (Carr e Kemmis, 1988, p. 214).

La i-a crítica o emancipatoria incorpora las finalidades de las otras modalidades, añadiendo la emancipación de los participantes de la tradición coercitiva y de las relaciones jerárquicas, a través de una transformación profunda, y no sólo periférica y superficial, de las organizaciones sociales. El papel de agente externo es el de compartir con los otros participantes la función de autorreflexión colaboradora del grupo de investigación. Constituye un proceso de práctica de libertad (Freire, 1990, 1993) y, en este sentido, es una concepción "activista y militante" de la investigación, luchando por un contexto social más justo y democrático, a través de la reflexión crítica, pero también de procesos autocríticos de ideas y de conductas. Las comunidades de i-a así constituidas pueden ser consideradas como una amenaza por los poderes fácticos, debiendo aprender a actuar con prudencia y precaución, puesto que son muchas las dificultades con las que se van a encontrar y muchas las fuerzas coercitivas con las que se tienen que enfrentar.

La colaboración como base de la investigación-acción

Aunque la i-a admite como tal proyectos de investigación diseñados e puestos en práctica por una sola persona (Calhoun, 1993), para muchos autores, sobre todos aquellos situados en la modalidad crítica, un de los requisitos que conforman la i-a es la colaboración. La controversia puede situarse en qué es lo que se considera colaboración.

Clift et al. (1991) definen la acción de colaborar como trabajar juntos dos o más personas para conseguir una meta. Esta conceptualización nada nos dice del tipo de relación que se puede establecer en la colaboración. Más interesante es la concepción de Tikunoff et al. (1979) que amplían las condiciones a una relación igualitaria en la identificación, investigación y resolución de problemas sociales. En general, cuando se habla de colaboración se está refiriendo no sólo a la existencia de un grupo, sino también a su composición. Así, se entiende que en el proyecto están participando personas con situaciones sociales diferentes, bien en formación, profesión, sistemas culturales, etc., y que cada una contribuye con su experiencia diversa, pero con una perspectiva común.

Precisamente esta procedencia tan diversa origina uno de los problemas más interesantes de la colaboración: los distintos papeles que pueden jugar los diferentes miembros, según sean agentes externos o los directamente implicados y destinatarios de la propuesta de cambio.

En primer lugar, debemos diferenciar cooperación y colaboración. En la cooperación los participantes llegan a acuerdos, pero actúan por separado hacia metas autodefinidas, y, por lo tanto, diferentes, mientras que en la colaboración los participantes trabajan juntos en todas las fases del proyecto, para conseguir beneficios comunes (Oja y Smulyan, 1989). En segundo lugar, debemos matizar el concepto de colaboración. Partiendo del supuesto de que en la i-a colaboradora todos los participantes deben ser miembros de pleno derecho dentro del proyecto, nos encontramos con dos grandes modelos a la hora de entender la relación entre los "prácticos" y los agentes externos (en muchos casos investigadores profesionales): (1) el

enfoque de la colaboración que busca una relación igualitaria entre todos los participantes, trabajando con paridad y asumiendo igual responsabilidad en todas las fases de la investigación (Tikunoff et al., 1979); (2) el enfoque de la colaboración a través de la separación (Feldman, 1993), que divide al equipo de investigación en dos componentes separados: los participantes destinatarios del cambio, y los expertos académicos, que comparten la misma meta última, pero que tienen metas inmediatas y métodos distintos, y, por lo tanto, también tienen responsabilidades diferentes.

Dentro de la i-a se han realizado diversos estudios en la mejora de prácticas y programas educativos (Wals y Alblas, 1997; Robottom y Colquhoun, 1992), en la formación del profesorado (Hunsaker y Johnston, 1992), como instrumento de cambio educativo (Dana, 1995), sobre problemas implicados en la colaboración (Miller y Martens, 1990; Miller, 1992), o la influencia del proceso de colaboración en el trabajo del grupo (Smulyan, 1987-1988; Suárez, 1998).

Diferentes responsabilidades en la i-a colaboradora

Si en un mismo grupo de investigación colaboradora coinciden personas con una formación e intereses iniciales diferentes, ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre ellas?

En gran parte de la literatura sobre el tema nos encontramos con "prácticos" (generalmente los docentes) y académicos (profesores universitarios e investigadores profesionales) colaborando en un proyecto común, perfilado en gran medida por la resolución de problemas y preocupaciones de los "prácticos". Dentro de este contexto, algunos autores como Feldman (1993) piensan que no se obtienen beneficios mutuos, y que el investigador está forzado a ser un tutor benévolo que trabaja de un modo altruista para resolver las necesidades de otros. Se enfrenta a la incertidumbre de no saber hasta qué punto la investigación le servirá para conseguir sus metas, que son generar conocimientos proposicionales y publicar en revistas de alto valor académico. Este autor sugiere que participar en proyectos de i-a colaboradora no incrementa el prestigio profesional del investigador (lo que considera un objetivo prioritario) e, incluso, hay que invertir mucho tiempo y esfuerzo sin apenas gratificaciones. Para dar solución a este problema propone que también se incluyan en el proyecto cuestiones de interés para los investigadores (metas colaterales) y una cierta independencia en la utilización de los métodos de investigación (una investigación de segundo orden, una investigación específica dentro de la investigación general y común).

Por supuesto, el mundo académico, muy tradicional en los estándares metodológicos y muy jerarquizado en sus relaciones, no fomentan la investigación colaboradora. Esta situación la refleja con claridad Nyden e Wiewel (1992, p. 46) cuando afirman, refiriéndose a las dificultades que tienen los sociólogos que trabajan en la línea de la colaboración:

Estos sociólogos no siempre encuentran apoyo para su trabajo dentro de sus departamentos o universidades. Los resultados de los proyectos de investigación colaboradora tienen poco atractivo para las revistas importantes de nuestro campo (...). Consecuentemente, mucho de este trabajo no es publicado, y los sociólogos implicados en tales proyectos no

tienen un vehículo a través del que intercambiar ideas sobre temas sustantivos y metodológicos de la investigación colaboradora basada en la comunidad.

Aunque el enfoque de Feldman no es compartido en su totalidad por otros autores, sobre todo por los de la modalidad crítica, sí plantea una situación evidente: la diferencia de formación que existe entre los "prácticos" y los académicos. Sin embargo, la colaboración asume que la contribución de los participantes al proyecto no debe estar predefinida por su procedencia (Scrimshaw, 1991), y que la diversidad en formación y recursos nunca debe suponer que una parte del grupo tiene un mayor control sobre los procesos de investigación; la diferencia debe aportar una perspectiva más rica y compleja, no unas relaciones jerárquicas de poder (Nyden e Wiewel, 1992). Claro está que el agente externo cuenta, normalmente, con más preparación académica, más tiempo e más recursos de diversa índole; por lo tanto, es probable que tenga más acceso a otras experiencias e investigaciones, o que tenga una responsabilidad especial en la obtención de información, sobre todo cuando se trate de llevar a cabo tareas costosas en tiempo y preparación. En palabras de May (1993, p. 119):

"El compañero universitario puede compartir las síntesis de las investigaciones publicadas o los ejemplos de estudios de caso de otros profesores (...) Debería dirigir las observaciones de aula (...), entrevistar periódicamente a los estudiantes empleando cuestiones abiertas generadas por el profesor, entablar numerosas conversaciones informales con el profesor, compartir todos los registros escritos o transcripciones para el análisis y reflexión personal del docente".

En todo caso, lo importante es compartir y que cada participante vaya creando progresivamente su propio rol en una empresa común, a partir de sus necesidades e intereses.

Consideraciones finales. La i-a colaboradora como estrategia de cambio y desarrollo profesional

Si bien la i-a colaboradora puede ser reconocida como una forma peculiar de investigación, su valor educativo va más allá de esas fronteras, penetrando en los ámbitos de la innovación y del desarrollo profesional de los sectores implicados, en especial de los docentes. Cuando el profesor explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente. Como afirma Elliott (1991, p. 53), la i-a: "unifica la investigación, la mejora, la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional".

Y es que al participar en proyectos de investigación en el aula los profesores mejoran su juicio profesional, asumen responsabilidades complejas y adquieren el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa, dejando de ser los eternos intermediarios entre el experto curricular y los estudiantes (Pring, 1978), para convertirse en verdaderos agentes de innovación, de elevada credibilidad entre sus

colegas, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse: "solamente el profesor puede cambiar al profesor" (1985, p. 51).

Estas posibilidades han sido exploradas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias, destacando la utilización de la i-a como vía de desarrollo profesional para profesores de ciencias en activo (Berlin, 1996; Feldman, 1996; Louks-Horsley et al., 1998), y, relacionado con lo anterior, como instrumento de cambio educativo a través de la difusión de informes retrospectivos del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares de ciencias innovadores (Fraser y Cohen, 1989; Parke y Coble, 1997; Suárez, 1998).

Referencias bibliográficas

Altheide, D.L. y J.M. Johnson (1994). *Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research*. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). London: Sage.

Altrichter, H.; Posch, P. y B. Somekh (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.

Berlin, D.F. (1996). *Action research in the science classroom: Curriculum improvement and teacher professional development*. En J. Rhoton y P. Bowers (Eds.), *Issues in science education* (pp. 73-80). Arlington: NSELA/NSTA.

Bernstein, R.J. (1983). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Calhoun, E.F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership, 51*, 62-65.

Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Clarke, J. et al. (1993). Whays of presenting and critiquing action research reports. *Educational Action Research, 1*, 490-492.

Clift, R.; Veal, M.L.; Johnson, M. y P. Holland (1991). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education, 41*, 52-62.

Dana, N.F. (1995). Action research, school change, and the silencing of teacher voice. *Action in Teacher Education, 16*, 59-70.

Ebbutt, D. y J. Elliott (1990). *¿Por qué deben investigar los profesores?* En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.

Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies, 10*, 355-357.

Elliott, J. (1986). *"Action-research": normas para la autoevaluación en los colegios*. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Elliott, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.

Elliott, J. (1992). ¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 56-60.

Feldman, A. (1993). Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers. *Qualitative Studies in Education*, 6, 341-357.

Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers. Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of Research of Science Teaching*, 33, 513-540.

Foshay, A.W. (1994). Action research: An early history in the United States. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 317-325.

Fraser, B.J. y D. Cohen (1989). A retrospective account of the development and evaluation processes of a science curriculum project. *Science Education*, 73, 25-44.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gollete, G. y M. Lessard-Hébert (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.

Hopkins, D. (1987a). Investigación del profesor: retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.

Hopkins, D. (1987b): Hacia una mejora de la validez de la "investigación en la acción" (i-a). *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 61-84.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.

Hull, C. (1986). *Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero*. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 59-66). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Hunsaker, L. y M. Johnston (1992). Teacher under construction: a collaborative case study of teacher change. *American Educational Research Journal*, 29, 350-372.

Kemmis, S. y R. McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Lincoln, Y.S. y N.K. Denzin (1994). *The fifth moment*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). London: Sage.

May, W.T. (1993). "Teachers-as-researchers" or action research: what is it, what good is it for Art Education? *Studies in Art Education*, 34, 114-126.

Louks-Horsley, S.; Hewson, P.; Love, N. y K.E. Stiles (1998). *Designing professional development for teacher of science and mathematics*. Thousand Oaks: Corwin.

Miller, J.L. (1992). Exploring power and authority issues in a collaborative research project. *Theory Into Practice*, 31, 165-172.

Miller, J.L. y M.L. Martens (1990). Hierachy and imposition in collaborative inquiry: teacher-researchers' reflections on recurrent dilemmas. *Educational Foundations*, 4, 41-59.

Nyden, P. y W. Wiewel (1992). Collaborative research: Harnessing the tensions between researcher and practitioner. *The American Sociologist*, 23, 43-55.

Oja, S.N. y L. Smulyan (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.

Park, P. (1992). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En M. C. Salazar (Ed.): La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos (pp. 135-174). Madrid: Popular.

Parke, H.M. y C.R. Coble (1997). Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 773-790.

Pring, R. (1978). *Teachers as research*. In D. Lawton (Ed.). Theory and Practice of Curriculum Studies (pp. 263-245). London: Routledge & Kegan Paul.

Robottom, I. y D. Colquhoun (1992). Participatory research, environmental health education and the politics of method. *Health Education Research*, 7, 457-469.

Sancho, J.M. y F. Hernández (1989). Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.

Scrimshaw, P. (1991). *Collaborative action research: Can hypertext help?* En G. Edwards y P. Rideout (Eds.), *Extending the Horizons of Action Research* (pp. 95-101). Norwich: CARN Publications.

Smulyan, L. (1987-988). The collaborative process in action research. *Educational Research Quarterly*, 12, 47-56.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

Suárez, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores. *Revista de Educación*, 316, 369-382.

Tikunoff, W.J.; Ward, B.A. y G.A. Griffin (1979). *Interactive research and development on teaching study: Final report*. Sap Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Wals, A.E.J. y A.H. Alblas (1997). School-based research and development of environmental education: a case study. *Environmental Education Research*, 3, 253-267.

Winter, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.

Zuber-Skerritt, O. (1996). *Introduction: New directions in action research*. En O. Zuber- Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 3-9). Washington, D.C.: Falmer Press.