

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

GLORIA PÉREZ SERRANO
Universidad Nacional de Educación a Distancia
SANTIAGO NIETO MARTÍN
Dpto. de Didáctica, Orgaz. Escolar
y Métodos de Investigación
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La investigación-acción es una metodología de investigación educativa orientada a la mejora de la práctica de la educación, y que tiene como objetivo básico y esencial la decisión y el cambio, orientados en una doble perspectiva: por una parte, la obtención de mejores resultados y rendimientos; por otra, facilitar el perfeccionamiento de las personas y de los grupos con los que trabajan.

La investigación-acción se presenta como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. De ahí que este tipo de investigación haya adquirido una gran importancia en el momento actual, no por sus grandes hallazgos o por su relevancia científica, sino por ofrecernos una vía especialmente significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador.

En el presente artículo se plantean modelos, exigencias, procesos y técnicas para llevar a cabo la investigación-acción, así como las aportaciones, perspectivas y limitaciones de la misma.

ACTION-RESEARCH IN FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

SUMMARY

Action-research is an educational research methodology oriented towards improving educational practice, and has as its basic and essential objective decision and change, with a double perspective: on the one hand, facilitating the improvement of persons and of the groups with which they work.

Action-research is presented as a singular, critical paradigm, linked to professional practice and oriented towards transformation and change. It is a kind of open, democratic research centred on the practical problems of education. Hence this type of research has acquired great importance today, not because of its great

findings or scientific value, but because it offers us an especially significant way to overcome the theory-practice, educator-researcher binomial.

This article sets forth models, demands, processes and techniques for carrying out action-research, as well as its contributions, perspectives and limitations.

LA RECHERCHE-ACTION DANS L'EDUCATION FORMELLE ET NON FORMELLE

RESUME

La recherche-action est une méthodologie de recherche éducative qui vise l'amélioration de la pratique de l'éducation; elle a pour objectif fondamental et essentiel la décision et le changement, orientés dans une double perspective: l'obtention de meilleurs résultats et performances et faciliter le perfectionnement des individus et des groupes avec lesquels ils travaillent.

La recherche-action se présente comme un paradigme singulier, critique lié à la pratique professionnelle qui vise la transformation et le changement. Il s'agit d'un style de recherche ouverte, démocratique et centrée sur les problèmes pratiques de l'éducation. C'est pour cette raison que ce genre de recherche a acquis une grande importance de nos jours, non pas par ses grandes trouvailles ou importance scientifique mais parcequ'elle nous offre une voie spécialement significative pour dépasser le binôme théorie-pratique, éducateur-chercheur.

Dans cet article on présente des modèles, des exigences, des processus et des techniques pour appliquer la recherche-action, ainsi que ses contributions, ses perspectives et ses limitations.

En el presente trabajo intentamos ofrecer una reflexión sobre las posibles aportaciones de la investigación-acción a la educación, tanto formal como no formal, teniendo en cuenta que la principal riqueza que caracteriza la investigación-acción es la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja. Esta finalidad prioritaria de la investigación-acción queremos vincularla con la capacidad de transformación y cambio de la realidad social, objetivo que caracteriza, constituye y justifica su razón de ser, principalmente, si hacemos referencia a la investigación-acción participativa.

El tema de la investigación-acción ha aparecido con gran pujanza en los últimos tiempos debido a una serie de circunstancias históricas que le han proporcionado un adecuado caldo de cultivo para desarrollarse con gran rapidez. En el campo social se ha producido una nueva sensibilidad hacia los grupos discriminados y desfavorecidos, lo que ha despertado más vivamente el valor de la justicia y de la solidaridad. También somos más sensibles hacia las culturas minoritarias, ante el hecho de la multiplicidad cultural —multiculturalismo e interculturismo— a la vez que se está despertando una nueva conciencia ecológica.

Junto a estos nuevos valores y sensibilidades, podemos destacar, además, la necesidad, que se constata en todos los campos, de *reflexionar sobre la praxis*. En el ámbito social, los trabajadores sociales en los más diversos campos, son cada vez

más conscientes de sus necesidades y de investigar sobre el propio trabajo con el fin de mejorarlo. En el ámbito docente, el profesor reclama cada día más tiempo, formación y posibilidades para sistematizar su quehacer profesional. Lo mismo sucede en el campo laboral, político, cultural, etc. La investigación-acción puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia dónde se camina y hacia dónde queremos caminar. Proporciona, también, elementos que ayudan a redimensionar las tareas y replantear los objetivos que se pretenden alcanzar.

En este sentido, se plantean algunos interrogantes, ¿se puede mejorar el trabajo que desempeñamos?, ¿se puede investigar sobre la praxis cotidiana?, ¿hasta qué punto la reflexión sobre la propia acción puede contribuir a nuestra mejora?. Estas reflexiones pueden considerarse al menos desde una doble óptica, tanto desde el punto de vista de la obtención de mejores resultados y rendimientos, como desde la búsqueda de un perfeccionamiento constante de la persona y del grupo en el trabajo de cada día.

Éstas y otras preguntas las formulamos reiteradamente cuando nos detenemos a pensar sobre *la forma, el modo, el procedimiento y el método* para mejorar nuestra tarea. Ahora bien, como uno de los más graves problemas de nuestro tiempo es la falta de reflexión sobre lo que hacemos, es por lo que somos conscientes de la necesidad de investigar, asumiendo la responsabilidad de reflexionar sobre la propia actividad con el fin de mejorarla.

Desde el punto de vista de la investigación, las reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento científico en las Ciencias Humanas han llevado a la propuesta de paradigmas alternativos al utilizado comúnmente por el positivismo científico. Actualmente se está realizando un gran esfuerzo por presentar la investigación-acción como un paradigma singular y distinto desde el punto de vista de la concepción del hombre y del entorno en el que se desenvuelve. La investigación-acción se presenta, pues, como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Se preocupa por investigar los fenómenos educativos, tal y como suceden en la realidad, empleando variedad de métodos que ayuden a la toma de decisiones.

Este nuevo estilo de investigación está dando lugar a lo que algunos autores han llegado a denominar como “paradigma emergente o de la complejidad”, en el que se conjugan armónicamente la investigación y la acción, el pensar y el hacer.

1. LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN Y LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

En los últimos años, la investigación vinculada a la acción ha adquirido una gran relevancia en el mundo de la educación, debido a una serie de circunstancias que le han propiciado un mejor y más rápido desarrollo, al aportar elementos importantes no sólo para el cambio social sino también para el cambio de las personas.

El término de investigación-acción se usa en el contexto educativo junto a otros similares como investigación participativa, colaborativa (Jacullo-Noto, 1984), democrática, crítica (Holly, 1986); todas ellas, en el marco de una investigación de tipo cualitativo y que tienen por objeto crear un clima de cambio, de transformación y de mejora de la realidad educativa.

Investigar en educación supone la búsqueda de estrategias de cambio para lograr el perfeccionamiento; investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera. El investigador en la acción siempre desea aportar algo nuevo a la educación, a la enseñanza o a la rama del saber que cultiva. Aplica ideas procedentes de otros campos y de otras investigaciones, en la medida en que él las convierte en hipótesis-acción. Hablar de investigación en la acción resulta complejo y plurisemántico; inciden simultáneamente estrategias y técnicas operativas con implicaciones en la mejora de la realidad social y en el propio perfeccionamiento de la persona o grupo que lleva a cabo la investigación.

En el ámbito de la investigación, los paradigmas de corte meramente positivista, que sólo consideran como científico lo cuantificable o verificable, van dando paso, progresivamente, a la adopción de otros paradigmas de investigación que admiten una visión cualitativa más amplia de tipo contextual. De este modo, podemos indicar que hoy no se puede hablar de un solo paradigma normativo en la investigación educativa, sino de la rica aportación de los diversos paradigmas que nos ayudan a percibir la realidad de modo diferente, con un carácter más plural y globalizado.

Con frecuencia, los paradigmas (tanto cuantitativos como cualitativos) se han definido por oposición. A título indicativo podemos destacar a Bogdan y Taylor (1975) quienes presentan una serie de atributos peculiares que definen a cada uno de los paradigmas, atributos que más tarde han retomado otros muchos autores como Cook (1979) y Spencer y Dale (1979).

Aunque las diferencias entre ambos paradigmas son, a veces, cuestión de enfoque, sin embargo, sí parece admitirse una diferencia esencial, cual es que al paradigma cuantitativo le interesa la explicación causal derivada de hipótesis dadas y verificadas posteriormente, mientras que el paradigma cualitativo busca la comprensión global de los fenómenos.

Tanto en la investigación-acción como en la investigación participativa predomina, por lo general, la vía inductiva frente a la deductiva. Además, dentro de la línea inductiva, presenta influencias constantes de modelos de orientación antropológica y etnográfica.

Según Le Compte y Preissle (1984: 4), este tipo de investigación mantiene típicamente las dimensiones inductiva, subjetiva, generativa y constructiva.

- Es *inductiva* porque parte de la observación de un fenómeno dado (mediante la recolección de datos) y, a partir de ella, intenta establecer regularidades.

- Es *subjetiva* en la medida que explicita y analiza datos subjetivos. Su meta es reconstruir categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.

- Es *generativa* en cuanto que intenta, a partir de la descripción sistemática de variables y fenómenos, generar y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones), usando una o más bases de datos como fuente de evidencia.

- Es *constructiva*. Las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo (flujo de conducta). Es un proceso paulatino de abstracción en el que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y la descripción.

Este proceso investigador supone un trabajo conjunto y de interacción progresiva entre investigadores y prácticos. Esta colaboración contribuye a la modificación paulatina de la mentalidad de los que colaboran en ella y, como consecuencia, debe repercutir en la innovación educativa.

La innovación se produce a partir del esfuerzo por vincular la investigación con el desarrollo, la producción del conocimiento y su utilización práctica en el ámbito educativo.

Las aportaciones de la investigación-acción, la investigación cooperativa y la investigación-acción-participativa en el perfeccionamiento permanente, podemos considerarlas como estrategias de cambio y de mejora profesional. En este sentido, interesan más las metodologías de tipo cualitativo que las de tipo cuantitativo (sin que, en muchas ocasiones, éstas puedan ser excluidas), dado que nos permiten una mejor comprensión del contexto, nos ayudan a situarnos en el marco en el que ocurre el acontecimiento y nos permiten registrar las situaciones, marcos de referencia y, en general, aquellos eventos perceptibles sin desgajarlos del contexto en el que tienen lugar.

Ahora bien, según Jabson (1987), la denominada investigación cualitativa, sin entrar aquí en la descripción de sus múltiples versiones, ha cuestionado el primado de la objetividad al establecer que las prácticas educativas son prácticas sociales, no fenómenos naturales, prácticamente realizadas por agentes personales, que comprometen en sus dinámicas, procesos y resultados, a sujetos humanos que operan en entornos naturales y socioculturales.

Respecto a lo anteriormente manifestado, resulta conveniente tener en cuenta lo manifestado por el Libro Blanco de Educación (MEC, 1989: 235), que indica: “Es posible contemplar los fenómenos educativos en sus condiciones y relaciones, desde la perspectiva clásica de las ciencias empíricas, aplicando los procedimientos analíticos clásicos de estas ciencias. Pero es igualmente posible aproximarse a ellos con un enfoque más cualitativo desde categorías de interpretación más comprensivas que explicativas. Así, junto a su carácter interdisciplinar, la investigación educativa tiene y debe tener una naturaleza intermetodológica”.

Las aportaciones de otros campos científicos pueden considerarse enriquecedoras al abordar la realidad de cada situación desde ópticas diferentes. La investigación-acción tendrá que ocuparse de problemas que ya no son los que puede resolver la investigación pura, sino problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas al llevar a cabo su trabajo. Se trata de problemas vinculados al contexto de cada grupo, barrio, centro educativo, problemas concretos a los que se debe encontrar una solución práctica.

Carr y Kemmis (1988), han apuntado una serie de requisitos que este tipo de investigación debe satisfacer:

- a) Rechazo de las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- b) Empleo de las categorías interpretativas de los maestros (y otros participantes directamente afectados por las prácticas sometidas a estudio).
- c) Oferta de procedimientos para distinguir ideas e interpretaciones sistemáticamente distorsionadas por la ideología de aquellas que no lo estén y formas de superar los autoanálisis erróneos.
- d) Preocupación por identificar y exponer aquellos aspectos de orden social imperante que se oponen al cambio racional y, capacidad para ofrecer explicaciones teóricas que permitan a los maestros (y otros participantes) tomar conciencia del modo de superarlos.
- e) Reconocimiento explícito de su carácter práctico, en el sentido de que los indicios acerca de su veracidad, vendrán determinados por su capacidad para relacionar la teoría y la práctica.

El modelo de investigación-acción concreto debe:

- Partir de abajo-arriba.
- Integrar docencia-praxis-investigación.
- Relacionar la investigación documental y la formación investigadora.
- Aplicar los resultados a la práctica educativa.

La investigación en la acción no trata de conseguir fórmulas pedagógicas generales, sino de llegar a formas de acción que ayuden a superar los problemas, tomando decisiones que afecten al propio ejercicio profesional. Es lo que suele llamarse investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación y a la innovación educativa.

2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

Definir lo que entendemos por investigación-acción, no resulta nada fácil, máxime teniendo en cuenta que tratamos de conceptualizar algo que ha recibido distintas denominaciones. A título indicativo destacamos algunas de ellas: investigación activa, investigación en el aula, investigación participativa, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en la acción. Esta pluralidad de terminología, presenta una cierta personalidad diferencial, aunque son más los puntos que tienen en común que sus discrepancias. Se ha desarrollado una terminología diversa con el fin de acentuar el rasgo característico que cada autor quiera poner de relieve.

Presentamos a continuación algunas de las definiciones más significativas de lo que personalidades e investigadores relevantes entienden por investigación-acción.

Corey (1953: 16) concibe la investigación-acción como “el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones”.

Escudero (1987: 20) indica que la investigación-acción “es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera”.

Goyette y Lessard-Hebert (1988: 111) se manifiestan en estos términos: “En esta concepción, el cambio social pasa por el cambio de las personas. La investigación-acción de Lewin, Carr y Taba se había desarrollado en el marco de este tipo de estrategia de cambio social que ya no se apoya tan solo en la transmisión de un saber o de una técnica (estrategias empírico-rationales), sino también, sobre todo, en una transformación de actitudes”.

Destacamos, finalmente, la definición que nos aporta Kemmis y McTaggart (1989: 9): “La investigación es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar”.

Existe una gran vinculación entre lo que se denomina investigación-acción e investigación-acción-participativa, por lo que en algún momento haremos referencia a este tipo de investigación. Posiblemente las diferencias más acusadas se hallen en que la *investigación participativa* se orienta hacia la transformación social de poblaciones marginales y la *investigación-acción* se realiza, prioritariamente, en el campo educativo.

Las definiciones anteriormente indicadas recogen matices diversos en el amplio campo de la investigación-acción. Sin embargo, coinciden en gran parte de los rasgos que son los que la identifican, le dan sentido y peculiaridad; rasgos propios, en suma, que definen la investigación-acción.

Este tipo de investigación adquiere una gran importancia en el campo educativo en el momento actual, no por sus grandes hallazgos, ni por su relevancia académica, ni siquiera por los resultados que en un futuro próximo, presuntamente, pudiera aportar, sino que merece una especial consideración al ofrecernos una vía especialmente significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador. Esta investigación intenta hacer posible que la práctica y la teoría encuentren un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierta en investigador, pues nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución. Este espacio común de confluencia y de vinculación entre la teoría y la práctica ofrece múltiples posibilidades de mejora y de perfeccionamiento constante en el campo de la educación.

2.1. Rasgos que definen la investigación-acción

Destacamos, a continuación, algunos de los elementos característicos de la investigación-acción:

1.- La investigación-acción implica colaboración, transformación y mejora de una realidad social. No se puede llevar a cabo de forma aislada pues necesita de la implicación del grupo, de un mayor o menor número de personas que ha optado por una tarea de cambio social en la realidad concreta en la que están insertos. Es una investigación *con*, más que una investigación *sobre*. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos y comprometidos. La investigación-acción considerada en sentido estricto tan solo existe si es colaboradora, dado que uno de los objetivos prioritarios de este tipo de investigación es el de lograr el cambio de actitudes, el cambio social y, en definitiva, la transformación y mejora de una realidad concreta y, ésta se logra mejor en grupo, según nos ponen de relieve todos los estudios llevados a cabo en este campo. La investigación-acción colaboradora busca la creación de grupos de sujetos conscientes, comprometidos con el cambio de sí mismos y el cambio de su trabajo educativo. La investigación-acción no sólo implica la acción, sino algo que es mucho más importante: el aprendizaje a través de la reflexión sobre el propio quehacer en el que cada uno está implicado.

2.- *Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos* de personas que se implican en un proceso de transformación. Estas comunidades estudian el problema a investigar e inician una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella. Es pues, una investigación orientada a la mejora de la realidad, a la resolución crítica de problemas y a la emancipación de los individuos insertos en ella. Se pone énfasis en la reflexión sobre los efectos de la acción. Pensamiento y acción están unidos en la práctica educativa.

3.- La investigación-acción es *participativa*: a través de ella las personas trabajan por la mejora y el perfeccionamiento constante de sus propias prácticas y la de los demás participantes en el proceso. Suele comenzar con un pequeño grupo que se va ampliando al centro educativo o a la comunidad en la que se está llevando a cabo. Esta investigación es de carácter democrático, todos pueden participar en ella y asumir determinadas responsabilidades a lo largo del proceso.

4.- Se orienta a la mejora de la acción educativa y del propio investigador, con una visión dinámica de la realidad pues reconoce que los fenómenos educativos están siempre interrelacionados y, además, son siempre susceptibles de mejora. Como expone Schon (1987: 14), “el práctico, el maestro tiene interés en transformar su situación, porque en cierto modo le gusta mejorarla”. La investigación-acción, como indica Kemmis (1989: 30), “es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que ésta actúa”.

5.- Desde el punto de vista metodológico, la investigación-acción se concibe de un modo *amplio y flexible*. Opta por un cierto eclecticismo metodológico, aunque se suelen utilizar las técnicas de recogida de información de carácter etnográfico-cualitativo como entrevistas, diarios, análisis de documentos, registros de observación, etc. Es necesaria la flexibilidad en los procesos metodológicos porque este tipo de investigación ofrece la posibilidad de volver sobre los datos las veces que sea necesario, reinterpretarlos y contrastarlos con otras fuentes. Conviene indicar que se intentan combinar diferentes fuentes de información para alcanzar una mayor veracidad, es lo que se viene a llamar “triangulación de perspectivas”. Se combinan, también, diferentes procedimientos de acceso a la realidad (triangulación de métodos). El proceso de investigación no puede ser lineal pues no sólo es suficiente el registrar descriptivamente aquello que está ocurriendo con la máxima precisión posible, sino que debemos recopilar y analizar nuestros juicios, reacciones e impresiones de todo lo que ocurre. Se prefieren las metodologías *cualitativas* porque son más apropiadas para este tipo de estudios. Además, este diseño no se modela a priori, sino que se va *negociando* con los que están implicados en la acción educativa, por lo que exige una gran flexibilidad.

6.- La investigación-acción aporta un nuevo *tipo de investigador*. Investigador que, desde su propia realidad, intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiando y mejorando las prácticas educativas. Este investigador en la acción ofrecerá participación en el proceso de investigación, lo que exigirá, en ocasiones, una toma de conciencia de su posición ideológica, dado que este tipo de investigación no es aséptica ni meramente técnica, pues los valores están integrados en el proceso de investigación como un elemento fundamental.

7.- La *investigación-acción parte de la práctica*. Se trata de una investigación construida *en y desde* la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana. Tiene como objetivo partir desde “la óptica de quien vive el problema”. De este modo, la práctica constituye su génesis, a la vez que su iluminación, clarificación y contraste, estando abierta a la ayuda de otras teorías, siempre que pueda contrastarse en y desde la situación concreta objeto de estudio. Por tanto, la práctica educativa tal y como ocurre en los contextos naturales es su objeto prioritario de investigación.

8.- La investigación-acción pretende un determinado *rigor metodológico* distinto de la investigación básica, pues tiene una visión más amplia de la noción de control; exige un cierto nivel de rigor y de sistematización para que pueda ser considerada como tal investigación. La acción y la comprensión están siempre preocupadas, no sólo por lo posible, sino también por lo deseable. La espiral cíclica y autorreflexiva de acción y reflexión constituye la metodología más utilizada.

La vinculación de los términos “acción” e “investigación” definen los rasgos esenciales de esta modalidad de investigación, puesto que someten las ideas a la prueba de la práctica.

2.2. Algunos modelos de investigación-acción

La investigación-acción comenzó en la década de los años cuarenta con el psicólogo social *Kurt Lewin* (1946), al que se le considera el “padre” de esta metodología. Como principales rasgos destaca:

- Es una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo.

- Es una práctica social reflexiva, donde no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.

- Es un proceso que exige la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación y posee grandes potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales.

a) Presentamos a continuación el modelo de investigación-acción tomado de Carr y Kemmis (1983: 164). Consiste en una espiral autorreflexiva de bucles: planear, actuar, observar y reflexionar para luego replanificar como base para la solución de los problemas educativos.

La representación de este proceso pone de relieve que éste se conciba como una espiral ininterrumpida de fases que involucran a los participantes en proceso de reflexión y acercamiento empírico a la realidad.

	RECONSTRUCTORA	CONSTRUCTIVA
DISCURSO (entre) participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación.	1. Planear Prospectiva para la acción.
PRÁCTICA en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar Retrospectiva guiada por un plan.

(KEMMIS Y CARR, 1983: 164)

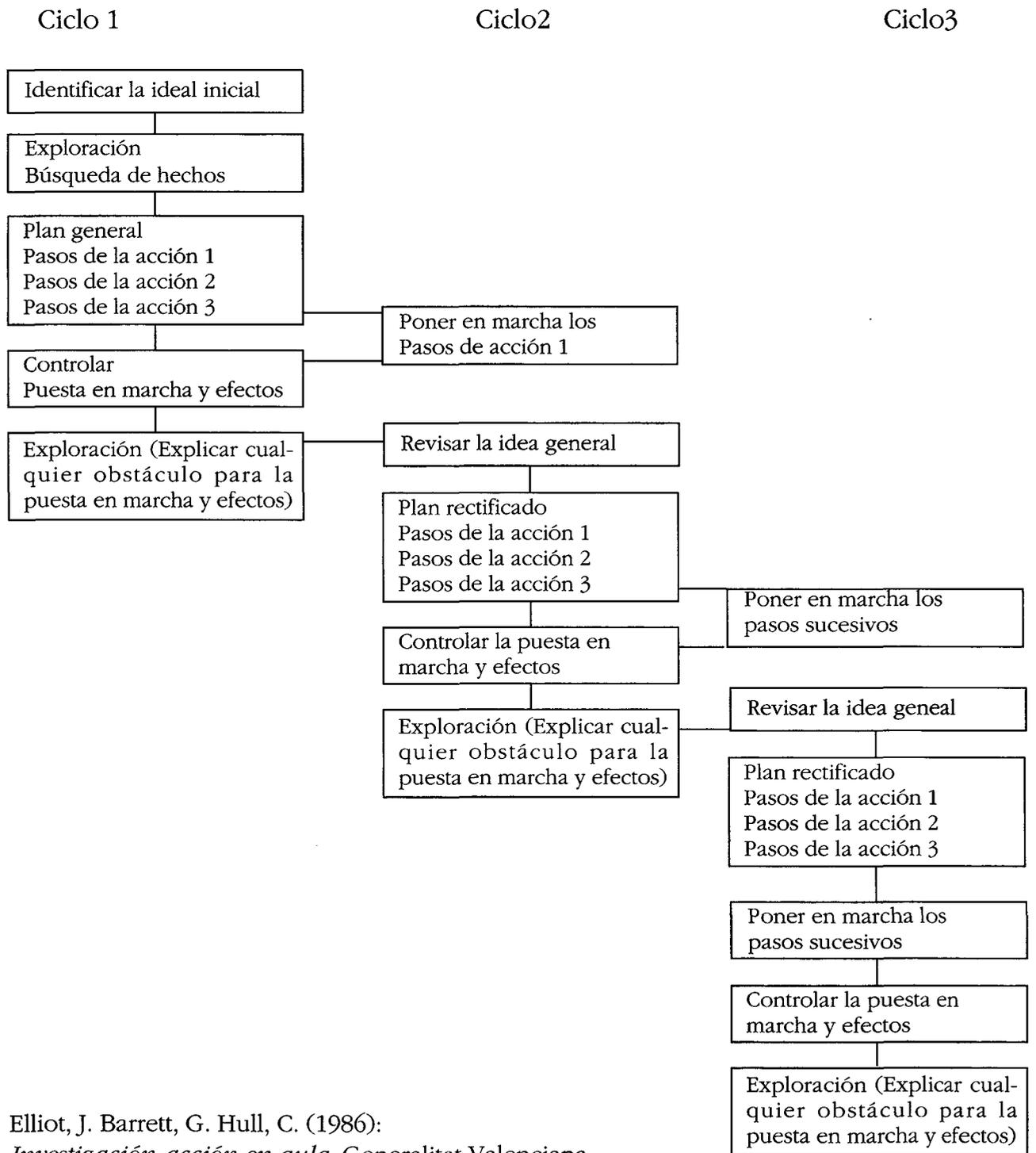
b) El modelo de Elliot

Como notas más relevantes de la investigación-acción destaca las siguientes:

- Se centra sobre situaciones sociales que son percibidas como problemáticas, susceptibles de cambio y necesitadas de alternativas operativas.

- Su propósito es el de profundizar en la comprensión y el diagnóstico del problema.
- Invita a la reelaboración discursiva de las contingencias de la situación y al establecimiento de interrelaciones entre las mismas.
- Articula lo que sucede en un discurso, lo más próximo posible al propio lenguaje y significaciones aportadas por los participantes.
- La validación de la investigación realizada sólo se hace posible en contextos de diálogo con los sujetos implicados.
- La investigación en la acción exige el establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo, entre el investigador y los sujetos inmersos en la investigación.

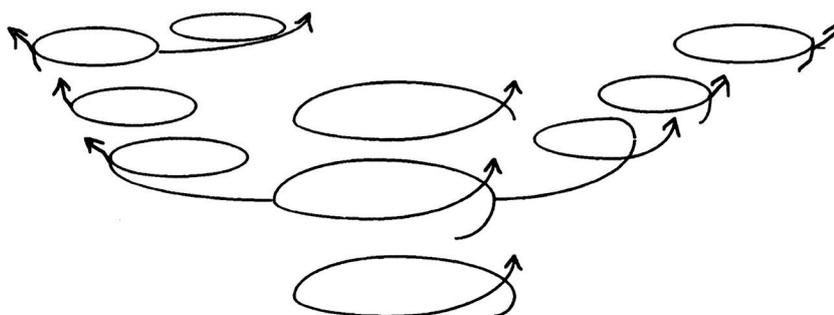
MODELO DE "ACTION-RESEARCH"



Elliot, J. Barrett, G. Hull, C. (1986):
Investigación-acción en aula. Generalitat Valenciana

c) *El modelo de Mc Niff (1988)*

Propone un esquema de investigación-acción que tiene capacidad autogenerativa. Esto es, las espirales autorreflexivas ofrecen la capacidad para poder preocuparse de varios problemas al mismo tiempo, permitiendo a las espirales desarrollar otras espirales de giro propio, igual que un problema será sintomático de otros problemas subyacentes. En la columna eje se encuentra el problema central que sigue la espiral: acción-reflexión de Kemmis, Elliot y Whitehead. Lo que propone McNiff es añadir a la columna central un nuevo ciclo de acción-reflexión, para abordar el problema principal desde nuevas dimensiones.



McNiff (1988: 48)

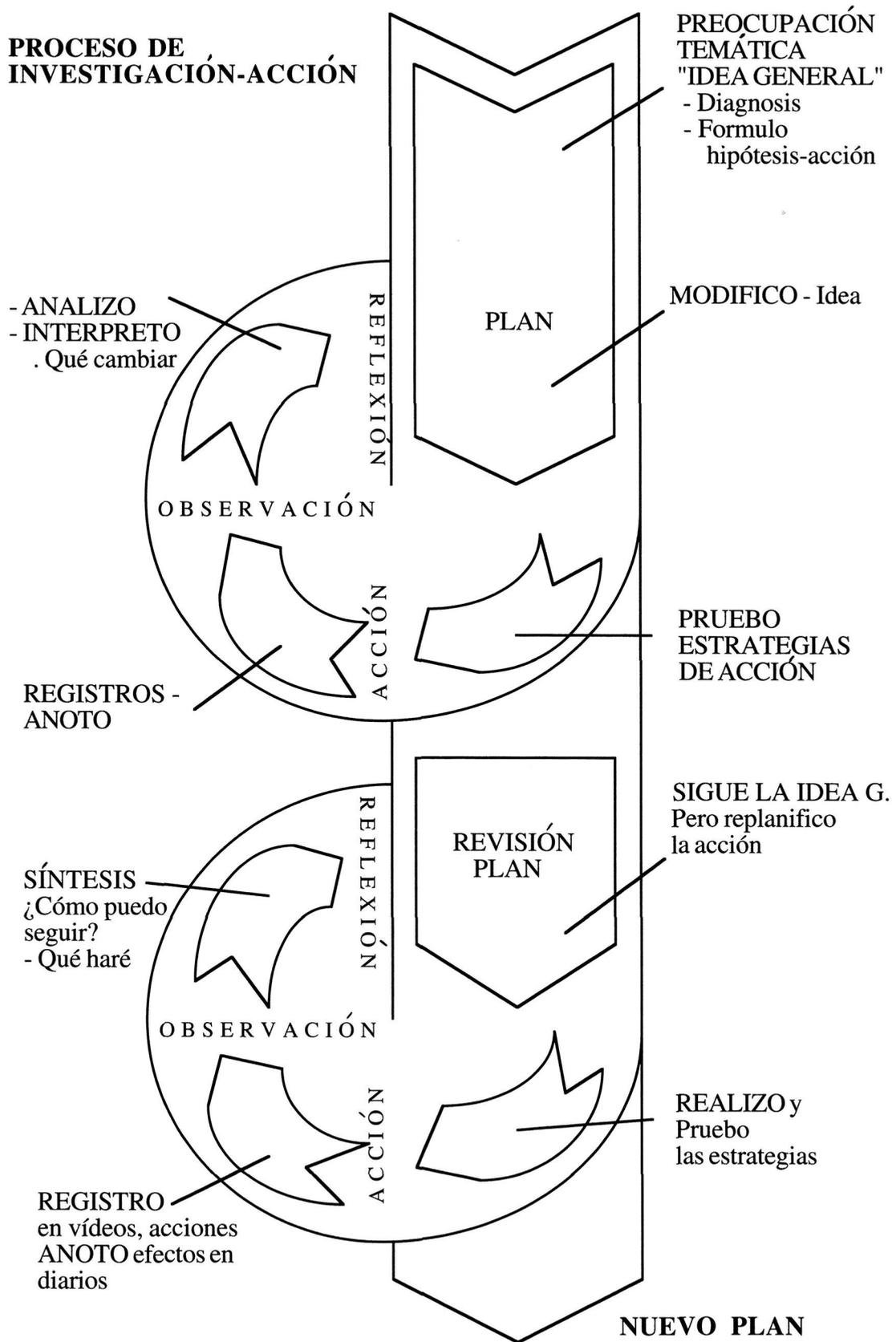
Ahora bien, otros problemas pueden ser explorados cómo y cuándo surjan, sin que el investigador pierda de vista el foco principal de la investigación. La visual que refleja la acción es una espiral de espirales tridimensionales.

La investigación-acción generativa permite al investigador tratar muchos problemas diferentes al mismo tiempo sin perder de vista el tema principal.

3. EXIGENCIAS PARA REALIZAR UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

Antes de concretar los pasos a seguir en el proceso cíclico, creemos conveniente explicitar unas condiciones mínimas para que exista investigación-acción y provoque el cambio en una situación concreta.

1.- Que el proyecto de investigación-acción *surja de problemas y preocupaciones educativas de carácter práctico*, problemas que sientan como propios los educadores. Carr y Kemmis (1988) señalan que, normalmente, se utilizan en cuestiones de desarrollo del currículum basado en la escuela, en el desarrollo profesional, en la mejora de programas y de planificación.



Los investigadores no interpretan las prácticas educativas como un “fenómeno objetivo” que podamos estudiar al margen de quien las realiza, ni como tratamientos técnicos, ni como expresiones de intenciones de los profesionales; lo que interesa a la investigación-acción es cómo mejorar las prácticas educativas, al tiempo que las comprende mejor y se descubren las condiciones en que se llevan a cabo. Por ello,

son las acciones informadas y comprometidas las que le interesan. Son los problemas prácticos de la educación (sobre el qué hacer) lo que constituye el objeto de estudio de la investigación.

2.- Que el proyecto *implique a todos* los responsables del mismo, formando un equipo preocupado por las cuestiones prácticas vinculadas con la acción que se desea mejorar. Exige compromiso en todas y cada una de las fases y de los pasos, además de una participación responsable, lo que exige que el equipo siga los pasos de forma sistemática y reflexiva.

3.- Kemmis (1992: 194) indica que en este tipo de investigación se deben *evitar métodos* que se caractericen *única o extensamente* por alguna de las siguientes características:

- Depender exclusivamente de pruebas (tests) o mediciones pseudo-objetivas.
- Dirigirse estrictamente a la determinación del logro de fines.
- Ignorar las perspectivas de los maestros y otros participantes en las actividades y situaciones que se evalúan.
- No examinar los modos en que aquellos procesos de formación están condicionados por limitaciones sociales que están más allá del control de los participantes.
- Servir a “quienes toman las decisiones” fuera de las situaciones en las que se conducen las actividades a expensas de la toma de decisiones racional y participativa dentro de estas situaciones.
- Romper el ciclo de acción y reflexión necesario para el desarrollo racional de la educación en las situaciones en las que ocurre.

4.- Que se mantenga la redacción de un *diario* del proyecto (bien sea individual o grupal) en el que se registren al menos cuatro tipos de reflexiones críticas relativas al tema a investigar sobre:

- El lenguaje empleado.
- Las actividades y prácticas a realizar.
- Las relaciones sociales: reuniones, horario, actuaciones.
- La participación.

Todo ello facilitará la elaboración de los informes, a la vez que servirá de ayuda en la validación del trabajo.

5.- Que el grupo siga una *espiral de ciclos de acción-reflexión* (planear, actuar, observar y reflexionar) para favorecer la comprensión de las prácticas y sus efectos. Todas las actividades de cada fase están interrelacionadas y sistematizadas de forma tal que cada fase procede de la anterior y da forma a la siguiente. La duración de cada ciclo no es fácil de predecir ni de describir, pues, depende de los problemas educativos abordados como tema de investigación. Pueden durar un mes, un año, dos años. Al iniciarse en esta modalidad de investigación se aconsejan ciclos cortos y alcanzables, puesto que permiten apreciar fácilmente el progreso y evolución del proyecto, proporcionan una cierta práctica y son más gratificantes en lo que se refiere a aprender del proceso.

4. PROCESO PARA REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Presentamos a continuación el proceso a seguir para llevar a cabo la investigación-acción. Lo ofrecemos como una pauta por si puede servir para sistematizar los

pasos a recorrer en un camino que se caracteriza por no ser lineal sino más bien sinuoso, cíclico y dialéctico. Exige muchas veces avanzar y retroceder en un proceso constante de aprendizaje abierto y continuo que nos muestra la investigación-acción.

1.1. Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema”

Es importante llegar a descubrir y a describir una preocupación temática, tarea que no siempre resulta fácil.

En la práctica, comienza cuando alguien o un grupo tiene la idea de que algo debe ser cambiado o mejorado. Idea general que no siempre está clara, todo lo que existe es una sensación de descontento. Por ejemplo: hay algo aquí que no funciona, pero no sé exactamente lo que es. Por lo tanto, una de las primeras fases consiste en tratar de diagnosticar y descubrir el problema, su origen, causas y por qué ocurre (véase gráfico).

¿Qué es un problema? Se entiende por tal una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar.

Los problemas surgen de variedad de situaciones educativas, relaciones humanas, observaciones sistemáticas de acciones escolares, reuniones de equipos educativos, etc. Lo importante es que se trate de problemas que preocupen a todos y que deseen descubrirlos y diagnosticarlos con el fin de identificarlos con una mayor precisión.

Al comienzo de la investigación, como señala Hopkins (1988), conviene centrar la atención en preguntas que ayuden a clarificar el problema como:

– Qué pasa en este momento en el aula? ¿En qué sentido esta situación es un problema? ¿Qué sucede ahora? ¿Cómo puedo actuar para resolverlo? Los puntos de arranque podrían ser:

- Me gustaría mejorar o cambiar en...
- Qué puedo hacer para cambiar en...
- Ante esta situación, ¿qué puedo hacer respecto a ella?
- He tenido una idea y me gustaría probarla, ¿cómo puedo aplicarla?
- ¿Qué puedo hacer respecto a...?

Otra forma de identificar el problema consiste en examinar las diferencias entre lo que es la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que sea.

Todos estos interrogantes y otros muchos que se pudieran formular, incitan a la exploración inicial de la situación que conduce a una mejor *identificación de la preocupación temática*. Son preguntas abiertas y de carácter especulativo. Nos hallamos pues, en la fase de reconocimiento y de diagnosis reflexiva.

Lo importante es que el problema parta de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, que sea relevante para ellos, lo asuman como propio, estén dispuestos a resolverlo, tenga aplicabilidad a corto plazo y los resultados alcanzados conduzcan al cambio y a la mejora. La investigación-acción resulta muy apropiada para cuestiones educativas relativas a los intereses, actitudes, relaciones y determinadas adquisiciones, donde exista el deseo de mejorar la situación a través de un mayor entendimiento de la práctica educativa. Se aplica más a problemas “micro” áreas de la práctica personal y profesional, que a “macro” áreas de situaciones socioeconómicas.

En suma, en esta fase se persigue la identificación clara y precisa del tema objeto de indagación. Constituye en sí misma un paso complejo, pues exige:

- La *clarificación del tema* (necesidades reales de cambio y mejora).
- La *fundamentación* precisa desde la reflexión y desde la vida (reflexión diagnóstica del tema que esté criticada o informada).
- Llegar a formular el problema de modo apropiado por el equipo de trabajo.

Formular las hipótesis-acción. Una vez identificado el o los problemas, pasamos a formular las hipótesis-acción de posible solución. Esto es, imaginamos la posible solución. Las hipótesis son simples conjeturas, posibles explicaciones que el investigador cree que darán respuesta al problema que tiene planteado. Son como las herramientas con las que cuenta para llevar a cabo la investigación. Su misión se centra en especificar *de forma clara lo que debería hacerse* para obtener la resolución del problema. Aunque, en parte, ofertan respuestas provisionales, constituyen el punto de partida a la vez que sirven de orientación para la acción. Por lo tanto, una vez formuladas de modo claro y preciso, estamos en condiciones de introducirnos en un segundo paso del proceso.

4.2. Segundo paso: construcción del plan

Esta fase de planificación del ciclo de investigación-acción es la que se orienta hacia la acción. Realizado el diagnóstico inicial (preocupación temática y formulación de hipótesis-acción), el equipo para planificar la acción debe revisar su análisis diagnóstico a la luz de la pregunta: ¿qué debe hacerse?

La investigación-acción es una estrategia, y planear estrategias es fundamental. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de: *¿Qué debe hacerse?* ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo?

Planear es una acción flexible y abierta al cambio, pero conlleva que dicha acción esté informada y criticada, por lo que conviene analizar riesgos e implicaciones para que sea eficaz.

De este modo, el equipo investigador debe pensar, decidir y planear:

Pensar en el problema en general, en las hipótesis-acción, posibilidades, limitaciones objetivas (materiales, tiempos, espacios...), subjetivas (personales, expectativas, valores), en qué se puede o se debe mejorar o cambiar.

Decidir qué debe hacerse, esto es, por dónde empezar, qué hacer primero, quiénes están implicados, qué necesitamos consultar, con qué recursos (materiales y temporales) contamos, qué objetivos nos proponemos (globales, estratégicos, a corto o largo plazo).

Planear todo lo que debe hacerse, y que precisamos para resolver el problema. Así pues, acciones, responsabilidades, tiempos, espacios, aplicaciones, controles, registros, reuniones, informes... constituyen las tareas de este segundo paso (véase gráfico). Está claro que el plan en sí mismo es una acción anticipatoria y previsoras de lo que se hará en la siguiente fase a la vez que servirá para reflexionar sobre la acción realizada. En este sentido, el plan guía y orienta a la acción, pero también constituye el punto de referencia para la reflexión posterior, la cual puede provocar la modificación y el desarrollo de nuevos planes.

4.3. Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona

Se trata en este paso de realizar lo planeado con vistas a la solución del problema. Acción (véase gráfico). Por lo general, el plan contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a veces éstas cambian, modificando lo previsto por lo que precisa de una continua revisión y retroalimentación. Mientras se ejecuta, resulta necesario observar, deliberar y controlar sistemáticamente el desarrollo del plan.

Para llevar a cabo esta fase y todas las acciones previstas en ella, se precisa del uso de variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos. Los datos deben ser recogidos de forma sistemática a lo largo del desarrollo de las tareas. Con ellos debemos hacer algún tipo de registro y análisis que nos permita captar y contrastar si existe alguna variación en los efectos y en las personas a partir de la intervención planeada. Esto es entre el antes... proceso y el después... Si esto no se controla sistemáticamente, nos veremos privados de una sólida base para la reflexión y replanificación posterior.

En todo buen diseño de investigación hemos de prever:

- Cómo se recogerán los datos: técnicas e instrumentos.
- Cómo se organizará la recogida de datos.
- Qué metodología utilizaremos: adecuación, disponibilidad.

A) *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*

Se usan gran variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos de acuerdo con la temática a investigar, a los objetivos propuestos, a la adecuación de cada situación, a su mayor o menor conocimiento, procurando que reúnan las características técnicas de validez y fiabilidad. Aunque ninguna técnica está vedada, las más usuales se pueden agrupar en tres categorías:

- a) Técnicas de lápiz y papel.
 - Notas de campo.
 - Diarios, anécdotas, impresiones, comentarios en vivo, informes descriptivos.
 - Cuestionarios.
 - Pruebas documentales.
- b) Las denominadas técnicas “vivas”.
 - Sociogramas, sociodramas. Teatro popular.
 - Entrevistas y discusiones de grupo.
 - Estudio de casos.
- c) Técnicas de carácter audio-visual.
 - Diapositivas y fotos.
 - Grabaciones audio.
 - Grabaciones vídeo.

En la investigación-acción no se excluyen los procesos de validez y fiabilidad de los procedimientos, pero se amplía su concepción. La triangulación implica reunir una gran variedad de datos desde distintos puntos de vista, realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, pero, a través de distintas intersubjetividades intentar hallar la objetividad.

Se puede hacer a través de una combinación metodológica en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin), o bien a través de un control cruzado de diferentes

fuentes de datos: personas, documentos (Kemmis). También se puede realizar el contraste y comparación de observaciones, apreciaciones de una situación o algún aspecto (Elliot). Denzin (1979) propone diversas modalidades de triangulación: de tiempo, de espacio, de expertos, de métodos. Lo importante es el acercamiento a un problema a través de diversos medios.

B) *¿Qué datos debemos recoger?*

Son importantes todos aquellos datos que resulten de interés y que estén relacionados con el objeto de estudio. Por ello, resulta práctico, reflexionar sobre los problemas y decidir cuáles son los datos relevantes, tratar de identificarlos y centrarse en los objetivos principales de la investigación.

Se pueden recoger datos sobre el lenguaje empleado, sobre las actividades, las prácticas realizadas, las conversaciones, los cambios que se esperan en las relaciones educativas, gestos, progresos, actitudes, sentimientos... Lo esencial es anotarlos y registrarlos de forma sistemática y rigurosa.

C) *Control de datos*

Independientemente de las técnicas de recogida de datos, conviene mantener los sucesos en orden, algo que suele resultar difícil pero esencial, si el estudio quiere ser sistemático, legítimo y con rigor metodológico cuando salga a la luz pública. Los métodos de ordenación pueden ser muy variados. Conviene realizar un diario del proyecto donde se registren las ideas, reflexiones, impresiones, los hechos de cada día, las dificultades y los éxitos. A través del diario será más fácil *recordar* con precisión qué ocurrió realmente; ayuda a *interpretar* de nuevo los sucesos, a *reflexionar* sobre las prácticas y a escribir cualquier cambio. Como métodos de ordenación destacamos:

- Autoordenamiento: redacción de un diario.
- Control por compañeros. Provocar diálogos y debates sobre el problema de estudio para contrastar ideas de forma constructiva.
- Control por el grupo. Obtener información de un asunto por varias fuentes: triangulación de ideas, opiniones por tres o más fuentes.

Lo esencial es reunir y obtener información de aquello que se constata y analiza con el fin de probar la efectividad del cambio planeado.

En este paso de puesta en acción de lo planeado, se recogen numerosos datos de lo que está ocurriendo. Además, se analizan los datos para interpretarlos, con el fin de utilizar los resultados de cara a la toma de decisiones. Por ello, debemos ensamblar las observaciones y las pruebas ejecutadas. Cotejar los datos y averiguar qué pueden explicarnos acerca de si los hechos planeados se llevaron a cabo como lo habíamos previsto. *Analizar* es tratar de dar sentido a lo que ocurre en la vida real. Especificar casos sólo dará indicaciones de con qué frecuencia se hace, pero no nos explicará el porqué. Para ser explicativo, el análisis tiene que mirar a la acción total, holística e interactiva para sugerir cómo un aspecto puede influir sobre el otro. Dar sentido a los datos consiste en explicar lo que está pasando en una situación real.

Como técnicas y procedimientos de análisis de datos solemos utilizar: protocolos de observación, análisis de contenido de los diarios, notas de campo y registros,

tablas de frecuencias, perfiles, porcentajes, representaciones gráficas, matrices descriptivas, etc.

Por medio de estos procedimientos, buscamos una reducción de los datos con el fin de presentarlos al grupo con más facilidad y rigor. Constituye un primer intento de buscar las unidades de análisis de los datos aunque es frecuente que aún surjan interrogantes: ¿tenemos datos suficientes sobre el problema?, ¿cuáles precisamos?, ¿cuáles nos sobran?, ¿responden a nuestras hipótesis?, ¿nos sorprenden?

4.4. Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados. Replanificación

No basta con describir lo que vamos obteniendo; pretendemos comprender la realidad para transformarla. La descripción difícilmente nos llevará a una comprensión profunda de lo que sucede y por qué sucede; es necesario reflexionar.

La reflexión rememora la acción tal y como queda registrada a través de los distintos instrumentos. Pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que se han manifestado en la acción. Por lo que llega el momento de analizar, interpretar e integrar los datos. Se ayuda de discusiones críticas y deliberativas en grupo, reconstruyendo los significados de las situaciones educativas, y realizando valoraciones, *intentando explicar qué ocurre, por qué ocurre y qué nos ha sucedido* para llegar a conclusiones.

Se reflexiona sobre el plan de acción sobre todo el proceso, y las acciones. Se *contrasta* lo planeado y lo que se consigue. Se *compara* lo que se pretende y lo que se realiza; lo que se pretende y lo que se consigue; lo que se realiza y lo que se logra. De todo ello se obtienen conclusiones según los efectos obtenidos, los cuales conducen a un nuevo plan o modificación del anterior. Surgen, a partir de él, las siguientes preguntas: ¿qué se hará luego...?, ¿qué modificaciones introduciremos?, ¿cómo mejorar nuestras acciones?. De este modo comenzamos a pensar en posibles implicaciones para la acción futura.

Las reflexiones efectuadas conviene recogerlas en el *informe* de investigación de forma clara. Ello nos ayudará a describir todo el proceso de investigación, narrando tanto los hechos, los objetivos, como las hipótesis, los sucesos, las pruebas, las conclusiones e implicaciones. Elliot (1981), recomienda las siguientes fases para elaborar el informe:

- Cómo evolucionó la idea general a través del tiempo.
- Cómo evolucionó la comprensión del problema.
- Qué medidas se tomaron a la luz de dicha comprensión y cómo se hizo frente a los problemas de la puesta en marcha.
- Los efectos que generaron las acciones tomadas.
- Las técnicas e instrumentos usados para el diagnóstico y para la acción.
- Los problemas con los que nos hemos encontrado.
- Otros problemas éticos que se plantearon.

La redacción del informe contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de los resultados, intercambios de experiencias y la utilización de los resultados. De esta forma, hacemos pública nuestra investigación.

La investigación-acción pretende crear profesionales conscientes, reflexivos y comprometidos en cambiarse a sí mismos, sus prácticas educativas y las situaciones

contextuales donde tienen lugar. Busca sujetos críticos de sus acciones, a la vez que deseosos de aprender de ella. En este sentido, podemos preguntarnos:

– ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí, para el grupo? ¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo ha incidido en las situaciones contextuales para mejorarlas? ¿Por qué?

– ¿Qué podríamos hacer para mejorar tal o cual problema o interés?

– ¿Qué replanificaríamos ahora a la luz de los resultados y de lo aprendido?

De esta forma entraríamos en un nuevo ciclo de la espiral de investigación-acción: *la replanificación*. La investigación-acción es un proceso dinámico en el que los cuatro pasos no deben entenderse como estáticos o completos por sí mismos, sino más bien flexibles y dúctiles. Se integran en la espiral autorreflexiva de carácter retroalimentador: planear, actuar, observar y reflexionar. Cada uno de los ciclos en espiral abre nuevas dimensiones, nuevas perspectivas de cambio y de mejora a medida que las personas implicadas aprenden de su propia experiencia.

Esta fase de replanificación es sumamente importante en esta modalidad de investigación, con unas conclusiones más o menos logradas. Lo que se busca es incidir en la práctica, transformándola. Implica un proceso de espiral de retroalimentación constante, por lo que no termina nunca. Cada una de las etapas abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio.

Esta fase de replanificación exige pensar y se convierte en un viaje hacia el autoconocimiento. Es una fase inherentemente arriesgada, porque pensar implica cambios y los cambios suelen ser incómodos. No obstante, en educación se debe asumir la indicación de Polany (1985): “a pesar del riesgo existente, me veo obligado a buscar la verdad y a manifestar mis hallazgos”. La investigación-acción hace posible la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia activa y el pensar sobre ella. Continúa Polany: “habiendo hecho un descubrimiento nunca volveré a ver el mundo de nuevo como antes. Mis ojos se han convertido en diferentes, me he convertido a mí mismo en otra persona que ve y piensa diferente. Yo he atravesado el vacío heurístico que se extiende entre el problema y el descubrimiento”.

5. APORTACIONES, PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción o la investigación en el aula como la denominan determinadas corrientes, está vinculada a una nueva concepción de la educación al recibir aportaciones de la Etnografía, la Antropología, la Psicología, la Sociología, etc., y podemos afirmar que constituye un elemento esperanzador que *está contribuyendo a crear un clima de revisión y de cambio* de determinadas cuestiones educativas. Ahora bien, la investigación-acción, por el momento, no cuenta con un *estatuto epistemológico* claro. En este sentido, manifiesta Rahman (1992: 217): “si a veces hemos caído en la tentación de creer que estábamos desarrollando un paradigma alternativo a las ciencias sociales, nuestra actitud ahora es más cautelosa. Debemos contentarnos, como indica Foucault, con sistematizaciones conceptuales sucesivas de conocimiento más modestas, como una tarea perpetua, la cual resulta mucho más estimulante y prometedora”.

– La investigación-acción ha generado un amplio movimiento en educación que ha llevado a una consideración nueva de la *teoría-práctica* en la resolución de los problemas educativos. Ha hecho posible que se conjuguen armó-

nicamente para contribuir a la mejor resolución de los problemas. Esta vinculación armónica implica una nueva exigencia de compromiso en la transformación y mejora de la realidad educativa.

- La investigación-acción ha replanteado el *papel y la función del profesor* que no puede concebirse, tan solo, como transmisor del conocimiento, sino como creador del mismo. Contribuye al desarrollo *personal y profesional del práctico*, pues, al investigar sobre la propia problemática educativa, se propicia la mejora de esta realidad y, a la vez, por efecto retroalimentador, la investigación-acción produce la transformación de la realidad problemática, contribuyendo, de este modo, al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana. Propicia, así mismo, la innovación pedagógica, el cambio de actitudes y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de problemas.

Es significativo el triángulo de Lewin (1946: 37) que contempla la necesidad de la investigación, la acción y la formación como los tres vértices del triángulo que debe mantenerse unido en beneficio de cualquiera de sus componentes. Sin embargo, es muy difícil mejorar las acciones sin entrenar al personal. En este sentido, podemos afirmar que una de las principales aportaciones de la investigación-acción desde sus orígenes, ha consistido en la formación y el perfeccionamiento de los prácticos en valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social. La investigación-acción puede considerarse, desde esta óptica, como una *estrategia normativa y reeducativa del cambio social*.

- La investigación-acción es un proceso de investigación emprendido por los *prácticos*, es decir, por los propios participantes en el marco en el que se desarrolla la investigación. Éstos aceptan la responsabilidad de reflexionar sobre su propia actividad con el fin de mejorarla. Lo que le interesa a la investigación-acción es *cómo mejorar* las prácticas educativas, al tiempo que se comprenden mejor y se descubren las condiciones en que se llevan a cabo. A este respecto Carr y Kemmis (1988: 193) manifiestan: “El investigador activo al tratar de mejorar las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procura avanzar con más seguridad hacia el futuro, mediante la comprensión de cómo sus propias prácticas son construcciones sociales englobadas en la historia, y considerando desde esta perspectiva histórica y social las situaciones o instituciones en que trabaja”.
- La investigación-acción *propicia el desarrollo de una cultura reflexiva* mediante la cual los profesionales pueden mejorar su práctica, a partir de su propia reflexión sobre ella. Aporta elementos esenciales para el cambio de comportamiento y de actitudes, tanto personales como sociales; puede considerarse, así mismo, como una estrategia metodológica prometedora que tiene potencialidad para facilitar el proceso de innovación y cambio social.
- La investigación-acción surge, según Winter (1990: 40), como un intento para *rechazar las pretensiones* y superar las *limitaciones del positivismo de la ciencia social*. Ahora bien, vivimos en lo que ha sido llamada “una cultura del positivismo” (Whitty, 1974). Por eso, aunque se ha criticado al positivismo en la ciencia social es extremadamente difícil evitar el volver a caer en él.

Así, podemos afirmar que existen ecos positivistas en la misma concepción del proceso de investigación-acción que se derivan del ciclo de Lewin (1946): planifica-

ción, acción y recolección de hechos. Los ecos positivistas se encuentran en el papel actual dado a la colección de hechos, es decir, a la “observación”, “diagnóstico” y al “control de los efectos”.

La investigación-acción se halla en una encrucijada al nacer en una cultura positivista y adoptar ciertos aspectos de este modelo de investigación, mientras que al mismo tiempo, intenta crear otro modelo bastante diferente de relación entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción.

La investigación-acción necesita unas bases sólidas para reclamar “la validez”. Aquí radica uno de los problemas fundamentales de la misma. Podemos preguntarnos: ¿en qué sentido pretende ser objetiva y válida? No podemos admitir que la validez de nuestros conocimientos sea “meramente subjetiva”, ¿cómo podemos asegurar que nuestros descubrimientos son válidos?; ello nos debe llevar a preocuparnos por buscar procedimientos rigurosos. De este modo se evita la pregunta incontestable de si una interpretación “coincide con la realidad”. En suma, la investigación-acción necesita desarrollar un proceso más riguroso para la investigación de los asuntos que caracterizan las prácticas diarias de la vida profesional y una comprensión diferente del rigor que caracteriza a la investigación positivista.

- A pesar de las diversas críticas que se han hecho en relación al estatuto epistemológico, su concepción del método, del rigor, así como el problema de su fiabilidad y validez, lo cierto es que está contribuyendo a la resolución de muchos problemas prácticos y a la introducción de un nuevo concepto de investigación, de modo que está ganando cada día más partidarios a nivel mundial.

Debemos admitir que seguirá persistiendo el enfoque de la investigación-acción, pues, como afirman Rahman y Fals Borda (1992: 219), “este tipo de investigación-acción-participativa puede seguir siendo, durante un buen tiempo, un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimiento propios, o como algo que ha de ser adquirido por la autoinvestigación del pueblo. Todo ello con el fin de que sirva de base principal de una acción popular para el cambio social y para un progreso genuino en el secular empeño de hacer efectivas la igualdad y la democracia”.

BIBLIOGRAFÍA

- AREYRIS, C y SCHÖN, D. (1989): Participatory Action Research and Science Compared, *American Behavioral Science*, 32(5), May-June, 612-623.
- BARTOLOMÉ, M. (1990): *La investigación cooperativa. Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona, P.P.U.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- COREY, S. M. (1953): *Action Research to improve School Practice*. New York, Columbia University.
- DE MIGUEL, M. (1990): *Metodología de la investigación participativa y desarrollo comunitario. Investigación en Animación Sociocultural*. Madrid, UNED.
- DE SHUTTER, A (1986): *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. México, CREFAL.
- DENZIN, N. (1979): *The Research Act in Sociology*. Chicago, Aldine.
- ESCUDERO, J. M. (1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, ICE, Murcia.
- ELLIOT, J. y otros (1986): *Investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalitat.
- GOYETTE, G. y LESSARD, M. (1988): *La investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- HOLLY, P (1986):. Los próximos diez años en investigación-acción, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, Murcia, ICE, 51-61.
- HOPKINS, D. (1985): *A Teachers Guide to classroom Research*. London, Open University Press.
- KEMMIS, J. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- KEMMIS, J. (1992): *Mejorando en educación mediante la IAP. La IAP. Inicios y desarrollo*. Madrid, Popular.
- KIVCHEOLE, J. (1991): *The teachers as researches: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London, The Falmer Press.
- LE COMPTE, M. y PREISSE, J. (1984): *Ethnography and qualitative Design in Educational Research*. Orlando, Academic Press.
- LEWIN, K. (1946): Action Research and Minority Problems, *Journal of social Issues*, 2 (4), 34-46.
- McNIFF (1988): *Action Research*. London, MacMillan.
- McTAGGART, R. (1991): Principles for participatory action research, *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.
- NODE, S. y SMULYAN, L. (1989): *Collaborative Action Research a Development Approach*. London, The Falmer Press.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- QUINTANA, J. (1986): *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid, Narcea.
- RAHMAN, A. y FALS BORDA, O. (1992): *La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. La IAP. Inicios y desarrollo*. Madrid, Popular, 205-223.
- SALAZAR, C. (1992): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid. Popular.
- SCHON, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- WATKINS, K. (1991): Validity in Action Research, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, Abril, 3-7.
- WALTON, R. (1989): Research Action and Participation, *American Behavioral Scientist*, 32(5), May-June, 582-611.
- WINTER, R. (1990): *Learning from experience. Principles and practice in action research*. London, Falmer Press.