

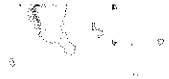
**Investigación-acción y  
currículum  
Métodos y recursos para  
profesionales reflexivos**

James MCKERMAN



**EDICIONES MORATA, S. L.**  
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920  
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - Madrid

4833 - 3694 -  
Morata, S. L.



Vertical text or markings along the left edge of the page, possibly bleed-through from the reverse side. The text is extremely faint and illegible.

## CAPÍTULO PRIMERO

### Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos

La investigación que no produce más que libros no será suficiente.  
Kurt Lewin (1948) *Resolving Social Conflicts*

El movimiento de la investigación-acción ofrece a los profesionales en ejercicio una postura investigadora hacia su labor, y distrae en la actualidad de un resurgimiento del interés, a medida que estos profesionales continúan ampliar su noción de qué es lo que cuenta como buena investigación del *curriculum*. La investigación-acción ofrece comienzos nuevos y apasionantes para el desarrollo del *curriculum*, de la profesión y de la persona. La importancia de las contribuciones *prácticas* que se pueden hacer por medio de esta forma de estudio, la metodología de la investigación y la lógica en la formación de los profesionales antes del ejercicio de la profesión y en su formación en el puesto de trabajo no se deben subestimar. La investigación-acción, como movimiento de profesores-investigadores, es al mismo tiempo una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del *curriculum*, es una práctica en la que no se hacen distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigar. Es decir, enseñar e investigar en la enseñanza no constituyen dos actividades distintas. El propósito último de la investigación es comprender, y comprender es la base de la acción para la mejora. Este capítulo tiene tres propósitos: *primero*, definir la investigación-acción y ofrecer un fundamento para ella; *segundo*, examinar y explorar la evolución de distintas concepciones de la investigación-acción y, *por último*, revisar las teorías, modelos y conceptos que revelan el "semblante" o carácter de la acción contemporánea del *curriculum*.

## La investigación-acción

La investigación-acción ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales. Se ha utilizado en entornos industriales, sanitarios, educativos y conductuales comunitarios (CLARK, 1976; MARSH y cols., 1984; MCKERNAN, 1988a; SELANDER, 1987; WALLACE, 1987). El *currículum* no tiene el monopolio de la investigación-acción.

El propósito de la investigación-acción, en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio. ELLIOTT (1981) ha definido la investigación-acción como "el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella". La investigación-acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica. Esta investigación no tiene como meta fundamental la redacción de informes de investigación y otras publicaciones.

La investigación-acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente. Las teorías no se validan con independencia de la práctica y se aplican luego al *currículum*; por el contrario, se validan mediante la práctica. Así, la investigación-acción se fundamenta en la teoría del *currículum*.

Una de las definiciones más citadas es la de RAPOPORT (RAPOPORT, 1970, pág. 499): "la investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable". RAPOPORT ve la investigación-acción como un tipo especial de investigación aplicada que implica a los participantes que experimentan los problemas directamente en la búsqueda de una solución, y contribuye también al desarrollo de la ciencia social con alguna remuneración teórica.

HALSEY (1972) definió la investigación-acción como una "intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real... y el examen minucioso de los efectos de estas intervenciones".

La investigación-acción a menudo se emprende para mejorar los entornos sociales, como es evidente en la definición de BOGDAN y BIKLEN (1982, pág. 215): "La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social".

CARR y KEMMIS (1986, pág. 162) postulan una definición arraigada en términos críticos y emancipadores: "La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo".

Un *currículum* es esencialmente una propuesta, o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un *currículum*

invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior. STENHOUSE definió la investigación como "estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando éstas son apropiadas" (STENHOUSE, 1981, pág. 113). La idea clave es que cada aula o lugar de trabajo se convierte en un laboratorio para someter a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el *currículum* planificado y puesto en práctica. Así, todo profesional en ejercicio es miembro de una comunidad crítica de científicos educativos.

Una definición mínima de investigación-acción sería:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.

Esta definición hace hincapié en dos puntos esenciales: primero, la investigación-acción es un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos y, segundo, los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados.

## Un fundamento para la investigación-acción

El fundamento para la investigación-acción descansa, inicialmente, sobre tres pilares: en primer lugar, que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; en segundo lugar, que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce, y en tercer lugar, que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas. Tomadas como una tríada, estas hipótesis muestran un fundamento en la forma de un modo de observación crítico-participativo de la investigación del profesional en ejercicio.

### 1. El profesor como investigador

Partiendo de la creencia de que el participante es el mejor situado para realizar el estudio de los acuciantes problemas profesionales, se deduce que los profesionales en ejercicio deben trabajar en el estudio del *currículum* para mejorar sus destrezas y su práctica. Según este enfoque, la investigación es una forma de estudio autocrítico.

No siempre se ha considerado así. Los profesores y los administradores con preguntas que hacer se dirigen muy a menudo, en busca de respuestas, a los investigadores profesionales externos especializados en el discurso y la metodología de las ciencias sociales. Algunos se dirigen a los filósofos y los teólogos en busca de ellas a través de la creencia en la *revelación divina* y la *autoridad tradicional*.

La concepción más reciente del profesor como investigador es la que se deriva del paradigma de investigación naturalista, "de campo" o de estudio de casos. Esta concepción ha surgido en gran parte debido a que la "investigación básica" positivista y las disciplinas convencionales dentro de los "fundamentos de la educación", como la psicología, la sociología, la historia y la filosofía, no han contribuido a dar respuesta, de un modo destacado a las preguntas sobre los problemas de la práctica en la enseñanza y el aprendizaje. En la actualidad, los programas de formación del profesorado están todavía muy dominados por los fundamentos de la educación, pero desde principios de los setenta este campo ha estado en decadencia, al menos en Europa.

John ELLIOTT (1987) nos recuerda que la prueba última de la utilidad de las disciplinas como fuentes de ideas es si los profesores pueden utilizarlas realmente para construir una teoría viable del caso en cuestión. La noción de "viabilidad" es instructiva no sólo en el sentido de que la teoría del *currículum* es una meta, sino porque la reflexión práctica debería llevar a una forma perfeccionada de *acción humana*.

El estado actual de la investigación-acción en el *currículum* se ha originado a partir de los problemas encontrados por los profesores y los que colaboran en el desarrollo del *currículum* al intentar mejorar la práctica. Su enfoque central está más en mejorar la calidad de la acción y la respuesta humanas que en formular teorías para la acción. Uno de los avances más interesantes en el movimiento de los profesores-investigadores es que se ha convertido en un vehículo para la educación permanente eficaz y la formación de los profesionales en ejercicio y para los docentes que aún no han trabajado como tales. Las disciplinas han tenido que dejar paso a un nuevo campo flexiblemente denominado como "Estudios del *Curriculum*". Sería un péligo si este campo se viera sólo como otra "disciplina" interviniente que ocupa un lugar junto a las disciplinas fundadas en la actualidad con el trabajo esencial de SCHWAB y REID en filosofía del *currículum*; el trabajo de STENHOUSE, ELLIOTT y MACDONALD en el *Centre for Applied Research in Education* (Centro para Investigación Aplicada en Educación) (CARE) en la Universidad de East Anglia, de modo muy señalado el "crítico" emergente de investigación del profesor, defendido por Wilfred CARA en el Reino Unido y su coautor Stephen KEMMIS en Australia, y la tradición de estudio de casos de la evaluación del *currículum* de personas como Lawrence STENHOUSE en East Anglia, Robert STRIKE de la Universidad de Illinois, y ELLIOTT Eisner de Stanford.

La concepción del profesor como investigador ha pasado en las últimas décadas de la resolución de problemas, que utiliza herramientas de medición cuantitativas, a la investigación naturalista, que utiliza diseños descriptivos-esclarecedores basados en el estudio de casos y los diseños antropológicos

sociales. Más recientemente, el movimiento hacia una teoría práctica ha pasado a favorecer la teoría crítica europea adoptada por la "Escuela de Frankfurt" de filosofía, de manera más destacada por Hans GADAMER y Jürgen HABERMAS, dando así una nota filosófica interpretativo-reflexiva a nuestro texto. Parecía que esta era la dirección natural que había que tomar, dado el interés por la *comprensión* personal. Parece que lo que se busca son los mejores modelos y teorías de la comprensión; y la hermenéutica y la teoría crítica eran candidatos probables.

## 2. La perspectiva naturalista y práctica

Comenzamos con la idea de que la conducta humana está muy influida por el ambiente en el que se produce. Se debe preguntarse: "¿Cómo influye el entorno en los actores? ¿Qué roles, tradiciones y normas dictan las regularidades en la conducta?" Los participantes conocen estas normas y expectativas de rol (SARASON, 1971) en la cultura de la escuela. Los investigadores externos influyen en la conducta y crean interferencias en el entorno de investigación. Para contrarrestar estos efectos, se han defendido métodos poco visibles (WEBB y cols, 1966). Por tanto, una premisa clave en el fundamento de la investigación-acción es que el profesional en ejercicio, que puede contar con la ayuda de un equipo de colaboradores, *debe estudiar la conducta en el campo*, o, como dicen, *in situ*.

## 3. La primacía del estudio de campo y la metodología cualitativa

La investigación de campo naturalista busca la comprensión y la descripción, aun sacrificando una parte de la medición y la predicción. Por tanto, la importancia radica en la heurística, el realismo y la pertinencia. Este tipo de trabajo se conoce como investigación "ex post facto". Algunos investigadores de ciencias interaccionistas simbólicas y fenomenológicas aducían que no se puede comprender la conducta humana a menos que se entienda el marco dentro del cual los actores construyen sus pensamientos, creencias y acciones. La investigación naturalista se refiere a las investigaciones de los fenómenos dentro de los contextos en que naturalmente se producen y en relación con ellos. El supuesto es que existe una teoría impulsora natural en el entorno de investigación que crea el orden que observamos y que es independiente de nuestra teorización. BARKER (1965) ha propuesto que la naturaleza es el inductor, y el investigador el transductor en este fenómeno. Una cuestión importante en la labor de estudio de campo es la cuestión de la objetividad-subjetividad. Los investigadores tienen que encontrar maneras de reducir el papel del sesgo y la subjetividad: por ejemplo, al diseñar un esquema para codificar la conducta verbal en el aula. Sin embargo, se debería señalar que los esquemas de codificación son arbitrarios: se podrían adoptar muchísimos.

Los empiristas cuantitativos tradicionales confiarían en sus sentidos en comparación con los de sus sujetos, mientras que el observador participante cualita-

tivo daría primacía a los sentimientos, la narración y los valores de los sujetos en el entorno. No es suficiente recoger hechos y sentimientos, el investigador debe llegar a verlos con los ojos de los sujetos y metido en su piel. El investigador participante de los estudios de campo cualitativos permite que los hechos surjan por sí mismos, sin imponer ninguna teoría preconcebida o estructura forzada sobre el estudio, y busca el significado en los acontecimientos.

La investigación es investigación-acción en la medida en que puede resolver problemas prácticos. Pero un punto parece meridianamente claro: los profesionales deben estar comprometidos en la investigación del currículum y tener control sobre el proceso y los resultados de esta empresa. El profesional práctico<sup>1</sup> es un observador participante y debería ser difícil negar al profesor posibilidades de investigación.

### Fundamentos históricos y filosóficos de la investigación-acción

La investigación-acción se ha desarrollado a partir de una compleja red de empresas científicas y sociales. Varios autores (CHEIN, COOK y HARDING, 1948) afirman que Kurt LEWIN fue el "padre fundador" de la investigación-acción por medio de su trabajo en el movimiento de la Dinámica de Grupos del período reconstruccionista de posguerra. Un cuidadoso estudio de las publicaciones (McKERNAN, 1988a) muestra, con bastante claridad y poder de convicción, que la investigación-acción es una derivación salida de la raíz del "método científico" que se remonta al movimiento de la Ciencia en la Educación de finales del siglo XIX. Existen algunos datos del uso de la investigación-acción por una gran cantidad de iniciativas de reforma social antes de la conceptualización lewiniana (COLLIER, 1945; COREY, 1953; LIPPITT y RADKE, 1946). COLLIER utilizó la idea y la terminología anterior a LEWIN, y como Comisionado de EE.UU. para Asuntos Indios (1933-1945) escribió:

Puesto que el administrador y el profano deben poner en práctica los resultados de la investigación y deben criticarlos por medio de su experiencia, ellos mismos deben participar creativamente en la investigación impulsada ya a partir de su propia área de necesidad.

(COLLIER, 1945, pág. 276)

Es importante reconocer estos diversos hilos en la evolución de la investigación-acción y dar pleno valor al empleo de diversos principios y procedimientos durante toda su larga historia. La investigación-acción está en una etapa pasajera de nuevo desarrollo.

La investigación-acción se originó en los EE.UU. y, desde los primeros años del siglo XX, contó con un gran número de partidarios (WALLACE, 1987). Han influido en ella las cualidades históricas y filosóficas características de las empresas siguientes:

<sup>1</sup> En este libro se utilizan indistintamente los términos "profesor" (*teacher*), "profesional" y "profesional en ejercicio" (*practitioner*) como investigador, reconociendo también que otros "profesionales" (*practitioners*) del currículum, por ejemplo, los administradores, los supervisores, etc., tienen un encargo de investigación-acción.

1. *El movimiento de la Ciencia en la Educación* del siglo XIX y principios del siglo XX. Incluido aquí estaría un desfile completo de libros que se ocupan del método científico aplicado a la educación, de Alexander BAIN (BAIN, 1879), Richard G. BOONE (BOONE, 1904) y, sobre todo, *Research for Teachers* de Burdette Ross BUCKINGHAM (BUCKINGHAM, 1926).

2. El pensamiento educativo *experimentalista* y *progresista*, en particular el trabajo de John DEWEY (DEWEY, 1910, 1929, 1938), que aplicó el método científico inductivo de resolución de problemas como una lógica para la solución de problemas en campos como la estética, la filosofía, la psicología y la educación. En efecto, sus *estudios del pensamiento reflexivo* contienen todos los rasgos de la investigación-acción científica de los reconstruccionistas de posguerra, como Hilda TABA y Stephen COREY. La participación de los profesores tanto en la investigación como en el desarrollo del currículum se hizo más directa después de 1930, como resultado de dos proyectos norteamericanos famosos: *The Eight Year Study* (AIKEN, 1942) y *The Southern Study* (JENKINS y cols., 1946). Este último proyecto adoptó un programa de investigación-acción haciendo que los profesionales identificaran y resolvieran problemas de diseño del currículum y producción de materiales por medio de equipos de currículum y talleres donde se empleaba rigurosamente el método científico como ética de trabajo.

3. *El movimiento de la Dinámica de Grupos* en la psicología social y el entrenamiento en las relaciones humanas. Igual que los problemas sociales de la pobreza, la vivienda y la vida urbana dieron lugar a la investigación social cualitativa en el siglo XIX (WEBB y WEBB, 1932), el péndulo volvió de nuevo al punto de partida en la década de 1940 con la furiosa embestida de la guerra, los problemas de las relaciones entre grupos, la reconstrucción social, el prejuicio y diversos otros problemas sociales que exigían una respuesta de la ciencia social. La investigación del profesional en ejercicio se redescubrió una vez más por esta necesidad de comprender y resolver los problemas sociales, y la investigación-acción fue considerada como una respuesta creíble.

A mediados de los cuarenta, Kurt LEWIN analizó la investigación-acción como una forma de indagación experimental basada en el estudio de grupos que experimentaban problemas (LEWIN, 1946, 1948). LEWIN afirmó que los problemas sociales deberían servir como lugar de investigación de la ciencia social. Para el modelo de LEWIN, es básica una visión de la investigación compuesta de ciclos de acción que incluyen el análisis, la identificación de hechos, la conceptualización, la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la acción (LEWIN, 1947a, 1947b). LAZARSFELD y REITZ (1975) señalan que LEWIN utilizó su experiencia científico social para ayudar a uno de sus estudiantes, Alfred MARROW, cuya familia poseía una fábrica con problemas de estado de ánimo entre sus trabajadores. LEWIN ayudó no sólo por interés personal, sino porque creía en sus teorías y deseaba aplicarlas a situaciones laborales; lo que atraía el interés de LEWIN era el estudio de las actitudes individuales y las decisiones tomadas en grupos pequeños, que podían manipularse a su vez después. En realidad, MARROW escribió más tarde una biografía definitiva de Kurt LEWIN (MARROW, 1969) en la que le describió como un "teórico práctico". LEWIN estaba interesado, por encima de todo, en la dinámica del grupo y el concepto de acción en entornos de grupo. En su Alemania natal, el concepto de acción (*handlung*) había sido

fundamental en las ciencias sociales, pero no ocurría lo mismo en los EE.UU.

La contribución de Lewin es importante porque, aunque él no fue el primero en utilizar la investigación-acción y escribir sobre ella, construyó una teoría elaborada e hizo que fuera un estudio "respetable" para los científicos sociales. La investigación-acción comenzó a ser saludada como una innovación en la investigación social. Lewin creía que la ciencia debía tener esta función de ayuda social y afirmó que "la investigación que no produce más que libros no será suficiente" (Lewin, 1948, pág. 203).

La investigación-acción se utilizó en el estudio de la industria (Jacoves, 1952; WHITE Y HAMILTON, 1964) y comenzó a tener un grupo de partidarios como prometedos en los EE.UU. en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) y su *Research Center for Group Dynamics*, y por medio de sus vínculos con el *Tavistock Institute of Human Relation* en Londres. Se han descrito muchos proyectos de investigación-acción en la revista del *Tavistock Institute, Human Relations*. WALLACE (1987) afirma que la investigación-acción promovida por el enfoque de Tavistock allanó el camino para el estilo de "intervención externa" de investigación-acción en colaboración que se utiliza ampliamente en la actualidad; un estilo que hace resaltar las reocupaciones del grupo objeto de estudio, más que las de los investigadores profesionales. Es vital reconocer la idea de LEWIN de que, para comprender y cambiar ciertas prácticas sociales, los científicos sociales tienen que incluir a profesionales prácticos del mundo social real en todas las fases de la investigación. La *Commission on Community Interrelations* (Comisión sobre Interrelaciones Comunitarias) patrocinó muchos proyectos de investigación-acción durante los años cuarenta y cincuenta (Marrow, 1969).

4. La actividad reconstruccionista de desarrollo del currículum de la "era Corey" de posguerra en EE.UU. Varios de los autores reconstruccionistas sociales de posguerra promovieron y defendieron el uso de la investigación-acción en educación. Stephen COREY (COREY, 1953) fue el primero en dirigir este movimiento, y creía que la investigación-acción podía cambiar y mejorar significativamente la práctica del currículum debido, sobre todo, a que los profesionales en ejercicio utilizarían los resultados de sus propias investigaciones. El interés en usar la investigación-acción como una estrategia general para diseñar *currícula* y atacar problemas complejos, como las relaciones intergrupo y el prejuicio, por medio de grandes proyectos de desarrollo del currículum (TABA Y cols., 1949; TABA, BRADY Y ROBINSON, 1952), fue muy alto durante los años cincuenta. Se llama a este período la era de la "investigación-acción cooperativa" (VERDUIN, 1967), ya que los profesores y las escuelas "cooperaban" con los investigadores externos convirtiéndose en clientes suyos y poniendo a disposición de la investigación a sus alumnos y profesores.

Hacia el final de los cincuenta, la investigación-acción se debilitó y fue objeto de crecientes ataques (HODGKINSON, 1957). En un contundente artículo titulado: "Whatever happened to action research?" ("¿Qué le ha pasado a la investigación-acción?") (SAMFORD, 1970), SAMFORD propuso que este debilitamiento estaba relacionado directamente con la división entre ciencia y práctica que el movimiento apoyaba, y con el desplazamiento hacia la creación de laboratorios

*Samford*

expertos de investigación y desarrollo educativo. Esto subrayó la separación de teoría y práctica, y se puso de manifiesto por la estrategia de desarrollo arriba-abajo del modelo de investigación, desarrollo y diseminación (*Research, Development, and Dissemination*) (RD&D), que asistió a los investigadores profesionales de los profesores de base. Esta separación ha tenido la consecuencia negativa de impedir que los investigadores estudien los problemas en el campo, en particular las prácticas innovadoras.

5. El movimiento del profesor-investigador, que incluye nuevos modos de evaluación, y la metodología de la investigación cualitativa en la ciencia social (MCKERMAN, 1988). El movimiento del profesor-investigador marca una separación radical de la visión convencional de la investigación del currículum como una ocupación especializada. En Gran Bretaña, la llamada vino en un principio del difunto Lawrence STENHOUSE (STENHOUSE, 1971, 1975) y sus preocupaciones pedagógicas, basadas en el *Humanities Curriculum Project* (1967-1972), en el que vinculaba al profesor-investigador con su estrategia del "presidente neutral" para manejar las cuestiones polémicas. El influyente libro *An Introduction to Curriculum Research and Development* de STENHOUSE, publicado en 1975, expresaba su tesis principal: que toda la enseñanza se debería basar en la investigación y que la investigación y el desarrollo del currículum son el terreno de los profesores; el currículum se convierte entonces en un medio de estudiar los problemas y efectos de poner en práctica una línea definida de enseñanza. El profesional adquiere una mejor comprensión de su trabajo y, así, la enseñanza mejora.

Otros avances significativos del movimiento del profesor-investigador incluyen el *Ford Teaching Project*, dirigido por John ELIOTT y Clem ABERMAN, que dieron a los profesores un encargo de investigación-acción, y el trabajo de diseminación de la *Classroom Action Research Network* (CARN), (Red de Investigación-Acción del Aula) y la *National Association for Race Relations Teaching and Action Research* (NARTAR), (Asociación Nacional para la Enseñanza de las Relaciones Raciales y la Investigación-Acción). Los trabajos de NIXON (1981), HOPKINS (1985), CARR Y KEMMIS (1986), WALKER (1985) Y WINTER (1989) han defendido una postura crítica. En 1990, se celebró en Australia el Primer Congreso Mundial sobre Investigación-Acción (ZUBER-SKERRATT, 1991).

### Investigación-acción colaborativa para el desarrollo profesional

La investigación-acción se ha promovido en los círculos estadounidenses sobre todo por medio del estilo de investigación colaborativa o interactiva, de equipos de desarrollo y de equipos de diseminación, que habitualmente incluyen a participantes de organizaciones internas y externas. LIEBERMAN Y MILLER (1984) defienden que la investigación-acción se redescubrió en la década de los

\* Si las obras citadas en el texto han sido editadas en castellano, se incluyen los datos en la Bibliografía (págs. 283-299). (N. del E.)

setenta y recibió el nuevo nombre de "investigación y desarrollo interactivos". Esta perspectiva interactiva, o colaborativa, de la investigación y el desarrollo ha recibido amplio respaldo. Las intervenciones anteriores han incluido: Investigación y Desarrollo Interactivos sobre el Estudio de la Enseñanza (*Interactive Research and Development on Teaching Study*) (IR&DT) de TIKUNOFF, WARD y GRIFFIN (1979); Estudio de Investigación y Desarrollo Interactivos de la Escolarización (*Interactive Research and Development study of Schooling*) (IR&DS) de GRIFFIN, LIEBERMAN y JACULLO-NOTO (1983); los proyectos de investigación y Desarrollo Interactivos (*Interactive Research and Development*) (IR&D) de HULING y cols., (1981), y el proyecto Investigación-Acción sobre el Cambio en las Escuelas (*Action Research on Change in Schools*) (ARCS) patrocinado por el *National Institute of Education* (OJA, 1983). Un buen ejemplo del género es el reciente trabajo de OJA y SMULYAN (1989). En Canadá, la tradición norteamericana de "investigación-acción colaborativa" tiene el respaldo de la Asociación de Profesores de Alberta (*Alberta Teachers Association*), y en la actualidad se dispone de una reciente colección de artículos de proyectos (CARSON y COUTRE, 1987), si bien la práctica allí se asemeja más estrechamente al modelo "práctico" de la tradición británica de profesor-investigador que se supervisa a sí mismo de John ELLIOTT que al modelo de investigación, desarrollo y diseminación interactivos de los EE.UU.

La colaboración implica que cada equipo participa en la planificación, la puesta en práctica, el análisis y la comunicación de la investigación, y que los miembros del equipo aportan destrezas y experiencias únicas en un proceso colectivo (CONNELLY y BEN-PERETZ, 1980). A menudo los equipos se componen de profesores universitarios, profesores de distrito, administradores, personal de investigación y desarrollo de laboratorio educativo y personal de la entidad financiadora. Esta perspectiva de equipo interactivo parece ser el modo principal de realizar investigación-acción en los EE.UU. en la actualidad, y continúa el modo científico-positivista de investigación-acción estadounidense.

Los enfoques contemporáneos han insistido en el desarrollo de las destrezas de investigación de los profesores (RUDDUCK y HOPKINS, 1985). Además de ayudar a los profesionales en ejercicio a adquirir destrezas de investigación, la investigación-acción en colaborativo-interactiva seguramente aumentará la probabilidad de que los profesores utilicen sus propias investigaciones en su trabajo y aprendan de las investigaciones de los otros, al tiempo que permitirá a los profesionales desarrollar una concepción más personal de lo que cuenta como "investigación" legítima (ROSS, 1984). En los EE.UU., la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias (*National Science Teachers' Association*) ha emitido el llamamiento: "todo profesor, un investigador" (BUTZOW y GABEL, 1986). La posición contemporánea del movimiento de la investigación-acción está estrechamente relacionada con la creencia cada vez mayor en el desarrollo basado en la escuela del *currículum* y del personal, la educación y la formación permanente y los estilos cualitativos de evaluación del *currículum*, especialmente la autoevaluación del profesor.

Ric HOVDA y Diane KYLE, procedentes de las nuevas "escuelas de desarrollo profesional" o alianzas académicas con personal de la escuela, defienden un enfoque de asociación-colaboración genuino para la investigación-acción. Estos autores han percibido la investigación-acción (1984) como una estrategia de desarrollo

profesional realista más allá de los resultados tangibles para intereses prácticos. HOVDA y KYLE (1984, pág. 23) afirman que los profesores deben percibir primero que su propio rol incluye un encargo de investigación. En segundo lugar, deben asegurar el apoyo de un grupo de investigación que desempeñe el rol de colaboradores críticos. HOVDA y KYLE ofrecen el plan siguiente:

1. Identifique a los participantes interesados. Por ejemplo, los profesores de una o varias escuelas que estén dispuestos a participar en la investigación-acción.
2. Proporcione un contexto para la acción, debatiendo preguntas como:
  - ¿Qué es la investigación-acción?
  - ¿Cuáles son algunos de los posibles beneficios y funciones de la investigación?
  - ¿Qué métodos parecen apropiados para que los profesores hagan esta investigación?
  - ¿Sobre qué asuntos han estudiado y escrito otros?
  - ¿A qué cuestiones metodológicas y éticas es necesario dirigirse?
  - ¿Qué restricciones y limitaciones es necesario reconocer?
3. Complete "series de ensayo" de asuntos para proporcionar experiencia en investigación y análisis y ayudar a los profesores a adquirir confianza. Por ejemplo, todos los miembros del grupo podrían registrar en cinta magnetofónica una lección de 20 minutos en su aula, y analizar luego el tipo de preguntas que formulan a los alumnos.
4. Se pide a los participantes que compartan varios temas posibles de estudio que podrían emplear en su aula. Por medio del debate en grupos pequeños y en gran grupo, cada profesor-investigador selecciona un problema para investigar.
5. Cada participante identifica un método de investigación apropiado para adquirir soltura en la cuestión específica de investigación. Estos métodos podrían incluir la redacción de diarios, entrevistas, etc.
6. Cuando cada investigador redacta una propuesta descriptiva sobre el problema de investigación y su metodología, se necesita tiempo para que sus compañeros que representan el rol de críticos ofrezcan consejo sobre los puntos que requieren elaboración o clarificación adicional.
7. A medida que los profesores-investigadores desarrollan sus estudios, se asigna tiempo para el debate de resultados, problemas, momentos especiales, etc.
8. El tiempo se utiliza para debatir cómo redactar mejor los estudios. Los investigadores comparten entonces el estudio con sus iguales en el rol de críticos antes de redactar el informe final.
9. Enfoque las preguntas finales sobre:
  - ¿Qué cuestiones plantea el estudio?
  - ¿Qué permiten saber los estudios sobre el *currículum*?
  - ¿Qué efectos podría tener el estudio sobre la práctica futura?
  - ¿Qué hemos aprendido sobre la investigación-acción como herramienta para el desarrollo profesional?
10. Explore la posibilidad de que los estudios de los profesores se publiquen, se presenten o se compartan de alguna manera con otros profesores.



## Investigación del currículum: Cambios en su importancia entre 1970 y 1996

Uno de los rasgos más obvios de la investigación contemporánea del *currículum* es la proliferación de estudios y estilos de investigación (SHORT, 1991). La tendencia general ha ido en sentido opuesto a los estudios de tipo normativo de establecimiento de leyes, y hacia estudios interpretativos y microetnográficos cualitativos de tipo marcadamente descriptivo. La urgencia de la reforma para la "excelencia" en el movimiento educativo ha empujado a los investigadores del *currículum* a dirigirse hacia el programa de los profesionales en ejercicio, por lo que la supervisión de la propia actividad, la rendición de cuentas y la investigación-acción se han convertido en palabras familiares en las salas de profesores de muchas escuelas. El desplazamiento ha ido en un sentido claramente opuesto a los modelos de medios-fines racionales-directivos, y hacia una concepción más moral y práctica - un modelo humanístico, si se quiere - que abarca los conceptos de deliberación, valores, poder, autonomía y emancipación. SHORT (1987) hace ver que "la forma crítica de investigación asociada con estas clases de estudios no podría avanzar en virtud de una concepción muy racionalista o técnica del *currículum*".

### Teoría crítica e investigación-acción

CARR Y KEMMIS (1986) han planteado un enfoque alternativo radical tanto en términos filosóficos como metodológicos para la investigación-acción educativa, con la publicación de *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. CARR y KEMMIS evitan un enfoque positivista-empírico en favor de una filosofía crítica-interpretativa-activista, que tiene mucho en común con la nueva teoría crítica en filosofía y las ciencias sociales inspirada por HABERMAS y los miembros de la "Escuela de Frankfurt", con aspectos añadidos de la "pedagogía de la liberación" de FREIRE y concepciones marxistas.

CARR Y KEMMIS han esbozado este modo de investigación crítico-emancipador y describen su relación con la ciencia y la teoría educativa. Esta investigación-acción "crítica" es semejante a la nueva sociología interpretativa, con la dimensión añadida de la acción acompañando a los conceptos parejos de interacción y explicación de la realidad social.

### Avances en la evaluación y la metodología cualitativa

Las exigencias de rendición de cuentas escolar, evaluación del programa del *currículum* y autoevaluación del profesor se han desarrollado simultáneamente con la explosión de interés en la metodología de campo cualitativa preocupaciones principales de los investigadores, moviéndose todas ellas en sentido opuesto a la medición, la predicción y el control estrictos, y hacia una mayor descripción, narración y explicación arraigadas en la comprensión. La

evaluación iluminadora (PARLETT y HAMILTON, 1972) fue un punto de partida inicial en la evaluación, y SHORT (1987) ha señalado las tendencias principales en investigación del *currículum* desde mediados de los setenta, que incluyen un número cada vez mayor de trabajos que utilizan formas de estudio históricas, etnográficas, artísticas, interpretativas, críticas y de otro tipo.

Por otra parte, está el número creciente de profesores-investigadores que hacen investigación en respuesta a las exigencias de rendición de cuentas. Estos profesionales a menudo rechazan las formas psicométricas de investigación educativa, prefiriendo un discurso arraigado en el marco lingüístico del lenguaje del aula. Esta comunidad alternativa de profesores-investigadores ha continuado extendiéndose también, en gran parte, a la incapacidad de los estilos más tradicionales de investigación para dirigirse a los acuciantes problemas a los que se enfrentan los profesionales en ejercicio, incluso cuando expertos externos han estudiado estos problemas, los suelen definir en sus propios términos, empleando marcos conceptuales de la ciencia social y utilizando métodos de investigación y un lenguaje característico de informe científico que son ajenos al profesional en ejercicio.

La investigación del *currículum*, y gran parte de la investigación educativa, es todavía una actividad especializada en la que trabajan científicos sociales profesionalmente formados, que operan fuera del aula en beneficio principalmente de los que están fuera de la escuela y del aula. Un asunto importante de la investigación contemporánea del *currículum* ha sido la igualdad de los de dentro y los de fuera en el proceso de indagación y en el paso de la definición del problema a la recogida de datos, el análisis y la solución. Esta asociación dinámica de los de dentro y los facilitadores externos es mutuamente provechosa para todos los participantes, pero especialmente para los que están dentro del aula.

Los investigadores de campo cualitativos han realizado contribuciones importantes al estudio del *currículum*. En 1954, el Congreso de EE.UU. aprobó la Ley de Investigación Cooperativa, que concedía por primera vez fondos para la investigación educativa. El trabajo de antropólogos como JULIES HENRY en *Culture Against Man* (1963) demostró que la investigación de campo podía arrojar claridad sobre los entornos educativos. Desde finales de los sesenta, han florecido los estudios naturalistas y etnográficos (SMITH Y GEORFFREY, 1968; WOLCOTT, 1973; BOGDAN Y BIKLEN, 1982; GOETZ Y LECOMTE, 1984; WOODS, 1986), llevando el uso de la antropología a los rituales escolares, la evaluación del *currículum* y la cultura escolar de manera convincente por medio de la investigación educativa cualitativa. Una tradición de este tipo requiere una cantidad sustancial de tiempo en el entorno de campo, normalmente por medio del rol de observador participante, pero también de entrevistas, elaboración de diarios, etc.

### Tipologías y modelos de investigación-acción

El propósito de este apartado es revisar los modelos teóricos del proceso de investigación-acción. Los modelos se dividen en tres campos o tipos: las teorías de tipo 1 se califican de *investigación-acción científica*; las de tipo 2, de

investigación-acción práctico-deliberativa; y los modelos de tipo 3, de investigación-acción crítico-emancipadora. Por último, el capítulo presenta un nuevo modelo práctico de investigación-acción como una dinámica racional-interactiva. HOPKINS (1985) ofrece una breve panorámica de los modelos de investigación-acción.

La pregunta que se debe formular es "¿qué implica hacer investigación-acción?" La respuesta tratará de describir los principios de procedimiento para realizar esta investigación. La preocupación principal aquí radica en la manera o conducción de la investigación, más que en su materia o contenido. Estas categorías pueden ser discutibles y poco pulidas, sin embargo demarcan de un modo aproximado el trabajo en el escenario de la investigación-acción. SCHUBERT (1986) aplica un conjunto similar de categorías para explicar los cambios en la teoría del *currículum*.

### Tipo 1: La visión técnico-científica de la resolución de problemas

Los primeros defensores de la investigación-acción (LIPPITT y RADKE, 1946; LEWIN, 1947B; COREY, 1953; TABA y NOEL, 1957) se valieron del método científico de resolución de problemas: "El desarrollo de los proyectos de investigación-acción tiene que avanzar por ciertos pasos que están indicados en parte por los requisitos de un proceso de investigación ordenado, en parte por el hecho de que los investigadores aprenden mientras avanzan, y en parte porque, esencialmente, está indicado un *procedimiento inductivo*" (TABA y NOEL, 1957, pág. 12; véase también GREGORY, 1988).

La teoría implícita de investigación y acción reflexiva desarrollada por DEWEY (1910) iban a aplicarla varios de los que se dedican a resolver problemas sociales. Debemos recordar que la inclinación por teorizar y construir modelos conceptuales-gráficos es un fenómeno moderno en educación, aunque sin duda debe mucho a sus orígenes científicos.

LEWIN y su grupo de investigadores contribuyeron enormemente a un modelo específico de investigación-acción que LEWIN preparó para su publicación (LEWIN, 1947a, 1947b) poco antes de su muerte. Estaba claro en esta etapa que diversos investigadores conductistas habían empleado un enfoque científico para el estudio de los complicados problemas del *currículum*, por ejemplo, el progresista *Eight Year Study* y el *Southern Study*. Sin embargo, nadie había ilustrado este proceso gráficamente hasta que LEWIN lo hizo en 1947. Debe recordarse que LEWIN se había embarcado en un amplio conjunto de proyectos experimentales y actividades que implicaban problemas sociales y prácticos, tales como el prejuicio, las relaciones de grupo, los hábitos de alimentación y los disturbios laborales en la industria (MARROW, 1969). Se debe recordar también que un factor principal que explicaba gran parte de la contrastación de LEWIN de la teoría en la acción fue la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. La maquinaria militar reclamaba la experiencia de investigación de muchos científicos conductuales y LEWIN fue reclutado. Se trataba de preguntas importantes como: ¿Qué técnicas de guerra psicológica debilitarían la voluntad de resistencia del enemigo? ¿Cómo se podían encontrar y adiestrar líderes?

¿Cuál era el estado de la moral en la nación y en los territorios enemigos? Durante este periodo, LEWIN contribuyó a los programas de la Oficina de Investigación Naval (*Office of Naval Research*) (ONR), junto con notables personalidades como Margaret MEAD, Paul LAZARSFELD, Rensis LIKERT y otros. En Gran Bretaña, las técnicas de selección y formación de oficiales y la readaptación de los prisioneros de guerra emplearon la investigación-acción (BROWN, 1967).

El problema de la toma de decisiones de grupo respecto a la acción social, de manera que se pudieran tomar decisiones que no permitieran una recaída progresiva de la práctica en los viejos niveles de hábito y acción, era de importancia suprema para LEWIN. Por tanto, con todo acierto, se centró en las *decisiones de grupo como medio de efectuar cambio social y cultural*.

### El modelo de LEWIN de investigación-acción: planificación, identificación de hechos y ejecución

La Figura 1.1 describe el modelo de LEWIN del proceso de investigación-acción como una serie de decisiones en espiral, tomadas sobre la base de ciclos repetidos de análisis, reconocimiento, reconceptualización del problema, planificación, puesta en práctica de la acción social y evaluación en cuanto a la efectividad de la acción. La idea clave para LEWIN era que un proceso social se puede estudiar introduciendo cambios y observando científicamente los efectos de estos cambios sobre él. Este procedimiento puede haber sido la causa de que Michael SCRIVEN acuñara la expresión "evaluación formativa", que consiste en examinar el funcionamiento de la práctica y congelarla de nuevo en su nivel superior de efectividad. La idea es que la evaluación es continua y se emprende siempre con vistas a mejorar la calidad de la acción.

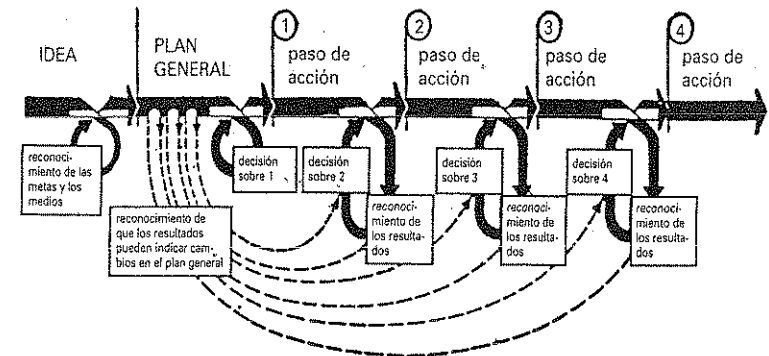


Figura 1.1. Modelo de investigación-acción de LEWIN: planificación, identificación de hechos y ejecución.

problemas planteados por las relaciones entre grupos en la sociedad norteamericana (TABA y NOEL, 1952; TABA y NOEL, 1957).

La idea de TABA para un proyecto exploratorio en educación intergrupos se incubó en 1944 y los resultados se publicaron algunos años después como *Intergroup Education in Public Schools* (TABA y cols., 1952). El proyecto, que se extendió desde 1945 hasta 1948, fue patrocinado por el Consejo Estadounidense sobre Educación (*American Council on Education*), principalmente para mejorar las relaciones entre los grupos mayoritarios y minoritarios por medio del desarrollo del *curriculum*. Esta iniciativa continuó la cuestión de la investigación-acción y las relaciones intergrupo señalada por primera vez por el grupo de investigadores de LEWIN (MARROW, 1969). Sin embargo, lo importante para los teóricos del *curriculum* no son los nuevos materiales producidos por el proyecto, sino el interés por un enfoque científico para la investigación-acción indispensable para los trabajadores del *curriculum* (TABA y NOEL, 1957; TABA, 1962). El proyecto se apartaba de la elaboración tradicional del *curriculum*, en la medida en que pedía a las escuelas que juntas los problemas que valiera la pena atacar, decidieran qué clase de programas desarrollar y llevaran a cabo métodos de evaluación del trabajo realizado específicos del proyecto.

#### El procedimiento de TABA-NOEL

Hilda TABA fue uno de los teóricos del *curriculum* estadounidenses más profílicos que trabajó y escribió a mediados de siglo (TABA y NOEL, 1957; TABA, 1962). Taba aplicó los cinco estados del pensamiento reflexivo científico de DEWEY -el método científico- a los problemas del *curriculum*. El proceso que perfila tiene varias etapas: identificar problemas; análisis de problemas; formular ideas o hipótesis; reunir e interpretar datos; puesta en práctica-acción; evaluar los resultados de la acción.

TABA y NOEL advierten que no existe un compromiso fuerte con estas etapas de trabajo, no hay nada intocable y los problemas pueden incluso cambiar a medida que la investigación avanza. Por lo general, consideraran esto como una secuencia que "no es prudente inventir" (TABA y NOEL, 1957, pág. 12).

#### El procedimiento de investigación-acción de LIPPITT-RAJKE

En su trabajo sobre el prejuicio social, LIPPITT y RAJKE (1946) desarrollaron varios principios de procedimiento para hacer investigación-acción:

1. En un principio, un grupo necesita descubrir algunos hechos que existen, se crean. Normalmente, el grupo asume la tarea de averiguar los hechos de un problema, y el proceso mismo de averiguación será educativo.
2. El grupo, o sus representantes, toman parte en la decisión de "¿qué necesitamos saber?" El técnico investigador se da cuenta de que los participantes que están dentro tienen algunas corazonadas o ideas sobre las

Puede llamarse verdaderamente a LEWIN "teórico práctico" por su creencia en que una simple acumulación de hechos y datos no era suficiente: él creía que esto era antitético a la construcción de teorías. Una ciencia sin teoría era ciega, afirmaba, porque no proporcionaría respuestas a las preguntas clave, que para él se desarrollaban en torno a propósitos prácticos, a saber: ¿qué se puede hacer para mejorar esta situación? Para responder a estas preguntas prácticas, LEWIN abogó por los datos empíricos antes que por la especulación en la construcción de teorías. Es decir, debe haber una interacción entre la teoría y los hechos.

Para LEWIN (1947b), la investigación-acción se compone de una serie de pasos de acción que incluyen la planificación, la identificación de hechos, la ejecución y el análisis. LEWIN creía que la ciencia social podía alcanzar leyes generales de la vida social. Sin embargo, el conocimiento de las leyes era insuficiente para la acción; sólo por medio de experimentos de campo podían los individuos alcanzar el conocimiento práctico situacional para llevar a cabo mejor la planificación, para LEWIN, comienza con una idea general o un problema difícil que requiere solución. A esto le sigue una identificación más detenida de los hechos, o "reconocimiento", que resulta en un "plan global" de cómo resolver el problema. (véase la Figura 1.1). Esta acción planeada se pone en práctica y se supervisa en un intento por evaluar la efectividad del primer paso de acción, planificar el paso siguiente y modificar el "plan global". Más concretamente, el reconocimiento muestra si el plan y la acción resultante rindieron por encima o por debajo de sus expectativas, al tiempo que permite que los investigadores aprendan del experimento. Estos pasos de acción constituyen un experimento de campo que se centra en el plan, en la acción y en la investigación en los efectos de la acción. El investigador se introduce entonces en un desarrollo en espiral de un segundo paso de acción, y posible-mente otros posteriores, que llevan a más planificación, puesta en práctica, evaluación y toma de decisiones. Para LEWIN, la investigación-acción era una forma de gestión racional, o ingeniería social (LEWIN, 1946, pág. 38), una especie de investigación comparativa en la acción social y sus efectos en la producción de una acción mejorada, no la sola producción de libros.

LEWIN afirmó que la investigación-acción requería la participación del grupo por medio de procesos democráticos basados en una planificación, análisis, identificación de hechos y evaluación cuidadosos; por tanto, el fundamento estaba en la metodología racional científica sistémica. Es crucial reconocer a LEWIN como el científico empírico-racional que era. Se ha puesto de moda últimamente fijarse en conceptos como colaboración, dinámica de grupo y espiral de ciclos reflexivos de acción, especialmente entre quienes defienden la "investigación-acción crítica"; esto es algo ridículo, pues tales términos los utilizaron primero los científicos educativos y sociales de inspiración positivista.

#### El modelo de TABA del procedimiento de investigación-acción

Aproximadamente en la misma época en que LEWIN establecía sus experimentos de dinámica de grupo en el MIT, Hilda TABA, la autora del *curriculum*, dirige una investigación-acción a gran escala del *curriculum* que apuntaba a los

preguntas que valen la pena y sobre dónde se podrían encontrar las respuestas. Dentro de este principio es donde nació la base de la investigación participativa interactiva, o conjunta/colaborativa. Esta implicación de los que están dentro y los que están fuera es crucial si el grupo ha de ver como válidos, auténticos y fiables los hechos que se descubran.

3. *Se construyen los instrumentos de la investigación científica.* Los primeros estudios se centraron en el desarrollo de instrumentos sólidos, aunque utilizando un número limitado de métodos: se mencionan cuestionarios, entrevistas, escalas de estimación y listados. La importancia parecía radicar en el desarrollo de la instrumentación por los investigadores después de sesiones de planificación conjuntas, una práctica que todavía se manifiesta hoy en ciertos proyectos conjuntos.
4. *La consecución posterior del rol de "objetividad" se produce al tomar decisiones sobre el muestreo y aprender a utilizar las herramientas de investigación de manera fiable.* Se otorgaba gran importancia al adiestramiento de los investigadores para la utilización de instrumentos, el muestreo adecuado en el diseño de investigación, etc. El interés radica en las especificaciones técnicas, la medición y la imitación de la ciencia social cuantitativa.
5. *La supervisión de la recogida de datos debe ayudar a asegurar el éxito y tratar con comprensión los problemas de desaliento.* Utilizar personal no adiestrado para recoger datos a menudo daba lugar a problemas, en la medida en que la falta de éxito en las entrevistas puede desalentar a los profanos. El adiestramiento de las personas encargadas de la recogida de datos supuso una ayuda enorme.
6. *A menudo aparecen datos de cambios de actitud durante esta fase de participación en la recogida de datos.* El proceso de investigación tenía enormes efectos psicosociales sobre los investigadores que participaban; por ejemplo, un administrador comentaba, "desde luego, las cosas se ven de manera diferente cuando se están buscando hechos".
7. *La colaboración al reunir los hechos e interpretarlos requiere destreza especial del técnico de investigación.* El investigador formado profesionalmente no debe llevarse los datos para analizarlos él o asignar a los profanos sólo las tareas aburridas; en los proyectos con más éxito compartían el trabajo entre los unos y los otros.
8. *A veces se necesita algo más que un cambio en los valores y la percepción social del individuo o grupo.* El argumento aquí es que a menudo el nuevo conocimiento no es suficiente para hacer que los individuos cambien su comportamiento. En la mayoría de los casos el cambio de perspectiva que se deriva de la capacidad para ver los hechos llevará a un cambio en la conducta. Cuando esto no ocurre, la situación se puede salvar por la exploración en grupo de las ideas y los sentimientos mediante simulaciones como la representación de roles.
9. *Difundir los hechos a otros grupos por informes orales y escritos puede ser un paso final, y un nuevo primer paso.* LIPPITT y RADKE abogan por la disseminación de los informes de los proyectos, no porque los informes mismos cambien la conducta, sino porque pueden desencadenar respuestas para proyectos de investigación-acción en los lectores.

## Tipo 2: Investigación-acción práctico-deliberativa

El modelo *práctico* de investigación-acción cede una parte de la medición y el control a cambio de interpretación humana, comunicación interactiva, deliberación, negociación y descripción detallada. La meta de los investigadores prácticos de la acción es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos. La deliberación práctica responde a la situación inmediata que se considera problemática desde una perspectiva moral; hay un punto de vista, que considera que se debe pasar a la acción del *currículum* para poner las cosas en orden. Lo práctico está relacionado también con el proceso antes que con los productos finales de la indagación. Este punto crucial lo estableció primero ARISTÓTELES en su *Ética* y lo subrayó más recientemente R. S. PETERS (PETERS, 1966, pág. 37) en su *Ethics and Education*, donde combate con argumentos un modelo técnico-científico de la educación en favor de un enfoque de procedimiento que caracterice las "tareas de la educación, más que los logros". PETERS propone que, para que algo se considere educativo, debe tener principios o procedimientos que valga la pena perseguir inmanentes al proceso mismo. Otro punto es que estos procedimientos tienen el rasgo incorporado de comprensión y alguna perspectiva cognitiva.

El *currículum* es un asunto práctico y sumamente moral que se considera a sí mismo como un proceso mudable, capaz de transformar la acción humana y, claro está, la cultura. La investigación-acción, como una teoría de la práctica, intenta influir en el modo en que las personas se comportan y viven su vida, en su modo de sentir y pensar. Michael OAKESHOTT (1962) capturó limpiamente esta noción algunos años antes de la preocupación actual por lo práctico, por la que abogaron SCHWAB, REID y STENHOUSE. OAKESHOTT propone que, en el nivel personal, existe una relación entre la práctica y el deseo humano de mejorar:

Así pues, en la actividad práctica, toda imagen es el reflejo de un yo (*self*) deseante comprometido en construir su mundo y en continuar reconstruyéndolo de tal manera que le proporcione placer. El mundo aquí consiste en lo que es bueno para comer y lo que es venenoso, lo que es amistoso y lo que es hostil, lo que es susceptible de control y lo que se resiste a él. Y cada imagen se reconoce como algo de lo que hacer uso o que explotar.

(OAKESHOTT, 1962, pág. 207)

La investigación-acción práctica está íntimamente unida a la deliberación humana en materias de *currículum*; en esta área, es mucho lo que se debe a Joseph SCHWAB (SCHWAB, 1969, 1971, 1973, 1983) en los EE.UU. y, en el Reino Unido a Lawrence STENHOUSE (STENHOUSE, 1967, 1975), que, en *Culture and Education*, fundó en la práctica su *modelo de proceso* antes del lúcido análisis de William REID del *currículum* como una actividad práctico-deliberativa (REID, 1978). Se debería incluir también con estos pioneros prácticos a Malcolm SKILBECK (SKILBECK, 1984), por su enfoque sobre la práctica y el carácter basado en la escuela del desarrollo del *currículum*. Asimismo, situaría en esta influyente esfera el trabajo pionero de John ELLIOTT (ELLIOTT, 1977, 1985a, 1987), que subrayó la naturaleza hermenéutica de la investigación para comprender. Aunque STENHOUSE pueda haber producido el esqueleto descarnado de varias ideas fundamentales, como el "investigador-presidente neutral", fue John

interpretar su práctica cotidiana en la búsqueda de autodesarrollo reflexivo. Lo que se ofrecía por medio del análisis de ELLIOTT era nada menos que la reunión de la teoría y la práctica. John ELLIOTT comenzó su carrera como profesor de ciencias y más tarde se unió al equipo central de trabajadores de Lawrence STENHOUSE con el *Humanities Curriculum Project*, trabajando en el *Centre for Applied Research in Education* (Centro para la Investigación Aplicada en la Educación) (CARE) entre 1970 y 1976; luego se trasladó al *Cambridge Institute of Education* (Instituto de Educación de Cambridge) (1976-1984), donde perfeccionó muchas de sus ideas sobre el profesor-investigador, y volvió después al CARE, en la Universidad de East Anglia (1984-en la actualidad), donde ocupa una cátedra de Educación.

ELLIOTT (1980, 1987, 1988) ha afirmado que el resurgimiento de la investigación-acción se ha asociado ampliamente con el movimiento de reforma de desarrollo del *curriculum* de la década de los setenta. Para ELLIOTT, la investigación-acción intenta mejorar la calidad de vida en una situación social (ELLIOTT, 1981, pág. 2). Su modelo de proceso de investigación-acción se perfila en la Figura 1.2. Para su análisis, es fundamental la idea de que el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y el discurso prácticos (ELLIOTT, 1987, pág. 157).

Para John ELLIOTT, la investigación educativa es una empresa moral, ya que trata de realizar valores en la práctica. ELLIOTT (1985a) afirma que la investigación educativa se debería convertir en una forma reconstruida de investigación-acción; un paradigma de ciencia moral cuyos principales colaboradores serían los profesores investigadores, y no los que se dedican a disciplinas académicas. John ELLIOTT y Clem ADELMAN (ELLIOTT y ADELMAN, 1973) reconceptualizaron la investigación-acción del profesor por medio del *Ford Teaching Project* (1972-1974), que intentó apoyar a un pequeño grupo de profesores para que investigaran la práctica de su trabajo al aplicar y desarrollar una pedagogía del aprendizaje por investigación. Fue durante este proyecto cuando ELLIOTT y ADELMAN elaboraron procedimientos como la "triangulación". Para ELLIOTT es crucial la idea de que el *curriculum* y la enseñanza son empresas muy teóricas y que la investigación misma es un proceso autorreflexivo en el que se permite a los profesionales en ejercicio examinar su mundo teórico de la práctica, que ellos perciben en términos fundamentalmente muy diferentes a los investigadores educativos, profesionales, externos. ELLIOTT afirma que simplemente esta reconstruyendo una tradición de investigación iniciada por Aristóteles.

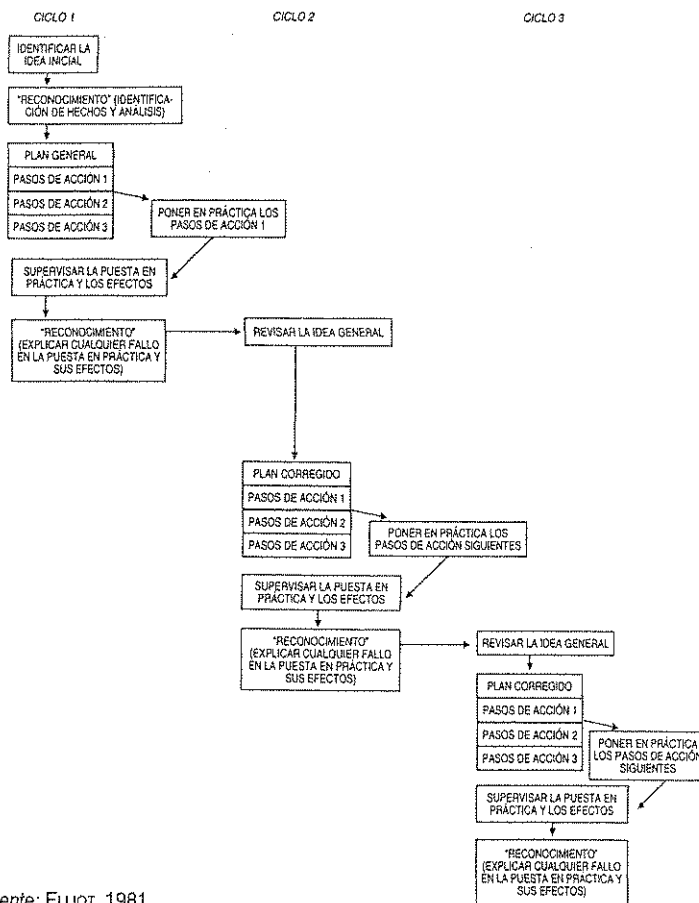
ELLIOTT quien dio consistencia a este esquema, y quien desarrolló la pedagogía por medio de la cual se podría poner en práctica. ELLIOTT elaboró estas ideas en el *Humanities Curriculum Project*, y después con Clem ADELMAN en el *Ford Teaching Project* y por medio de su trabajo en el establecimiento de la Red de Investigación-Acción en el Aula (*Classroom Action Net-Work*).

Sin embargo, no se debería entender a partir de este debate que la investigación-acción está dentro de un modelo aristotélico o científico. El simple hecho de que se puedan localizar aspectos teóricos dentro de una u otra de estas tradiciones intelectuales no significa que estas tradiciones separadas encapsulen modelos discretos y diferentes; es más probable que haya habido un efecto domo gigantesco, en el que se ha producido mucho solapamiento. Los investigadores de la acción afirman que la práctica y la investigación se deberían fundir. La importancia de la deliberación práctica como procedimiento ha recibido una atención cada vez mayor en las obras del *curriculum* (WALKER, 1971; REID, 1978; ROBY, 1985; SCHUBERT, 1986) desde la publicación de la tesis de SCHWAB hace unos veinte años (SCHWAB, 1969). El grupo deliberativo debe descubrir la espiral de significados que se presenta en cada ciclo del proceso de investigación-acción. Esto indica que un ciclo o bucle individual de investigación serviría solo para plantear algunos significados preliminares, y que se necesita evaluación y experimentación adicional para sacar todo su partido al proceso deliberativo. Así, la acción reflexiva-deliberativa es tan importante, más, que otros aspectos del proceso de investigación, no se debe controlar rigidamente, sino permitir que se desarrolle de manera natural, libre de restricciones. Es importante reconocer aquí el trabajo del profesor Don SCHÖN del MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) (SCHÖN, 1983, 1987) sobre el concepto de "profesional reflexivo", que está generando una especialidad completamente nueva dentro del campo del profesor-investigador. Varios investigadores en Australia (BONSER y GRUNDY, 1988) han informado sobre el uso de la deliberación reflexiva como un modo de desarrollar una política del *curriculum* empílicada en la escuela, sacada de las deliberaciones del individuo, del pequeño grupo de apoyo, del grupo entero o de la totalidad de los empleados y, por último, en colaboración con los investigadores externos y otros miembros del personal en busca de un acuerdo y la documentación final de la política escrita que, por supuesto, sería un comunicado de autoría conjunta.

### El modelo de ELLIOTT

John ELLIOTT, el curriculista británico, probablemente ha hecho más que ningún otro para promover la causa de la investigación-acción del *curriculum*. En 1978, publicó la primera relación analítica completa del concepto de investigación-acción (ELLIOTT, 1978a) en Gran Bretaña, bajo el título "What is action research in schools?". El artículo del profesor ELLIOTT señaló la llegada de una poderosa idea cuya hora había sonado, dado que la investigación del *curriculum* estaba dominada por la tradición positivista en el Reino Unido. Lo que hacía tan atractivo el análisis de ELLIOTT era su insistencia en que enseñar es *inevitablemente una actividad teórica*; la tarea para los profesionales en ejercicio era

de  
deliberación

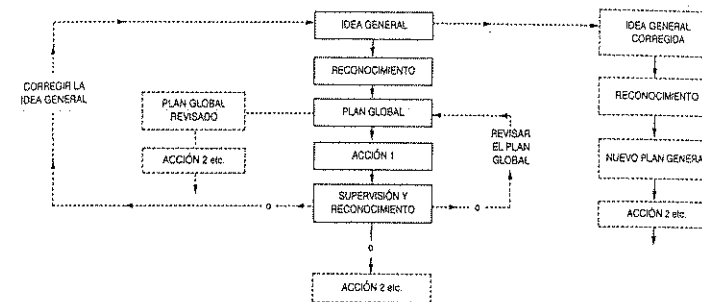


Fuente: ELLIOTT, 1981.

Figura 1.2. Modelo del proceso de investigación-acción de ELLIOTT.

### El modelo de EBBUTT

David EBBUTT, un colaborador de John ELLIOTT, ha afirmado (EBBUTT, 1983a) que la espiral no es la metáfora o imagen de uso más útil para pensar en el proceso de investigación-acción. EBBUTT mantiene que la mejor manera de pensar en el proceso es hacerlo como una serie de ciclos sucesivos, cada uno de los cuales incorpora la posibilidad de proporcionar retroalimentación (*feedback*) evaluativa dentro y entre los ciclos de acción. La noción de EBBUTT estaría mucho más próxima a la del modelo ofrecido por el presente autor en este trabajo.



Fuente: EBBUTT, 1983a en HOPKINS, 1985.

Figura 1.3. Modelo de investigación-acción de EBBUTT.

### Tipo 3: Investigación-acción educativa crítica emancipadora

#### El modelo de Deakin del proceso de investigación-acción

En Australia, Stephen KEMMIS y sus colaboradores en la Universidad de Deakin han postulado un modelo de investigación-acción educativa crítica (McTAGGART y cols., 1982; KEMMIS, 1983; CARR y KEMMIS, 1986; KEMMIS y McTAGGART, 1988). Reproducimos un esquema de este modelo en la Figura 1.4. Esencialmente, la investigación-acción educativa crítica rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, afirmando que la investigación crítica permite a los profesionales no solo descubrir los significados interpretativos que tienen para ellos las acciones educativas, sino organizar la acción para superar las limitaciones. Es una teoría crítica vinculada a la acción reconstructiva y es crítica de las teorías tanto positivista como crítico-interpretativa en la medida en que son pasivas: tratan de explicar y no están vinculadas a la acción humana.

La investigación-acción educativa crítica se basa supuestamente en las categorías interpretativas de los profesionales en ejercicio. Como otras teorías críticas, la explicación de CARR y KEMMIS da prioridad a una crítica de las prácticas que frustran el logro racional de metas. También se aparta de la investigación-acción más convencional en función de su metodología de trabajo de campo; hace hincapié en equipar a los profesionales con destrezas discursivas, analíticas y conceptuales, de manera que puedan liberarse del control del positivismo y de la teoría interpretativa por medio de sus comunidades de comprensión autorreflexiva de grupo. El *modus operandi* es el aumento de la comprensión por medio de la crítica dura.

En Australia, se ha desarrollado un trabajo significativo de investigación-acción de tipo crítico-emancipador en la Universidad de Deakin. KEMMIS y cols., (1982), en *The Action Research Reader*, y KEMMIS y McTAGGART (1988), en *The Action Research Planner*, han informado sobre este trabajo.

El pensamiento de Kemmis concibe el proceso como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción (Kemmis y McTaggart, 1988), y se pasa luego a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión (Carr y Kemmis, 1986). Esta transacción entre comprensión retrospectiva y acción futura se examina directamente de la teoría de Lewin de la investigación-acción como un intento de reforma y renovación del *curriculum*. Lo que Carr y Kemmis ofrecen es una vuelta a la espiral o bucle autorreflexivo acuñado por Lewin, cada uno con cuatro elementos: el plan general, la puesta en práctica de la acción, la observación de la acción y el elemento de evaluación crítica reflexiva necesario para revisar el plan o problema.

Kemmis está preocupado por *enfocar* el problema. Para lograr esto, plantea tres preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto?

La investigación-acción crítica se ve como un proceso que da poder político a los participantes; la lucha es por formas más racionales, justas y democráticas de educación. Así, la creación de teoría en este modelo es asunto de todos los profesionales en ejercicio, no de los pocos expertos que investigan la educación desde fuera. Como actividad teórica, invita a los profesores y a otros profesionales en ejercicio a considerar no sólo el *curriculum* y otros dominios educativos, sino la totalidad de las relaciones con el sistema social y la estructura de la sociedad en la que viven y trabajan. Así, se asigna a los profesores el papel de reformadores sociales de la educación dentro de la sociedad más amplia. La teoría de la investigación-acción crítica está vinculada a cuestiones del control de la educación y a las vías por las que se pueden tomar medidas políticas.

Constructivo	4 Reflexionar Retrospectivo sobre la observación (reconocimiento y evaluación)	1 Plan Prospectivo a la acción (acción construida)
Reconstructivo	3 Observar Prospectivo para la reflexión (documentación)	2 Actuar Güta retrospectiva a partir de la planificación (acción estratégica deliberada y controlada)

Fuente: McTaggart y cols., 1982. Copyright Deakin University Press.

Figura 1.5. Los momentos de la investigación-acción.

La investigación-acción crítica emancipadora percibe los problemas del *curriculum* como cargados de valores y preocupaciones morales, más que como puramente técnicos, y combina lo que Habermas (1972) calificó como dos intereses constitutivos de conocimiento: "práctico" y "emancipador". La ciencia se convierte entonces en hermenéutica, o crítica, basada como está en una serie de espirales autorreflexivas de la acción humana que oponen la retrospectiva de lo anterior frente a la acción futura posible. Los teóricos críticos afirman que el positivismo ha convertido el pensamiento científico en técnico, poniendo así limitaciones sobre la razón. La investigación-acción crítica se considera como una huida de esta "tecnologización de la razón".

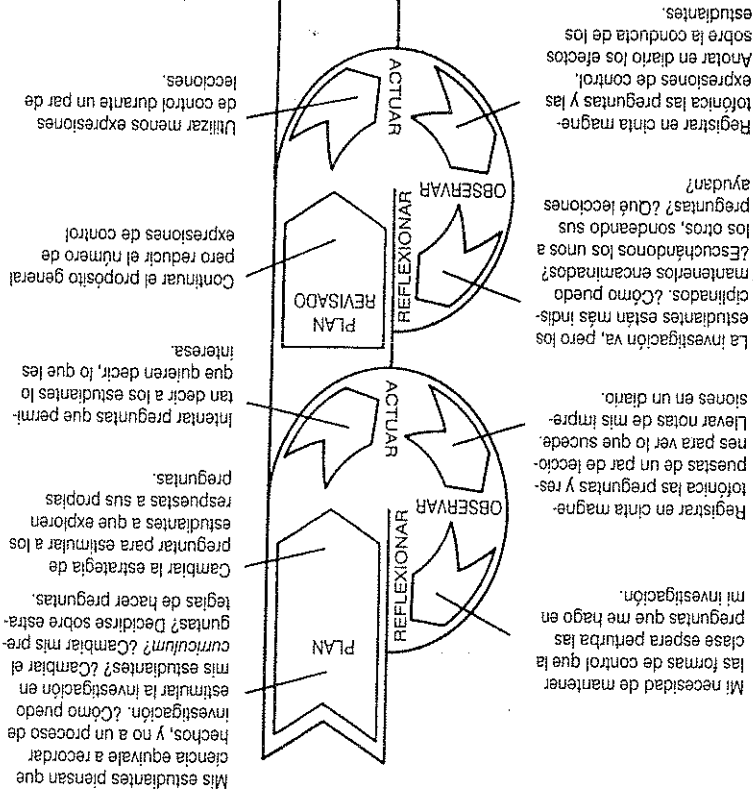


Figura 1.4. Modelo de investigación-acción de Deakin.

Fuente: McTaggart y cols., 1982. Copyright Deakin University Press.

## El profesional en ejercicio y el ciclo de proceso temporal de la investigación-acción

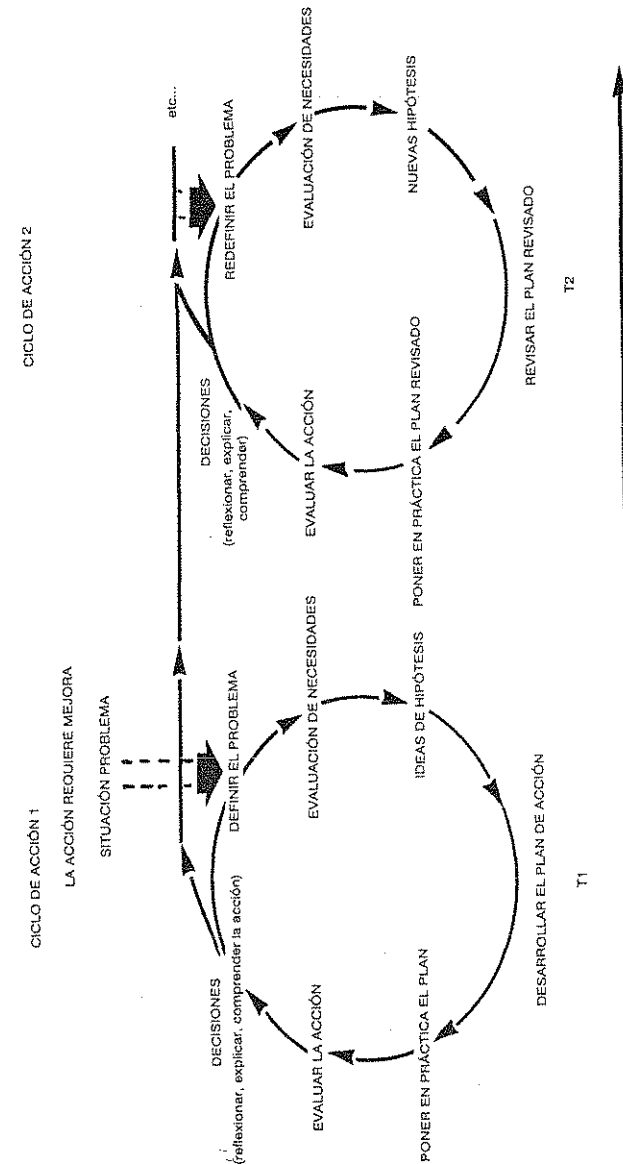
El *currículum* contiene elementos de empresas prácticas lo mismo que técnicas y críticas, en las que los medios y los fines se negocian mediante interacción humana compleja y la toma de decisiones la comparte una amplia variedad de participantes, profesores, administradores, padres, artífices de políticas y otros. En un sistema de esta índole, el profesional necesita destrezas técnicas (por ejemplo, cómo definir los objetivos de la instrucción) lo mismo que destrezas prácticas (por ejemplo, realizar juicios, supervisión autorreflexiva, destrezas en el trabajo en grupos pequeños), pero muy especialmente, *destrezas de desarrollo e investigación del currículum*.

El modelo en la Figura 1.6 presupone competencia para la planificación total del *currículum*, no una reforma *ad hoc* o por partes. Como agente del cambio, el profesional en ejercicio tiene una situación problemática que considerar. Lo que se propone aquí es que la investigación-acción se considere como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo. Además, han de estar implicados todos los que tienen intereses educativos en el proceso: padres, profesionales y alumnos.

### El primer ciclo de acción

En la Figura 1.6. se ilustra un modelo de proceso temporal del proceso de investigación-acción. El modelo se puede interpretar de la manera siguiente: en algún punto particular en el tiempo (T1), se identifica una situación o problema indeterminado o inaceptable que requiere mejora. Los intentos para definir más claramente la situación o problema desencadenan el primer ciclo de acción. Una exposición cuidadosa del problema lleva después a una "evaluación de necesidades". En esta etapa, se establecen las limitaciones internas (situadas en la escuela) y externas (en la comunidad) que impiden el progreso, y se colocan en orden de prioridad. La revisión de la situación debería sugerir corazonadas o hipótesis que funcionarán como ideas estratégicas consideradas dignas de examinarse en la práctica. Las hipótesis propuestas para resolver el problema de investigación-acción simplemente pretenden contar como ideas "inteligentes", y no como soluciones "correctas".

La etapa siguiente se dedica a desarrollar un plan global de acción que servirá como un anteproyecto operacional para el proyecto. El plan detallará quién informa a quién y cuándo; la especificación de roles y metas; el calendario de las reuniones, etc. Sigue la puesta en práctica del programa: ésta es la etapa de instalar el plan en el entorno y tomar medidas. Sigue la evaluación de las medidas tomadas. En esta etapa, el grupo de investigación crítica trata de comprender cuáles han sido los efectos y qué se ha aprendido como resultado de la acción. Reflexionando cuidadosamente sobre la acción, el profesional en ejercicio se convierte en un profesor-investigador "que se supervisa a sí mismo". Los datos y las conclusiones se comparten entonces dentro del grupo que tomará decisiones sobre la aceptabilidad de las medidas tomadas.



Fuente: McKERNAN, 1988a.

Figura 1.6. Modelo de investigación-acción de McKERNAN: un modelo de proceso temporal.



*El segundo ciclo de acción (y ciclos posteriores)*

El proyecto avanza ahora a un segundo ciclo, o bucle de acción, de acontecimientos en donde la experiencia y los pasos del primer ciclo de acción se emplean para producir una "definición revisada de la situación" que comienza en un marco temporal representado por T2 en el modelo. Lo importante sobre el segundo ciclo de acción (T2) es que se permite la redefinición misma del problema de investigación original como resultado de la acción tomada en el periodo temporal T1. Con demasiada frecuencia, los investigadores de la acción parecen permitir que un problema se fije rigidamente y se cifa la atención a él. En T2, el problema es refundido y se realiza una revisión de la situación. El grupo en colaboración puede tener diversas ideas o hipótesis para mejorar la situación. Estas ideas se escriben entonces en el plan de acción revisado que se pone a prueba y se observa empíricamente en el entorno. Las iniciativas de acción en T2 se someten a un examen más detenido sobre la base de la evaluación y la crítica del grupo, y se llega a decisiones. Puede que se consideren necesarias nuevas pruebas y experimentación, y esto formaría entonces la base de un tercer ciclo de acción (T3) y un plan de acción completamente reconstruido.

Los rasgos esenciales de este modelo son su método científico-racional de resolución de problemas y la titularidad democrática, o colegial, de la comunidad autocrítica de investigadores. El punto central radica en mejorar el currículum por medio de la resolución de problemas morales utilizando a los profesionales como trabajadores de investigación y desarrollo. La relación entre acción y teoría es agudamente dialéctica, ya que la acción no se puede separar de la entidad que explica. Esta perspectiva práctica tiene prioridad sobre la construcción de modelos teóricos y la redacción de informes de investigación, ya que esta relacionada con una respuesta a la pregunta: "¿Qué se debe hacer?" Por tanto, tiene una gran fuerza normativa: es una ocupación moral e intensamente práctica.

Los profesionales en ejercicio rara vez leen, y mucho menos realizan, investigación formal, tradicional, por muy rigurosa y concienzuda que sea. Existen varias razones para que esto sea así, pero la principal es la falta de tiempo: tiempo para hacer investigación, que también incluiría buscar informes, leerlos y a menudo no tiene repercusiones o aplicación inmediatas en el currículum y en situaciones escolares específicas. Dado que algunos profesores se dedican a la investigación, por ejemplo, en el trabajo de tesis o tesis, existe el problema de diseminar los resultados obtenidos a los profesionales en ejercicio. El modelo afirma que la práctica no se puede separar verdaderamente de la crítica o la técnica en el currículum.

**Características del proceso de investigación-acción**

La investigación-acción en el currículum tiene implicaciones de tres clases. En primer lugar, puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas. En segundo lugar, puede aumentar la comprensión personal del investigador. En

tercer lugar, puede servir para esclarecer el ambiente social del investigador, o el medio y las condiciones en las que trabaja. En años recientes, la investigación-acción se ha aplicado a problemas relativos al desarrollo del currículum, el desarrollo del personal profesional y la formación permanentemente, en particular dentro del campo de la autoevaluación. Elliott (1978a) perfila las diez características distintivas siguientes del proceso:

1. Examina problemas que resultan difíciles para los profesionales en ejercicio.
2. Estos problemas se consideran resolubles.
3. Estos problemas requieren una solución práctica.
4. La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria.
5. La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador.
6. La investigación-acción utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por "contar una historia" sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos.
7. El estudio de casos se comunica desde el punto de vista de las percepciones y las creencias de los que están presentes en el entorno: profesores, niños, etc.
8. La investigación-acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleando por los participantes.
9. La investigación-acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes.
10. Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto.

**El "semblante" de la investigación-acción: Principios y conceptos clave**

El propósito de este apartado es ofrecer un esquema de los conceptos principales que esclarecen el carácter y el "semblante" de la investigación-acción. Este retrato, de 16 conceptos clave, se deriva de mis ideas respecto a la investigación-acción como un todo, plenamente consciente de que estos rasgos tienen prioridad en otros tipos y tradiciones de investigación-acción. Por consiguiente, tomo prestados conceptos de la tradición de investigación-acción del Tipo 1 (Dewey, Corey, Lewin, Taba y los defensores recientes de la IR&D), que se puede calificar de "científica"; la tradición de Tipo 2, que se podría llamar "práctica" (Stenhouse, Elliott), y la tradición de Tipo 3, que se puede llamar "crítica" en la medida en que se apoya mucho en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt de filosofía (Carr, Kemmis, Freire, Habermas). Así, soy ecotético y sintetizador, optando por seleccionar ideas profundas a partir de diversos hilos de intervenciones teóricas y prácticas en el campo, en lugar de rechazar paradigmas y tradiciones enteros. El elemento común unificador lo constituye el que toda investigación-acción es una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento. El método científico es el que

proporciona una unidad de pensamiento racional y de ciencia. Éste fue el punto de vista que demostraron tanto LEWIN como COREY. MCKERNAN (1988a) y CARR (1989) hemos afirmado que la investigación-acción tiene que reconocer su vinculación y sus similitudes con el positivismo científico, que es el precursor de la investigación-acción moderna, y "que la investigación-acción puede convertirse todavía en una nueva promulgación en el siglo XX del positivismo del siglo XIX" (CARR, 1989). Este retrato sólo es aproximado, sin embargo aspira a describir el estilo de la actividad.

1. Aumento de la comprensión humana. La investigación-acción, como forma de indagación hermenéutica o crítica, se centra en comprender la comprensión de uno mismo, y la de los otros, sobre los problemas del currículum. El pensamiento reflexivo y el poder de reflexión son las nociones clave aquí. GADAMER (1984) sostiene que la comprensión interpretativa es el acto más central del ser humano, y que ocupándonos en estos actos realizamos nuestro carácter humano.
2. Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas. La investigación-acción, de un modo hábil y reflexivo, trata de hacer más inteligente y efectiva la ejecución humana.
3. El interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales. Los problemas los definen quienes los experimentan, ya que los profesionales están mejor situados para identificarlos, analizarlos e investigarlos.
4. En colaboración. Todos los que tienen interés en el problema tienen derecho a ser incluidos en la búsqueda de una solución. Esto implica también una "comunidad de discurso" compartida entre los que están dentro y los que están fuera, y que no se trate a los profesionales en ejercicio simplemente como "clientes", sino como co-investigadores.
5. Realizada in situ. La investigación se emprende en el entorno donde se encuentra el problema.
6. Naturaleza participativa. Los afectados participan en la investigación y la puesta en práctica de las soluciones preferidas. Existe una exigencia de que los participantes compartan su comprensión de los acontecimientos y las acciones, de manera que aprecien la construcción social de su práctica.
7. Enfoque en el caso o la unidad individual. La investigación-acción examina un caso individual y no una muestra de la población. Se estudian poblaciones enteras: el aula o la escuela. Las generalizaciones son problemáticas, aunque no imposibles (STENHOUSE, 1981) y una forma preferida de investigación es la metodología del estudio de casos.
8. No se intentan controlar las variables del entorno. No se aíslan y manipulan variables clave como en la investigación experimental. Establecer controles sobre los sujetos y los parámetros es poner interferencias de manera artificial en un entorno naturalista.
9. El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza. La investigación-acción no considera que los problemas sean "fijos". A medida que la investigación avanza, el problema se puede ver bajo una nueva luz y puede ser necesaria una nueva definición de la situación.

10. Evaluativa-reflexiva. Es crucial retroceder y reflexionar, particularmente al final de un ciclo de acción, y describir, interpretar y explicar "lo que está sucediendo". Los investigadores tienen que juzgar las acciones y los resultados como un grupo crítico.
11. Metodológicamente ecléctico-innovadora. Los investigadores pueden tener que diseñar nuevos instrumentos y técnicas para reunir datos, según dicte la novedad del problema. No existe un método individual preferido; en realidad, es deseable la "triangulación" de métodos, perspectivas y teorías.
12. Científica. El investigador de la acción ejercita rigurosos principios científicos de procedimiento exponiendo problemas, formulando hipótesis de acción, planificando la recogida de datos, analizando los resultados y reformulando las hipótesis.
13. Vitalidad y posibilidad de compartir. De interés fundamental es la aplicación de los resultados; se debería compartir su utilidad, o valor utilitario, entre los participantes.
14. Naturaleza basada en el diálogo/discurso. El discurso es el dato central de la investigación-acción. La comprensión se puede lograr sólo por medio del diálogo sin restricciones con los participantes del proyecto. El debate y la reflexión sobre el debate parecen axiomáticos.
15. Crítica. Los investigadores de la acción buscan la crítica razonada basada en la práctica social. La crítica es un aspecto esencial del proceso y un paso importante hacia la comprensión, la interpretación y la emancipación.
16. Emancipadora. Parte de la investigación-acción trata de liberar a los que sufrían prácticas represivas e injustas. Intenta liberar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones.

## Conclusiones

No sólo ha habido un cambio de concepción de lo que se considera "ciencia", sino que la definición de la investigación-acción ha cambiado, según su orientación: del examen estadístico de hipótesis dentro de modelos formalistas "científicos", a las observaciones empíricas, el estudio de casos y las crónicas crítico-interpretativas de la teoría crítica de la investigación-acción que está surgiendo. Al comprender el semblante de la investigación-acción, se deben entender las tradiciones históricas del movimiento y la diversidad de enfoques para hacer investigación-acción. Se pueden encontrar algunas interpretaciones cuantitativas y algunos enfoques cualitativos entre períodos de tiempo diferentes, así como dentro del mismo marco temporal y la misma generación.

La investigación-acción contemporánea no encaja limpiamente en un enfoque estable, pero reconoce diversos estilos de investigación del currículum: desde el trabajo racional de estudio de casos a la labor del "profesor-investigador" dentro del equipo asociado de investigación y desarrollo interactivos; al

profesor del campo "práctico" de ELIOTT-STENHOUSE que se supervisa a sí mismo; al investigador crítico-emanipador. Todos tratan de comprender, pero emplean métodos de investigación y prácticas diferentes. Esta diversidad tiene implicaciones significativas para las destrezas de investigación requeridas, o necesarias, como advierte el movimiento del profesor-investigador. Los estilos de investigación cuantitativa y cualitativa pueden ser ambos rigurosamente empíricos y científicos, ya se asigne significado a los acontecimientos por medio de números o de narraciones.

Quiero hacer algunas observaciones finales. La investigación es un método. La investigación es un modo de mirar el mundo, un punto de vista. Se puede afirmar que los profesionales no son sólo distribuidores de conocimiento del *currículum*, sino también productores de conocimiento. Una postura investigadora de los profesionales producirá lo que Schön (1983) ha calificado de "reflexión-en-acción", o escuelas que aprenden por sí mismas. La investigación-acción compromete tanto al profesor como al estudiante en una búsqueda compartida de conocimiento que como tal, es una experiencia educativa para ambos. Así, establece el conocimiento como "provisional" y susceptible de ser cuestionado. Al profesional no le asigna el papel de experto, sino el de un investigador y co-aprendiz que trata su práctica como provisional y mejorable. La investigación-acción se convierte de esta manera en la base para el desarrollo y la autonomía personal y profesional. Lo apasionante es que la presente agitación en los estilos y las estrategias para hacer investigación-acción permite la posibilidad de comprender los problemas del *currículum*, no la perpetuación de la ignorancia.

## El profesor como investigador y profesional

Propongo que exigir una enseñanza basada en la investigación es pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes nuestro proceso de aprendizaje de la sabiduría que no poseemos, de manera que ellos puedan poner en una perspectiva crítica el aprendizaje que nosotros confiamos en que es nuestro.<sup>1</sup>

Lawrence STENHOUSE

Pedir a los profesores que realicen investigación requerirá dos condiciones esenciales. La primera es que los profesionales deben comprender y poseer *destrezas de investigación*, que son las que generan los datos del *currículum*; y la segunda es que los resultados deben informar a los profesores, de manera que los impulsen a tomar medidas. La investigación del profesor se debe ver con la consideración de parte significativa de un comportamiento profesional. Este capítulo tiene tres objetivos: primero, analizar la escuela como el centro para la investigación del *currículum*; segundo, ofrecer un fundamento que colorea al profesional práctico en el centro de este nuevo rol de investigación y, por último, ampliar el debate sobre los criterios para una nueva concepción de la enseñanza como profesión.

Una premisa importante de este libro es que el profesor tiene oportunidades, que a menudo no son apreciadas, de realizar investigación-acción y de comenzar a basarse en su propio conocimiento pedagógico y establecer una sólida teoría del *currículum* que se fundamente en la escuela. En el núcleo de esta tesis está la idea de crear una asociación que vincule a los profesores con la investigación en una nueva concepción de la profesión, de manera que se encuentre algún alivio para los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. La creación de este nuevo profesionalismo ampliado requerirá el predomi-

<sup>1</sup> Lawrence STENHOUSE, "Research as a basis for teaching", Conferencia inaugural, Universidad de East Anglia, febrero de 1979. En L. STENHOUSE (1983) *Authority, Education and Emancipation*. Londres: Heinemann Educational Books, pág. 178.



vo experimentalista para la ciencia. El enfoque de la investigación-acción que he esbozado, cuando se aplica rigurosamente, es tan "científico" y, por supuesto, tan empírico como cualquiera elaborado en virtud de los enfoques hipotético-deductivos cuantitativos.

### Comentarios finales

Para resumir la intención de este capítulo, quizá sea mejor citar los pasos de procedimiento siguientes en el análisis de datos:

1. Después de un ciclo de recogida de datos, puede ser útil volver atrás y leer la propuesta general y el plan del estudio. Aquí podemos encontrar lo que necesitamos para reformular nuestra definición del problema.

2. Lea enteras las hipótesis intencionales y el texto de todos los datos del caso, incluidos los registros, las notas de campo, los diarios, los datos de las pruebas practicadas, etc. Lea el estudio ordenadamente de principio a fin. Los estudios en el dominio de la investigación-acción son básicamente narrativos. *Primero*, cuál era/ es el problema; *segundo*, qué plan se desarrolló; *tercero*, cómo se recogieron los datos; *cuarto*, cómo se procesaron y analizaron; *por último*, ¿qué se ha encontrado? ¿Otrazca algunas ideas para nuevas investigaciones interesantes que podrían comenzar donde usted se ha detenido.

3. Tenga presente a su audiencia, porque comunicar en este método científico lineal ayuda también a iniciar a otros investigadores nuevos en los cánones de la investigación-acción, el paradigma para trabajar en el campo de la investigación del *currículum*.
4. Mantenga un equilibrio entre la investigación (que tiene sus raíces en el campo) y la actividad de informar sobre ella (que tiene que ver con el proceso de comunicación).

En el Capítulo VI, se han descrito varias técnicas de investigación para el análisis de los datos de la investigación-acción. Dado que una gran cantidad de análisis es de datos de diálogo y de texto/documentos, los métodos de análisis de discurso –tales como el *análisis de episodios*, el *análisis del contenido*, el *análisis de dilemas* y herramientas más amplias de evaluación crítica como la *evaluación de diálogo* y la *triangulación* – resultarán de una significación enorme para procesar los datos recogidos en entornos naturales.

## CAPÍTULO VIII

### Hacia las comunidades críticas: Redes, disseminación y la ética de la investigación-acción

No querer decir, no saber lo que se quiere decir, no poder decir lo que se cree querer decir, y decirlo siempre, o casi, esto es lo que importa no perder de vista, en el calor de la redacción.

Samuel BECKETT, *Molloy*, pág 35.

En este capítulo final, se considerarán las cuestiones que afectan a la organización, el apoyo, la comunicación y la disseminación de los resultados de la investigación-acción del profesional en ejercicio. Además, se acometerá la cuestión de la "ética" o moralidad de la labor de investigación-acción, y se pondrán algunos *procedimientos éticos* y directrices para los investigadores. Lawrence STENHOUSE comentó sabiamente que "los problemas más difíciles que se presentan a la hora de desarrollar un sistema eficaz de apoyo a las escuelas son los relativos al poder y la autoridad" (STENHOUSE, 1975, pág. 181). Ovidamos esto por nuestra cuenta y riesgo. El poder de un profesor individual trabajando solo es bastante limitado y, sin embargo, sin su compromiso con la investigación, poco perfeccionamiento se puede esperar.

Este capítulo se divide en cuatro partes: la primera es el tratamiento de las *redes colaborativas*; la segunda, un análisis del concepto de las *comunidades críticas de discurso*; la tercera, el tratamiento de estrategias efectivas para la *disseminación de los resultados*, y por último, la *ética de la investigación-acción*.

## Redes colaborativas

La red de colaboración se refiere a aquellos individuos y agencias que ofrecen apoyo de naturaleza moral, física o económica para el mantenimiento del discurso sobre la investigación-acción y que procuran interactuar para lograr una mejora en la comprensión, el rendimiento práctico e incluso la solución de un problema práctico del *currículum*. La colaboración implica mucho más que la cooperación entre individuos; implica un compromiso con la igualdad y la co-investigación (KYLE y McCUTCHEON, 1984, pág. 174). Abraham SHUMSKY (SHUMSKY, 1956, 1958) mantenía que la colaboración no sólo era esencial, sino que el proceso de investigación-acción era una manera de aprender, de adquirir conocimiento nuevo e instrumental en la construcción de la "comunidad" y sentimientos de "pertenencia", así como un modo eficaz de formación en el puesto de trabajo.

COREY (1953, pág. 87) aludió a la necesidad de redes de colaborativas observando que:

es poco probable que se produzca experimentación curricular en los sistemas escolares a menos que los profesores, los administradores y los supervisores dispongan de un grado apreciable de libertad y consientan en admitir y hablar sobre los asuntos que les preocupan.

Una manera en que los profesores y otros profesionales en ejercicio pueden experimentar con enfoques prometedores es someter a prueba sus ideas de acción frente a la caja de resonancia de los otros miembros de la profesión. El *currículum* y la práctica educativa tienden a aislar a los individuos, más que a facilitar el flujo de información. Estas limitaciones no son aceptables ya. Así, el debate profesional es un prerrequisito para que la investigación-acción contribuya al desarrollo del conocimiento del *currículum*.

Sin embargo, la cuestión del trabajo en colaboración plantea serios problemas de *investigación-acción de segundo orden* (ELLIOTT, 1985b). Dado que gran parte de la investigación-acción educativa tiene lugar dentro del marco formado por los profesores que participan en ella y, a menudo, un "asesor" o "facilitador" externo, ELLIOTT (1985b, pág. 259) propone que:

Los facilitadores de la investigación-acción basada en el profesor tienen que deliberar constantemente sobre su propia práctica y su relación con la naturaleza de la actividad que están intentando facilitar. Si no participan en esta clase de *investigación-acción de segundo orden*, sucumbirán a las presiones para controlar el pensamiento de los profesores, y distorsionarán por esa razón, en lugar de permitir, el proceso de *investigación-acción de primer orden*.

Una hipótesis propuesta aquí es que la comunicación y debate colaborativos serán más productivos en los entornos donde los participantes se conocen y respetan los unos a los otros. La mayoría de las personas temen al fracaso, pero ser un profesional significa también comprometerse con la experimentación, lo que implica un riesgo de fracaso. Lo importante es distanciarnos de un sentimiento de *fracaso personal*. Con esto me refiero a que si una línea prometedora de experimentación no da lo que se esperaba de ella, lo que ha fallado es

simplemente un experimento, no la persona que está detrás de él. Los científicos espaciales no se degradan los unos a los otros porque sus experimentos de laboratorio no produzcan resultados la primera vez que se someten a prueba. Tratan estos experimentos como ideas que vale la pena examinar; no se apresuran con afirmaciones de naturaleza grandiosa hasta que observadores y experimentos independientes confirman los resultados. Y así debería ser con los investigadores del *currículum*.

El supuesto de que se aprende siendo un participante activo en lugar de pasivo, siendo actor en lugar de espectador, es básico para esta idea de aprender en un grupo que colabora y se presta apoyo mutuo. He participado durante años en numerosos grupos de talleres de profesores y he advertido una tendencia de algunos de sus miembros a "escondarse" dentro del grupo, tratando de no sacar a relucir su falta de destreza o conocimiento. Ésta es una tendencia que se debe combatir procurando establecer las condiciones por las cuales se haga sentir a todos los participantes que sus contribuciones independientes y personales tienen un valor significativo para el grupo. Los miembros del grupo pueden decidir no participar si el ámbito y la definición de su tarea no están demarcados claramente. Necesitan una definición de trabajo de un problema que apele a su experiencia profesional; se les debe dar libertad y la facultad de tomar decisiones para que participen de manera eficaz.

Sin embargo, para resolver los problemas del *currículum*, debe haber *libertad* para experimentar con soluciones y se debe cultivar una ética de trabajo que proponga que experimentar con la práctica del *currículum* es un comportamiento profesional. A mí me parece que lo que se necesita es un conjunto totalmente nuevo de expectativas sobre la relación entre los profesionales en ejercicio y su entorno de trabajo que les haga más independientes en lugar de dependientes. Para aprender algo, un individuo necesita tiempo, recursos, conocimiento y una respuesta crítica de los otros. Esta propuesta es similar a lo que ILLICH (1971) describió como "redes de aprendizaje", o redes educativas.

## Establecer un grupo nuclear de trabajo

Lo primero es crear un equipo nuclear, o célula, de participantes. La titulación y la experiencia en la materia son menos importantes que la motivación y las actitudes de los miembros del grupo para abordar un problema. El deseo de triunfar es crucial e influye enérgicamente en el éxito de la empresa de grupo, y por tanto es importante que el equipo desee implicarse voluntariamente. Se desarrollarán aquí dos propuestas hechas por ILLICH (ILLICH, 1971, pág. 81), pues a mí me parece que representan vías provechosas de avance para quienes desean convertirse en colaboradores de pleno derecho: la idea de los *intercambios de destrezas* y la de las *redes de profesionales*.

## Intercambios de destrezas

La noción central aquí es la de un concepto de intercambio o centro distribuidor que permite a las personas con destrezas especiales poner en una lista las destrezas y los medios para contactar con ellos. Una persona "modelo de destrezas" es alguien que tiene destrezas especiales, como la de informar de estudios de casos, y que está dispuesta a ayudar a otros a adquirirlos. También debemos reconocer que las titulaciones formales, como un grado de doctor en educación, no hacen necesariamente que la persona que las posee sea un modelo de destrezas; es decir, muchos individuos con destrezas no tienen certificados.

## Redes

La idea aquí es similar a la de un intercambio de destrezas, pero se trata de que los individuos se reúnan como una asociación o red en colaboración, con la meta admittida de promover un discurso crítico dirigido al perfeccionamiento del currículum. Un buen ejemplo de esta red es la "Classroom Action Research Network" ("Red de investigación-acción del aula") (CARN), establecida por John ELLIOTT en la estela de repeticiones del *Humanities Curriculum Project* de STENHOUSE (1967-1972) y el *Ford Teaching Project* de ELLIOTT, ambos con sede en GARE, la Universidad de East Anglia. Es alentador ver la adopción de este principio de "red" con el establecimiento de centros para la investigación aplicada en educación en varias universidades de EE.UU., como la Universidad de George Mason, por la dirección de Hugh SOCKETT, Louisville, y la Universidad de Ohio, donde George Wood dirige el *Institute for Democracy in Education* (Instituto para la Democracia en la Educación), por nombrar unos pocos. Estas universidades han formado una asociación con los distritos escolares locales para resolver problemas educativos prácticos por medio de la colaboración de profesionales y académicos.

El concepto de centro de investigación-acción del currículum como una red colaborativa tiene como idea básica la búsqueda de diversas maneras de mejorar la práctica profesional mediante la investigación del currículum. Normalmente, su interés se centra en que atienda las necesidades de los profesionales en un área de captación dada (aunque no ocurre así con el grupo CARN del Reino Unido) y se funda en principios como:

- el perfeccionamiento surge del compromiso profesional de todos los educadores;
- la investigación del profesional reflexivo tiene tanta importancia como otras formas de investigación y desarrollo del currículum;
- la comunidad educativa contemporánea está dividida entre investigadores, profesionales en ejercicio y administradores, y se necesita una red colaborativa para permitir a los educadores individuales escapar de las trabas del poder y la autoridad inherentes a sus afiliaciones organizativas.

Los centros de colaboración pueden hacer al menos tres cosas para mejorar el currículum. La primera es el establecimiento de intercambios de destrezas y una red comunitaria de miembros interesados. La segunda, asegurar que el centro opera democráticamente, es decir, que la comunidad tiene la titularidad de las ideas de la red. Tercera, que se pueden lanzar proyectos especiales de currículum surgidos de las ideas de los miembros de la red. Se pueden desarrollar foros especiales desde la red sobre temas particulares. Los foros se pueden agrupar entonces en torno a proyectos significativos de investigación y desarrollo del currículum. La financiación puede ser recíproca.

Un ejemplo de un proyecto GARE de investigación y desarrollo podría estar organizado en torno a los problemas generales de "La iniciación del profesor". Foros con educadores de profesores, profesores de renombre, administradores, etc., podrían examinar preguntas como:

1. ¿Cómo pueden establecer los programas de formación del profesor destrezas de autosupervisión y evaluación?
2. ¿Cuál es la mejor manera de que las escuelas se coordinen y colaboren con las instituciones de formación del profesor?
3. ¿Qué conocimiento y destrezas básicas debería dominar un profesor antes del ejercicio de la profesión?

Todas estas preguntas son materia para *déliberación* e investigación del currículum. No investigación en el sentido tradicional de la ciencia social, sino reflexión y *déliberación* del profesional práctico. La definición de investigación tomada es la propuesta por STENHOUSE (1983, pág. 185): "La investigación se puede definir ampliamente como indagación sistemática hecha públicamente". Esto evoca rigor y la puesta en común de la investigación con otros en el dominio público, la comunidad implicada. Por tanto, hay fuertes razones para hacer que los profesores y otros profesionales prácticos se vean a sí mismos como participantes en la investigación del currículum. Esta afirmación se aplica a *fortiori* a todos los que están dentro de la comunidad de discurso profesional. Dado que se otorga tanta importancia al aprendizaje por descubrimiento y la investigación en las escuelas, una buena vía de procedimiento en la investigación del currículum es comprometerse en la actividad como una estrategia de enseñanza. Como educador, el profesor otorgará entonces un valor intrínseco al tipo de cualidades de las que él sirve de modelo ante los alumnos.

## Hacia una comunidad crítica de discurso

El tema en este apartado es la comunidad crítica de discurso establecida por los educadores profesionales con el propósito de mejorar su práctica. Una comunidad de esta índole inter actuará de manera más estrecha y sería más visible de lo que las actuales tendencias en la profesión docente permiten. Como REID (1978, pág. 1) señaló hace una docena de años:

Los problemas del campo de los Estudios del *Curriculum* se están convirtiendo, y en mi opinión se deberían convertir, en los problemas de la comunidad en general.

Mi opinión sincera es que el *currículum* no mejorará significativamente hasta que se haya logrado establecer, hacia la práctica profesional, una postura deliberativa y relacionada con la investigación. Los profesores deben comprometerse en la investigación del *currículum* para que la enseñanza se desarrolle como una profesión. El punto aquí es que el conocimiento de los profesores debe convertirse, en cierto sentido, en conocimiento público.

La comunidad esencial aquí es la *comunidad escolar*, que incluye a profesores, administradores, padres, inspectores, educadores de profesores y, por supuesto, alumnos. Esta comunidad se puede fortalecer mediante la colaboración con escuelas cercanas, facilitadores externos y otros con una responsabilidad educativa genuina. Adviértase que esta comunidad no es exclusivamente una *comunidad de profesores*. Ante todo, estamos hablando sobre la mejora del *currículum* centrada en la escuela, y no sobre el desarrollo del *currículum* centrado en el profesor, un punto acerca del cual SKILBECK ha llamado la atención (SKILBECK, 1984). El propósito real de la mejora del *currículum* es la acción práctica fomentada por la voluntad de la escuela. Así, el *currículum* es un arte práctico, en comparación con otro teórico.

Los profesores tienen una amplia variedad de conversaciones e intercambios más serios sobre el *currículum* que se calificarán aquí como *debate*. David BRIDGES sostiene que los debates del profesor se pueden clasificar en general en tres tipos distintivos, estableciéndose la diferenciación central en función de su propósito:

Éstos son: en primer lugar, el debate con colegas académicos o profesionales de los que espera *aprender algo*; en segundo lugar, el debate con sus estudiantes, por medio del cual espera *enseñar algo*; y, en tercer lugar, el debate, por ejemplo, con colegas, estudiantes o padres, por medio del cual, con los otros implicados, espera *decidir una línea de acción* o una política que lleve a una línea de acción.

(Bridges, 1975, pág. 81)

BRIDGES ha llamado la atención sobre algunos puntos muy significativos sobre el tipo de debates de *currículum* en los que uno se aventura a meterse, y yo creo que el grupo está más interesado en el tercer tipo de debate, el que se centra en la *deliberación* y las *decisiones sobre la acción*. Porque la materia de la que se ocupan las decisiones del *currículum* son las políticas morales y prácticas: si poner en práctica la clarificación de valores como una pedagogía adecuada o alguna otra forma de educación en valores, por dar un ejemplo del tipo de política práctica de *currículum* a la que se hace referencia. Los profesores encuentran cada vez con más frecuencia que tienen que tomar este tipo justo de decisión, particularmente a medida que el desarrollo del *currículum* centrado en la escuela y la deliberación crecen como movimiento. Los tres tipos ideales de BRIDGES se pueden clasificar como *debates adquisitivos* (donde el profesor aprende algo), *debates pedagógicos* (donde el profesor desea enseñar algo), y *decisiones deliberativas* (donde el profesor desea decidir una acción o política

establecida). El grupo de colaboración debería tener presentes estas categorías, especialmente el presidente, pues a menudo los participantes dan una importancia predominante a uno de los tipos cuando entablan un debate. Por ejemplo, el profesor A desea instruir (*debate pedagógico*) al grupo sobre el éxito en su experiencia con un equipo de materiales, mientras que el profesor B está insistiendo mucho para que se rechace ese equipo particular (*debate deliberativo*). Los debates a menudo se rompen porque los participantes se sienten confundidos y hay un malentendido respecto a sus intenciones. Es decir, algunos avanzan hacia un debate fundamentado o racional, mientras que otros buscan el consenso del grupo, y otros tratan de obtener una victoria triunfal, por ejemplo, en charlas hechas en una tribuna de debate.

Un punto de partida para un grupo de colaboración entonces es resolver si están en el asunto para: a) celebrar conversaciones, b) entablar debates, y c) clarificar el tipo de debate en que están implicados.

### Desarrollo del rol facilitador de la investigación-acción

Puesto que los profesores y los administradores tienen exceso de trabajo, es un poco idealista suponer que podrán montar proyectos sistemáticos de investigación-acción en colaboración, frente a limitaciones como la falta de tiempo, la ausencia de destrezas de metodología de la investigación, etc. Lo que se necesita en este estadio en el desarrollo de la investigación-acción del *currículum*, para colocarla sobre una base rutinaria, son investigadores de segundo orden de la acción, o "facilitadores", especialmente adiestrados. Para ser justos, los profesores no tendrán tiempo para dedicarse a ello en serio, pero podrían recibir una ayuda considerable por medio de los servicios del facilitador; en la actualidad, hay muchas personas con destrezas en investigación-acción, desarrollo de proyectos de *currículum*, etc., para asumir este rol. Lo que es más, las nuevas asociaciones entre centros para la investigación aplicada en educación, como CARE en la Universidad de East Anglia y CARD en la Universidad George Mason en Virginia, hacen que ésta sea una estrategia viable y que puede traer una relación de trabajo más estrecha entre las universidades de tercer nivel, los institutos de educación del profesorado y las escuelas sobre el terreno; las posibilidades son innumerables.

El rol del facilitador educativo sería desplazarse entre las escuelas y el centro estudiando los problemas, organizando reuniones de trabajo entre el profesor y el investigador y formando a los profesores en el uso de técnicas de investigación para la recogida de datos, el análisis, etc. Existen pocas razones para que no se pueda desarrollar un nuevo puesto de profesor/funcionario de investigación-acción que esté sostenido económicamente en parte por el distrito escolar local o la autoridad educativa local, con la condición de que el ocupante de la plaza enseñe algunas horas especificadas en las escuelas y reciba financiación parcial del centro para la investigación aplicada en educación o la escuela universitaria local de educación, donde el ocupante de la plaza podría impartir un curso de nivel graduado en procedimientos de investigación-acción.



Ahora muchos empleados de la oficina escolar central están contratados como especialistas de *currículum*. ¿No se podría redefinir este rol para incluir la importante dinámica de deliberación e investigación-acción del *currículum*? Cuando se considera el número de problemas que un solo facilitador que trabaja en una o más escuelas podría resolver, el ahorro estaría bien justificado. El facilitador de investigación-acción educativa también que desempeñar un papel vital en los programas iniciales de formación del profesorado, donde es preciso plantar y cultivar la ética de trabajo del profesor como investigador.

### Diseminación: El informe escrito

Uno de los aspectos más olvidados del uso y la realización de investigación del *currículum* es la redacción del informe del proyecto. La composición de un texto es difícil incluso para los investigadores de campo más experimentados. Sin embargo, si un investigador lleva notas actualizadas, diarios, etc., tiene una cantidad significativa de material que está codificado y estructurado ya en una manera que se presta a su comunicación. El informe escrito, como el proyecto de investigación mismo, necesita un principio, un medio y un final, así como un plan estructural esencial: ¿qué se investigó? ¿Por quién? ¿Cómo se realizó la investigación? ¿Cómo se analizaron los datos? ¿Qué resultados surgieron? Sin embargo, los dos acontecimientos, la realización de la investigación y la redacción del informe de investigación se consideraran actividades profesionales separadas.

Una persona puede ser el más quisquilloso de los investigadores y tener a su disposición datos imaculados, pero ser incapaz de comunicarlos por falta de destreza al escribir. Escribir es una forma artística y se necesita atender a detalles de estilo y técnica; la lectura es quizá la mejor formación para todo escritor. Los investigadores de la acción deben hacerse escritores también. Deben comunicar la vida de los proyectos y la de quienes viven y se mueven dentro de ellos. Como el novelista, un investigador de la acción debe tener una voz, un instrumento complejo. El novelista Bernard MacLaverly, que ha escrito sobre sus experiencias como profesor en la célebre novela *Lamb*, ha comentado de la "voz" que "es como intentar definir la propia alma. Es la suma total de su contenido. Es la manera en que lo aborda. Más específicamente, es la voz real que toma. ¿Quiere usted tomarla desde una voz en primera persona o en tercera?" (MacLaverly, 1988).

Probablemente no se puede enseñar a escribir, sin embargo la inmersión en buenos estudios puede mejorar el estilo y la técnica. Los investigadores de la acción, como los mejores sociólogos de estudio de casos, tienen que ser buenos narradores de historias y científicos sociales a la vez. La totalidad del área del profesor como investigador y el profesor como escritor de informes de investigación-acción necesita un tratamiento más completo.

Un punto que se debería subrayar en esta fase es que escribir no es el único modo de comunicar y diseminar la experiencia de un proyecto de investigación-acción. Existen otros innumerables métodos efectivos: las producciones de televisión y video, las presentaciones orales, las sesiones de demostración,

los días de iniciación, las exposiciones/sesiones de pósters, los debates en forma de mesa redonda, la radio o las grabaciones audio y, en los últimos tiempos, los discos y disquetes de ordenador, que dan imágenes visuales en pantalla o palabras impresas. Los miembros de los equipos de investigación-acción tendrán que decidir qué medio se adecua mejor al proyecto y a sus recursos. Por ejemplo, algunas escuelas tienen en la actualidad canales de cable y posibilidades de producción de programas de estudio en el centro. Un proyecto en esta situación se podría diseminar por medio de un foro de debates, debates en forma de mesa redonda o programas especiales de tipo documental de una hora. Sin embargo, el informe escrito ocupa un lugar especial en la diseminación, posiblemente debido a la poderosa fuerza de la tradición.

Para un debate sobre la elaboración de informes de investigación, véase Hopkins (1985). Varios buenos ejemplos de estudios de investigación-acción del profesor, sobre todo a pequeña escala, se comunican en *A Teacher's Guide to Action Research* de Jon Nixon y Action Research in Classrooms and Schools de Huster, Cassidy y Cuff (Nixon, 1981; Huster y cols., 1986).

### Estilos del informe

Un informe se puede escribir en estilo formal, por ejemplo, el informe final del director de un proyecto de desarrollo de *currículum* dirigido a los agentes financiadores; o ser una monografía de investigación redactada de un modo académico, con su perspectiva erudita y a menudo objetiva. Otro ejemplo de escritura formal sería una tesis de doctorado, que presenta un argumento o conjunto de hipótesis y luego se propone establecer datos en favor de ellas. Por otra parte, un proyecto de investigación-acción se puede presentar informalmente como un estudio de casos descriptivo o pieza breve, aguda e incisiva de comunicación de la evaluación.

### Importancia de los títulos

Los títulos deben revelar algo del enfoque o la intención del informe. Así, *Chocolate, Cream, Soldiers* revela al lector la contabulación de un triunvirato improbable de patrocinadores, concededores del *currículum* y combatientes en los disturbios en Irlanda del Norte, todos los cuales desempeñaban un papel en el Proyecto de Estudios Culturales de las Escuelas. Spradley, un etnógrafo social que trabajó con alcohólicos y nómadas, nos da algunos buenos ejemplos operativos en *You Owe Yourself a Drunk: An Ethnography of Urban Nomads* (Spradley, 1970) y *Guests Never Leave Hungary: The Autobiography of James Sewid, a Kwakwaka'wakw Indian* (Spradley, 1969). Estos títulos nos dicen algo de la investigación antes de leer la primera página.

El uso de mecanismos metafóricos se ha hecho sumamente popular en años recientes; sin embargo, estos títulos, si están mal hechos, pueden actuar como una carga para un informe, siendo de naturaleza desalentadora.

## El cuerpo principal del texto

Decida los temas, encabezamientos, etc., que tratará en el informe y desarróllelos uno cada vez, fundamentando el texto principal con referencias generales a las notas de campo y otros registros. Redacte cada uno de estos temas en un primer borrador.

## Escriba la introducción y la conclusión en último lugar

No comience con la introducción. Redacte la parte introductoria del informe después de haber escrito el texto o documento principal. Añada la conclusión y redacte el resumen (si es necesario) como paso final.

## Edite el manuscrito

Edite el primer borrador y haga que un colega que colabore con usted lea el documento para comentarlo y criticarlo con honestidad y justicia. Asegúrese de seleccionar una persona que pueda dar una perspectiva informada sobre el trabajo.

## Algunos ejemplares

Una estrategia para llegar a un producto acabado es utilizar una obra publicada como modelo del informe o artículo. Hay muchos ejemplos de informes de investigación-acción publicados en libros y revistas. Si el informe ha de escribirse en un estilo formal, consulte tesis y monografías contenidas en colecciones universitarias. Las convenciones se deben respetar y será preciso tomar nota de ellas cuidadosamente, dependiendo de la audiencia objetivo del informe.

## Notas sobre la disposición de informes breves y artículos

Deseamos mantener un registro de nuestros experimentos y tentativas en la resolución de problemas de investigación-acción. El formato seguido por muchas revistas pone ante nosotros un modelo ya hecho:

1. *Exposición del problema/naturaleza de la investigación.* Defina con claridad la dificultad o problema práctico que constituye el objeto de la investigación. No es necesario citar todos los estudios que tienen relación con la investigación, pero al lector interesado que desea hacer estudios con referencias cruzadas pueden resultarle útiles citas pertinentes. Analice todas las hipótesis que se hayan formulado directamente como soluciones de investigación posibles. No es preciso exponerlas formal-

mente como hipótesis de la investigación e hipótesis nula, sino proponerlas como pistas o acciones educativas claras.

2. *Sujetos del estudio, entorno y antecedentes.* Aquí, sería útil indicar exactamente quiénes son los sujetos del estudio y decir algo sobre los objetivos y el entorno de la investigación, posiblemente con un mapa; las actividades que se producen en el entorno; los acontecimientos importantes; el momento en que se producen estos acontecimientos; los actores clave implicados en el entorno; cómo interactuó el investigador con los sujetos, y las dimensiones afectivas de esta acción.
3. *Métodos de investigación empleados en el estudio.* Describa los métodos de investigación por los que se recogieron los datos, si eran cuestionarios, entrevistas, observación participante, diarios dialogados, diarios, o lo que fuera. Analice el método de investigación con detalle, de manera que otros investigadores puedan repetir el estudio para comprobar los resultados.
4. *Resultados.* Describa los resultados principales del estudio. Se pueden utilizar tablas para resumir los datos voluminosos, pero asegúrese de hacer referencia a los datos de las tablas en el texto del informe. Asegúrese de que los encabezamientos indican la naturaleza de los datos contenidos en las tablas, las figuras, los diagramas, etc.
5. *Discusión y conclusiones.* Aquí, el investigador puede referirse a las conclusiones principales y ofrecer explicaciones interpretativas de los resultados y lo que significan en el contexto del entorno y el estudio. Puede que se desee señalar las implicaciones para la práctica futura y citar áreas particularmente maduras que requieran investigación adicional. Este apartado debería indicar también si el proyecto de investigación-acción consiguió llegar o no a una solución del problema que desencadenó el estudio.
6. *Lista de referencias/bibliografía.* Todo estudio citado en el informe debe citarse completo. Por ejemplo, para artículos de revista:

McKERNAN, J. (1988) "The countenance of curriculum action research: traditional, collaborative and emancipatory-critical conceptions", *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 3, Nº. 3, primavera, págs. 173-200.

y para libros:

DEWEY, J. (1910) *How We Think*. Boston: D. C. Heath co.

7. *Agradecimientos.* Dar las gracias al final del informe a cualquier individuo o institución que haya prestado apoyo o asistencia de cualquier tipo durante la investigación es una cuestión de estricta cortesía profesional.
8. *Direcciones y afiliaciones del autor y los coautores.* Es útil indicar las direcciones de los autores, de manera que los lectores puedan obtener una copia del informe. Por esta razón, es acertado producir varias copias mimeografiadas o fotocopias del informe escrito. Si el estudio lo publica una revista, a menudo el editor proporcionará varias ejemplares del autor con este propósito. El autor o autores puede incluir también una nota

sobre su propia afiliación o rango. Por ejemplo, "Sam Jones es Director en la Escuela Secundaria Hillsbury".

### La publicación como diseminación de la investigación

Ha habido cierto debate en cuanto a si la investigación que realiza el profesor es realmente investigación (STENHOUSE, 1981; HOPKINS, 1985). STENHOUSE ha propuesto que la investigación "es un estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, que está sometido a la crítica pública y a exámenes empíricos cuando éstos son apropiados" (STENHOUSE, 1981, pág. 113). En opinión de STENHOUSE, la "investigación privada" dirigida a la sola atención de su autor no se consideraría "investigación", en parte porque no se aprovecha de la crítica pública, y en parte porque concebía la investigación como una actividad de la comunidad. Creo que éste es un punto crucial. Debemos mostrar nuestros experimentos a nuestros iguales de manera que podamos aprender de ellos tanto nosotros como nuestros iguales. Este concepto de la investigación como trabajo defendido públicamente ha caído en desuso incluso entre los investigadores en formación, a saber, la larga tradición de la *disputatio* o defensa pública de la propia disertación, practicada durante mucho tiempo en las universidades europeas antes de la concesión de un grado universitario. El examen doctoral oral es un ejemplo vivo de esta tradición de defensa de la investigación ante un grupo selecto. Es una tradición que creo que se debería restablecer en las universidades.

Sin embargo, la publicación cumple varias funciones importantes. En primer lugar, permite perfeccionar y mejorar el trabajo. En segundo lugar, permite documentar y almacenar el conocimiento en la comunidad académica, asegurando también una amplia distribución a colegas en todo el mundo.

### Diseminación de los documentos

Hay algunas directrices básicas que pueden mejorar los efectos del proyecto de investigación-acción, y que se pueden ver como parte del proceso de diseminación mismo. BRADLEY (1985) sugiere lo siguiente:

1. Publique documentos suficientes para todos los posibles participantes y copias adicionales para administradores interesados, asesores externos, etc. Asegúrese de tener a mano copias suficientes del documento de *curriculum* hasta el ciclo de revisión siguiente de un proyecto.
2. Cebbre reuniones para explicar el documento. Esto ayudará al proceso de reflexión y contribuirá a la comprensión. Asegúrese de reparar el documento con los participantes, pues algunos pueden considerarlo simplemente como otro "folleto".
3. Intente asociar los documentos con la formación permanente. Este enfoque pondrá de relieve la noción práctica y utilizable de la investigación-acción y ayudará a lograr la puesta en práctica.

Estoy de acuerdo con la petición de que haya más documentos escritos de investigación-acción educativa del profesor/profesional en ejercicio, sin embargo no basta simplemente con escribir un relato subjetivo y anecdótico. Se están estableciendo normas y la investigación debe ser sistemática. Como mínimo, debe haber una obediencia estricta a los ocho pasos citados en el apartado anterior. Además, los relatos se deben escribir no sólo "con la cabeza", sino también "con el corazón", lo que quiere decir que se deben escribir con una preocupación apasionada por la verificación de hechos reales y una pasión igual por describir los sentimientos, las creencias y los valores que el estudio pone en duda. No es preciso que los estudios estén sesgados hacia la cuantificación, a pesar del hecho de que los estudios cuantitativos todavía dominan la investigación del *curriculum* y educativa. Sin embargo, los tiempos están cambiando, y para que la investigación-acción del *curriculum* sea un paradigma respetado, debe registrarse por una investigación sistemática que incorpore el rigor en el diseño y la comunicación.

Existe demasiada investigación sobre educación hoy. La investigación sobre la sociología y la psicología de la educación, que sólo contribuye de manera incidental al *curriculum* y la educación, sería un ejemplo de ello. La investigación debería contar únicamente si satisface los requisitos de la investigación en educación, indicada por la medida en que mejora la práctica. La manera más inmediata en que la investigación puede mejorar la práctica es la investigación-acción del *curriculum* por el profesor. Para finalizar, quiero llamar la atención sobre un simple punto: para que haya mejoras reales en el *curriculum*, los profesores deben estar implicados en la investigación del *curriculum*.

### Cuestiones éticas e investigación-acción

Con pocas excepciones (*American Psychological Association*, (APA) 1967; KEMMIS y McTAGGART, 1988; KEMMIS y ROBERTSON, 1981; HOPKINS, 1985; Y SIMONS, 1982), el debate relacionado con las cuestiones éticas implicadas en la investigación del *curriculum*, y la investigación-acción en particular, ha sido escaso. Este estado de cosas es pasajero, pues un código claro de la práctica para una profesión seguramente debería tener en cuenta esta cuestión.

Es crucial que todos los participantes sepan cuáles son sus derechos en cualquier tipo de investigación. Quizá la mejor base es que los participantes se comprometan por un contrato, parece que esto sería singulamente apropiado cuando está en curso un trabajo de evaluación del *curriculum*. El investigador de la acción debe ser honesto, equitativo y, por supuesto, veraz en todo momento. A continuación citamos ciertos que pueden funcionar como *principios de procedimiento* retores de la investigación-acción.

### Criterios éticos para los investigadores de la acción

1. Todos los afectados por un estudio de investigación-acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de la investigación.
2. La investigación-acción no debe seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y otros implicados.
3. Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe de un proyecto.
4. Las pruebas documentales, como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
5. Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
6. El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
7. Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
8. El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
9. El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos. Este criterio ayudará también a satisfacer la necesidad de evaluación formativa continua para determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.
10. No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados, por ejemplo, administrar fármacos a los participantes sin su conocimiento sería un caso extremo de este tipo de violación.
11. El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
12. El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.
13. Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto. Esto ayudará a responder a la delicada pregunta ética de "¿quién obtendrá reconocimiento por las publicaciones?" Es decir, ¿qué nombres aparecerán en el artículo o informe?

## CAPÍTULO IX

### La enseñanza de la investigación-acción

La oferta de módulos, experiencias, cursos y verdaderos programas en investigación-acción a través de las instituciones de educación superior ha aumentado significativamente en los últimos años. Esto se debe sobre todo a los esfuerzos de los profesionales para mejorar el ejercicio de su tarea y para resolver los acuciantes problemas prácticos mediante la investigación, al tiempo que amplían sus capacidades pedagógicas. Un número creciente pero relativamente pequeño de autores se ha dirigido a las cuestiones y los problemas de la enseñanza de la investigación-acción (ALTRICHTER, 1991; ELLIOTT y SARLAND, 1995; SHUMSKY, 1958; STEVENSON y cols., 1995; LOMAX, 1989; MCKERNAN, 1994; HENRY y RODOSTIANOS, 1995; WINTER, 1989). Sus obras se ocupan de la educación superior, el desarrollo profesional y la formación del profesorado, y se han dirigido específicamente a los complicados problemas de cómo enseñar el proceso de investigación-acción educativa por medio de cursos y programas en el puesto de trabajo basados en la práctica. Estas preguntas y problemas son fundamentales para aquellos de nosotros que estamos interesados en la relación entre la formación del profesorado y el cambio y la mejora auténticos del *currículum*. El propósito de este capítulo es ofrecer algo del carácter y la cultura de estos programas de investigación-acción en la educación superior.

La popularidad de la indagación iniciada por los profesores (de la que la investigación-acción es un modelo central) ha atraído tanto a los académicos como a los docentes en los intentos de éstos por conseguir el control internacional sobre la investigación educativa y crear un sentimiento medido de credibilidad para la investigación-acción. La investigación en educación se considera como un vehículo para el desarrollo del *currículum* por los curricularistas, los formadores de los profesores, los sociólogos y otros científicos sociales. Esto ha llevado a más docentes y administradores a dedicarse de un modo inmediato a la investigación y el desarrollo del *currículum* basados en la escuela. La popularidad de la investigación-acción en las escuelas disminuyó en las décadas de 1960 y 1970, a medida que los científicos sociales consolidaban su con-