



Investigación-Acción y desarrollo profesional*

Por **Ciro Parra Moreno**

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Navarra (España). Realizó sus estudios en Metodología de las Ciencias Sociales en la Universidad Católica del Sacro Courc (Milán-Italia). Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía, Universidad de La Sabana, Bogotá (Colombia). E-mail: ciro.parra@unisabana.edu.co

RESUMEN

Se presenta una breve reseña histórica de la investigación-acción, poniendo énfasis en su finalidad práctica. El conocimiento que genera este método nace en la actividad educativa y se revierte en ella; por lo tanto, es una estrategia adecuada para mejorar la acción educativa y lograr el perfeccionamiento profesional de quienes la realizan.

Palabras clave: *investigación-acción, desarrollo profesional, conocimiento práctico, John Elliott, formación de profesores.*

ABSTRACT

The article presents a brief historical account of action research, emphasizing its pragmatic purpose. The knowledge generated by this method stems from the educational practice and goes back to it. Therefore, this is an appropriate strategy to improve the educational action and thus achieve the professional perfecting of those that accomplish it.

Key words: *action research, professional development, pragmatic knowledge, John Elliott, teacher development.*

1. Introducción

El panorama que nos ofrece la investigación educativa en los últimos cinco lustros es interpretado por algunos analistas como desesperanzador: afirman, a veces no sin razón, que sigue haciéndose al margen de la problemática educativa real, que no logra saltar al plano de la práctica, que permanece anclada en discusiones teóricas de gran interés para los pedagogos, pero no para los educadores. En pocas palabras, que no es una investigación representativa para la formación de los profesores.

Si bien coincido con algunas de estas afirmaciones, me parece, sin embargo, que las tendencias encaminadas a reivindicar la función investigativa de los propios profesores, como parte integrante de su actividad profesional y no al margen de ella, son una valiosa alternativa para reconducir los senderos de la investigación educativa. Representante eminente de esta nueva aproximación a la investigación es el movimiento de la investigación-acción educativa.

No obstante, se ciernen sobre este paradigma dos grandes amenazas, heredadas de una visión positivista de la investigación y de la ciencia, por una parte, y de una concepción tecnológica de la profesión docente, por otra. Me refiero al peligro de reducir la investigación-acción a un simple implante metodológico, y suscribir su validez y rigor a las técnicas e instrumentos que utiliza, desconociendo así la verdadera finalidad del

método, que es la solución a problemas particulares y concretos del hacer, aun por encima del purismo metodológico.

El otro enemigo es la consideración puramente tecnológica de la práctica educativa, que reduce el papel del profesor a la de un técnico de la enseñanza, quien se limita a ejecutar una serie de procedimientos didácticos predeterminados por los investigadores educativos, como instrumento para la transmisión de un conjunto de saberes elaborados por otros, quedando así reducido a un elemento de interconexión entre quienes producen el conocimiento, aquellos que definen cómo hay que transmitirlo y los destinatarios últimos del mismo.

La educación, concebida como un saber técnico, niega al profesor su autonomía e identidad como profesional. Solo una visión de la educación como una tarea práctica, con una finalidad ética, puede ofrecer a quienes la realizan la posibilidad de un desarrollo profesional, entendido como el ejercicio del juicio informado y autónomo acerca de la propia actividad.

En consecuencia, los supuestos fundamentales de los que parto para proponer la investigación-acción como camino para el desarrollo profesional de los profesores, son la finalidad práctica, como rasgo esencial de la investigación-acción, y la consideración del saber educativo como un saber práctico, que se expresa en juicios sobre el hacer, elaborados por los propios profesionales de la educación.

Advierto también que mi marco de referencia específico es la tendencia anglosajona de la investigación-acción —postura que no pre-

* Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación-Acción Educativa, organizado por la Asociación de Educación de Colegios Privados de Antioquia, ADECOPRIA, los días 26 y 27 de abril de 2002, en Medellín, Colombia.

tende descalificar otros enfoques—, porque, a mi parecer, es la que más se adecua al contexto educativo escolar.

2. Antecedentes del método

El origen del término investigación-acción se atribuye al psicólogo Kurt Lewin, quien lo utilizó para designar el método de varios de sus trabajos de intervención comunitaria durante la segunda guerra mundial y pocos años después¹. Aunque algunas de las características del método de la investigación-acción se pueden detectar ya en los trabajos que desarrolló en Alemania, su elaboración se ve estimulada por las preocupaciones de orden social que dominan el panorama norteamericano en el momento de su llegada a los Estados Unidos.

La necesidad de dar respuestas rápidas a numerosos problemas socioeconómicos había originado una creciente expectativa, acerca de las alternativas de solución que pudieran ofrecer las ciencias sociales, como la sociología y las áreas sociointerventivas de la psicología. Tales problemas, resultantes de las secuelas de la “gran recesión”, la segunda guerra mundial, la afluencia de inmigrantes y la escasa industrialización del medio rural, entre otros, exigían la inserción y reeducación de determinados grupos humanos. En este contexto, no es de extrañarse que la preocupación por los resultados prácticos inmediatos fueran el principal criterio de evaluación de los trabajos de inves-

tigación social. Todo ello explica que los poderes públicos recurrieran con frecuencia a los sociólogos y psicólogos para la realización de proyectos de intervención comunitaria.

Estos proyectos estaban orientados principalmente a la implantación de políticas económicas, como la modificación de hábitos de consumo y la reordenación del mercado laboral. A nivel de políticas educativas, se adelantaron proyectos que tenían que ver con la inserción de inmigrantes en las escuelas públicas.

Kurt Lewin fue uno de los que colaboraron más activamente en la planificación y ejecución de este tipo de proyectos, con la ayuda de un equipo de investigadores provenientes de las universidades de Stanford y Cornell. Posteriormente, desde el Instituto Tecnológico de Massachusetts, donde además dirigió el *Center for Group Dynamics*, de reciente fundación, continuó dirigiendo diversos programas en esta misma línea.

El interés primario de Lewin no era describir una situación social conflictiva; tampoco, interpretarla o extraer conclusiones teóricas, a fin de proponer leyes de conducta y evolución social. Su objetivo era mejorar la situación estudiada, y hacerlo precisamente mientras se investigaba. Esto supone la necesidad de actuar, de intervenir activamente en la comunidad, de probar soluciones y observar los resultados².

1 En concreto, Lewin utilizó la investigación-acción para estudiar y modificar los hábitos alimentarios de un sector de la población norteamericana, para la inserción de niños judíos en las escuelas públicas, para mejorar el rendimiento del personal de varias fábricas relacionadas con el sector militar, para la formación y entrenamiento de grupos de liderazgo juvenil al servicio de instituciones militares. Cfr. Pellerey, M. (1980). “Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni”, en *Orientamenti pedagogici*, No 27, pp. 449-463.

2 La primacía de este interés práctico de la investigación-acción es la razón de su amplia difusión en los terrenos de la psicología social, la sociología interventiva o aplicada, las ciencias de la educación, la administración pública, diversos modelos de acción social integrada o desarrollo local, la formación y manejo de grupos de presión, etc. “Nacida en los campos de la psicología social y de la gestión pública, la investigación-acción se ha extendido y diversificado en varios sectores de la acción humana y en sus campos de estudio correspondientes, especialmente en el social, el psicológico y el de la educación”. Goyette, G., y Lessard-Herbert, M. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*, Barcelona, Laertes, p. 19.

Lewin conjuga en la investigación-acción dos aspectos que caracterizan toda su obra; por una parte, el interés por las dinámicas internas de los grupos, y por otra, su preocupación por las repercusiones prácticas de sus investigaciones. Afirma: “Cuando nosotros hablamos de investigación, se sobreentiende que nos referimos a *action-research*, es decir, una acción a nivel realista, siempre seguida por una reflexión autocrítica y por una evaluación de resultados. Puesto que nuestra finalidad estriba en aprender rápidamente, jamás temeremos enfrentarnos con nuestras insuficiencias. No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción”³. Esta afirmación asigna una doble finalidad a la investigación-acción: modificar unas determinadas circunstancias a través de una acción concreta y aprender algo acerca de aquello sobre lo que se ha ejercido la acción.

Se trata, por lo tanto, de un aprendizaje práctico, que puede originar una normativa, basada en la experiencia, acerca de la eficacia de un determinado modo de intervenir en un grupo social.

El interés práctico de Lewin y la pretensión del alcance teórico de la investigación-acción, queda claramente reflejado en sus afirmaciones: “La investigación necesaria para la práctica social debe ser entendida como investigación para la dirección y construcción de la sociedad. Es un tipo de ‘investigación-acción’, una investigación comparativa acerca de los efectos de varias formas de acción social, es investigación que lleva a la acción social. Una investigación que produzca solamente libros no puede ser suficiente”⁴. “...la teoría y la prác-

tica están metodológicamente conectadas, de modo que, al combinarse, podrían ofrecer respuestas a los problemas teóricos, y al mismo tiempo consolidar una aproximación racional a nuestros problemas práctico-sociales, que es sin ninguna duda uno de los requisitos de fondo para solucionarlos”⁵.

Aunque la propuesta del psicólogo no se reduce a un método de intervención social, sino que pretende conservar las características de la investigación científica, no se preocupa por fundamentarlo epistemológicamente, ni de argumentar de manera rigurosa sobre sus posibles alcances en el campo de la teoría psicosociológica⁶.

A partir de algunos de los escritos de Lewin, es posible definir, en líneas generales, el proceso de investigación-acción. Está constituido por tres etapas o momentos: la planificación, la ejecución y la observación y evaluación. La planificación parte de una idea general, gracias a la cual se define un objetivo o meta que se va a alcanzar. A la luz de los resultados que se obtengan del estudio de la situación inicial del campo de interés, se llega a la elaboración de un plan de acción global, conformado por una serie de pasos o fases de la acción. En la ejecución se procede a realizar las acciones previstas, después de cada una de las cuales se efec-

3 Marrow, A. *Kurt Lewin tra teoria e pratica*, p. 223.

4 Lewin, K. (1948). “Action-research and minority problems”, en *Resolving social conflicts*, New York, Harper and Row, pp. 201-217. Traducido al italiano, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Bologna, Il Mulino, 1972. Citado por Marrow, A. (1977). *Kurt Lewin tra teoria e pratica*, Firenze, La nuova Italia, p. 223.

5 Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*, New York, Harper and Row. Traducido al italiano, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972, p. 226.

6 Las obras de referencia de psicología general y psicología social, al referirse a Lewin, no hacen mención de la investigación-acción. Le reconocen, en cambio, sus aportaciones al estudio de las dinámicas de grupos, de la motivación y de los climas de liderazgo a través de investigaciones sobre el terreno y de experimentación en laboratorio con pequeños grupos. Se le atribuye también la creación de la llamada psicología topológica.

tuará una observación y evaluación de resultados, según las directrices del plan. La evaluación permitirá decidir sobre la conveniencia de ejecutar el siguiente paso o la necesidad de repetir el anterior; incluso puede determinar cambios sobre la planificación general.

De este modo, cada uno de los momentos de la investigación-acción está en estrecha interrelación con los demás. La planificación se va modificando durante la acción, y la acción, a su vez, es guiada por la planificación de un modo flexible, que se acomoda tanto a los objetivos generales como a las contingencias e imprevistos propios de todo proceso social. El elemento que hace posible esta interrelación es la evaluación permanente, que es al mismo tiempo retrospectiva y prospectiva.

Según este planteamiento, la realización del proyecto transcurre de modo cíclico, en el que cada "bucle" cumple una función múltiple de planificación, ejecución y evaluación, no solo de una acción particular, sino del proyecto total. En este sentido, se afirma que la investigación-acción es un proceso que avanza en espiral en torno a una idea general.

El método propuesto por Lewin presenta tres características centrales: el feed-back continuo, el control práctico de las hipótesis y la participación de todo el grupo en la toma de decisiones. Estas características se ordenan para la obtención eficaz e inmediata de resultados prácticos. No pretenden ser un modelo de procedimiento adecuado para todo tipo de investigación social, pues, de hecho, Lewin no aplicó la investigación-acción en todas sus investigaciones, sino solo en aquellas referidas a la modificación de ciertas conductas sociales de los grupos.

Queda claro que el objetivo de la investigación-acción ideada por Lewin no es el de construir una teoría, sino el de solucionar problemas sociales utilizando herramientas del método científico, aunque —como ya se mencionó anteriormente— no descartó que ella pudiera tener un alcance teórico, no por medio de un proceso de generalización formal —inferencia estadística—, sino por la "acumulación de experiencias", que algunos autores llaman "generalización natural".

3. La investigación-acción en educación

La evolución de la investigación-acción en el área de la educación se encuentra especialmente ligada a la pedagogía social, a las prácticas de educación de adultos y, de un modo cada vez más creciente, a los campos del desarrollo curricular y a la formación de profesores⁷.

S. Corey, decano del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, fue el primero en introducir la investigación-acción en el contexto de la educación escolar⁸. Su objetivo era convertir esa escuela de profesores en un centro de investigación, que permitiera dar soluciones a los problemas cotidianos que surgen en el desarrollo de la tarea docente. Con este fin impulsó proyectos de investigación en las distintas áreas del desarrollo curricular, en los que la función del investigador era la de ser un

7 En la bibliografía referida a la investigación pedagógica, salvo por los trabajos de S. Corey y sus colaboradores, el nombre de investigación-acción solo comienza a ser utilizado a partir de los trabajos de Elliott a inicios de la década de los 70, en Inglaterra, y por Rene Barbieri en el marco del desarrollo de la llamada pedagogía institucional francesa.

8 Corey define la investigación-acción en los siguientes términos: "Es el tipo de investigación que se lleva a término en situaciones escolares y que es diseñada para ayudar a la gente que allí trabaja a comprender si está actuando correctamente o no". Quintana Cabanas, J. M^º. (1986). *Investigación participativa. Educación de adultos*, Madrid, Narcea, p.16

“auxiliar”, que ayuda al profesor a superar sus dificultades de modo rápido y eficaz. Como fruto de sus trabajos, Corey y varios de sus colaboradores editaron una obra, encaminada a mostrar a la opinión pública las ventajas de la investigación en grupo, en la que incluyen ejemplos prácticos y sugerencias acerca de cómo planear y evaluar los proyectos de investigación-acción. A estos estudios se suman los trabajos de H. Taba, A. Shumsky y L. Lindsey.

El estilo de investigación impuesto por el Teachers College se ha difundido en los ambientes educativos norteamericanos, con los nombres de “*Inter-Operation Research*”, “*Operational Research*”, “*Cooperative action-research*”. Todas estas denominaciones buscan enfatizar varios elementos comunes:

- a) *El método está puesto al servicio de una acción concreta.*
- b) *Exige una relación de cooperación entre investigadores y operarios, sin pretender una identificación de las funciones correspondientes. Por otra parte, el nombre de “action-research” se ha reservado, casi exclusivamente, para designar trabajos de intervención social propios del campo de la sociología, la antropología cultural y la psicología social, de corte interpretativo o etno-metodológico.*

En Europa, la primera conceptualización de la investigación-acción se debe a Curle, quien, en un artículo aparecido en la revista del *Talvstock Institute of Human Relations*¹⁰, glosaba los trabajos de campo de Lewin en Norteamérica. “La investigación-acción –afir-

ma Curle— no solo trata de descubrir los hechos, sino también ayuda a modificar ciertas condiciones que la comunidad percibe como problemáticas”¹¹.

Según este mismo autor, el *Talvstock Institute* desarrolló una larga serie de trabajos de investigación, de acuerdo con los principios de la investigación-acción lewiniana. Sin embargo, la mención explícita del método, en la revista *Human Relations*, solo aparece en 1970. Es un artículo de N. Rapaport¹², en el que la investigación-acción se define como el método que busca solucionar un problema práctico concreto de una situación específica, a través de la colaboración mutua entre los miembros del grupo, y al mismo tiempo contribuir al desarrollo de los objetivos generales de las ciencias sociales. El proyecto de regirse por un marco ético determinado de modo solidario.

La conceptualización de la investigación-acción del *Talvstock Institute* presupone la implicación de todos los miembros de la organización en la que se desarrolla el proyecto, aprovechando así la experiencia de la realidad que poseen los actores y los conocimientos científicos y técnicos de los investigadores. Del mismo modo, resalta la importancia de la participación en la toma de decisiones, ya que es el momento en el que se reúnen productivamente los aportes de los distintos integrantes del grupo. La participación es necesaria, tanto para definir el problema como para proponer

9 Cfr. Goyette, G., y Lessard-Herbert, M. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*, Barcelona, Laertes.

10 El *Institute of Human Relations* fue fundado a mediados de la década de los 40, con base en la experiencia de la segunda guerra mundial. Tiene su sede en Londres y publica desde 1947 la revista *Human Relations*.

11 Citado en Pellerey, M. (1980). “Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni”, en *Orientamenti pedagogici*, No. 27, p. 31.

12 Cfr. Rapaport, R. N. (1970). “Three dilemmas in action-research”, en *Human Relations*, vol. 23, No. 6, pp. 499-513.

las soluciones en las que todos, operarios e investigadores, estarán comprometidos, del modo que a cada uno corresponda según su función dentro de la organización.

Se capta fácilmente la herencia lewiniana en la investigación-acción del *Talvistock*. Es más evidente aún al observar los posteriores desarrollos, que a nivel ya no de principios, sino de modelos de procedimientos, propone Cuningham¹³, miembro del equipo de investigadores activos del instituto.

Sin embargo, las aplicaciones de la investigación-acción en campos que podríamos definir como propiamente pertenecientes a la pedagogía escolar, tienen su inicio en los trabajos de J. Elliott en Inglaterra, dentro del contexto de la reforma educativa general del sistema de enseñanza primaria y secundaria. Las ideas de Stenhouse¹⁴, sobre el desarrollo del currículum y el papel del profesor como investigador en el aula, están también estrechamente ligadas con la difusión del método en este país. Podríamos afirmar que la investigación-acción es el instrumento metodológico que permite la puesta en marcha del currículum práctico propuesto por Stenhouse.

Las ideas de Elliott y Stenhouse dieron origen al movimiento de “el profesor como investigador en el aula”, de amplia difusión en todo el Reino Unido, gracias al trabajo de la fundación CARE –*Center for Applied Research in education*–, de la Universidad de East Anglia¹⁵, que se fundó en 1972 por el mismo Stenhouse, con base en su experien-

cia como diseñador del *Humanities Curriculum Project (H.C.P.)*¹⁶.

Posteriormente, la investigación-acción en el área escolar se difundió más bajo el nombre de “investigación en el aula”. Se agrupan dentro de esta clase de experiencias un gran número de iniciativas, que proponen al profesor como investigador de su actividad en el mismo lugar de trabajo, con la asistencia de un especialista externo o sin ella. Aunque esta identificación pudiera resultar problemática y a veces impropia, para efectos de esta ponencia aceptaré tal sinonimia, pues tendencialmente la investigación de aula incorpora los elementos fundamentales del método de la investigación-acción.

La investigación-acción, según el modelo anglosajón, ha sido la de mayor influencia en el contexto educativo colombiano, al que ha llegado por vía de publicaciones de editoriales españolas.

La identidad de la investigación-acción inglesa se caracteriza por presupuestos filosóficos de corte hermenéutico o interpretativo, por la unificación de los diversos elementos y procesos educativos bajo el concepto de desarrollo curricular, por la centralidad de la figura del profesor y por la creciente aceptación de la educación como “ciencia práctica”.

13 Cfr. Cuningham, B. (1976). “Action-research: Toward a procedural model”, en *Human Relations*, vol. 29, No. 3, pp. 215-238.

14 Cfr. Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

15 En palabras del propio Elliott, el objetivo del CARE es “apoyar la reflexión de los docentes acerca de los problemas que el cambio acarrea, elaborar estrategias de cambio más reflexivas y prácticas, y desarrollar metodologías que asistan a dicho proceso”. Elliott, J. (1986). “John Elliott”, en *Acción educativa*, diciembre, p. 24.

16 El H.C.P. fue desarrollado entre los años 1967 a 1972, bajo el patrocinio del *Schools Council*. Su objetivo era proponer un currículum para la enseñanza de las ciencias sociales, basado no en unos objetivos previstos de antemano, sino realizando los valores sociales en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el currículum se diseñó durante su propio desarrollo, guiado por una serie de principios éticos que informan todas las actividades didácticas y que hacen que estas sean verdaderamente educativas.

El autor más representativo de la investigación-acción pedagógica anglosajona es John Elliott¹⁷, no solo por ser el primero en utilizar este método para la investigación didáctica, sino también por sus aportaciones teóricas en la reconceptualización y fundamentación epistemológica de la investigación-acción dentro del paradigma hermenéutico interpretativo. También dentro de la investigación-acción anglosajona, pero insertados en el paradigma sociocrítico de Habermas, hay que mencionar a W. Carr, S. Kemmis y R. MacTaggart, quienes han impulsado la investigación-acción especialmente en Australia.

Para Elliott, la comprensión de los procesos educativos únicamente es posible desde dentro de los contextos educativos mismos, a partir de la comprensión de los propios actores. Cada contexto es único, especialmente si la atención se centra en los procesos, antes que en los resultados. Por esto, la reflexión conjunta de profesores e investigadores, sobre los procesos y productos de la acción educativa concreta, constituye una de las características básicas de la investigación-acción anglosajona.

El énfasis en que la reflexión sea una tarea cooperativa, se debe a que de este modo el profesor puede integrar, a la suya, las experiencias pasadas y presentes de los demás. Solo en un primer momento la reflexión privada puede ser productiva: cuando se trata de ganar confianza en la tarea o cuando el ambiente resulta amenazador y rechaza toda

innovación; pero si no se hace cooperativa, el profesor terminará por aislarse en sus propias prácticas, sus avances serán muy limitados y su empeño puede trocarse en una sensación de fracaso, que lo lleva a desistir del esfuerzo por mejorar. “El profesor que desarrolla sus teorías tomando pie de la reflexión sobre su experiencia, dejando de lado las experiencias pasadas y presentes de los demás, acaba ‘inventando la rueda’, en vez de progresar más allá del estado precedente de sus conocimientos profesionales”¹⁸.

El diseño metodológico de la investigación-acción se centra en la reflexión sistemática sobre la acción. “La investigación-acción (...) es la reflexión que sistemáticamente se plantea en y sobre la práctica, considerando aquí esta como una hipótesis: así se actúa en orden a probar ciertas presunciones/conjeturas para resolver un problema práctico. En otras palabras, la investigación-acción es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase. Así, la investigación-acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción”¹⁹.

En este modelo de procedimiento se integra el proceso metodológico propuesto por Lewin, representado por una espiral de ciclos sucesivos, cada uno de ellos compuesto por varias etapas o momentos, que se pueden reducir a tres: planificación, acción, evaluación; con la particularidad de que la acción se ejecuta de modo secuencial, paso a paso, y cada paso de la acción va acompañado por los otros dos momentos. La evaluación es el elemento central del proceso, es el factor de

17 La investigación-acción es introducida en la escuela inglesa por John Elliott, a inicios de la década de los 70, como una estrategia para el desarrollo del “currículum práctico” propuesto por L. Stenhouse. Esta visión del currículum, como un proceso en el que interactúan profesores, alumnos y contenidos, guiados por una finalidad educativa, no puede separarse del desarrollo profesional del profesor. Stenhouse reclama para los profesores un papel protagónico en la definición, estructuración y transmisión de los contenidos.

18 Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, p. 75.

19 Elliott, J. (1986). “John Elliott”, en *Acción educativa*, diciembre, p. 24.

cohesión que da unidad y continuidad a la investigación.

La evaluación se entiende como una reflexión crítica sobre cada paso de la acción ejecutada. Para ello es necesaria la observación y el registro cuidadoso de los hechos y de las actuaciones de los profesores y alumnos. Cuanto más precisa sea la observación, más exacto será el registro y, en consecuencia, la reflexión más acertada. La observación o reconocimiento es el primer elemento de la evaluación; se encamina no solo a describir la acción ejecutada, sino a determinar si la acción se llevó a cabo del modo previsto o qué dificultades obligaron a modificarla. La observación incluye, por lo tanto, un primer análisis, no se limita a la descripción; como no se puede dar por descontado que cada paso de la acción se ejecute adecuadamente para garantizar los resultados que le corresponderían, este primer análisis —que Elliott llama exploración— debe servir, junto con la descripción, de base para la reflexión.

La reflexión pone en relación la acción, tal como se ha ejecutado, con el plan general y con la idea inicial; es diagnóstica y retrospectiva, porque elabora una visión global de la situación y permite la construcción de hipótesis de solución; es pronóstica y prospectiva, en la medida en que elabora los planes de acción encaminados a poner en marcha las soluciones hipotéticas. Teniendo en cuenta que toda estrategia de acción o solución hipotética se descompone en pasos, y a cada uno de ellos sigue la evaluación —descripción y reflexión—, no es posible prever de antemano la alternativa de mejora más adecuada; ello se sabrá al final del proyecto y no será necesario implantarla; ya estará presente, porque se construyó durante el proceso mismo.

Mientras algunos autores reclaman el título de investigación-acción exclusivamente para aquellos proyectos que cumplan con una serie de requisitos metodológicos, otros afirman que cualquier indagación sistemática, realizada por los propios agentes educativos —con el fin de mejorar sus prácticas docentes o administrativas—, es investigación-acción, independientemente de los instrumentos metodológicos que se hayan utilizado para llevarla a cabo.

El desarrollo de la investigación-acción escolar se ha visto impulsado por el creciente afán de profesionalizar el trabajo docente y por la necesidad de proyectar hasta las aulas la investigación educativa tradicional, cuyas conclusiones permanecen generalmente en el plano de lo teórico y no afectan de modo real el trabajo diario de los profesores. Es también una respuesta alternativa a la concepción tecnológica del quehacer educativo, que considera al profesor como un técnico de la enseñanza, al que solamente corresponde ejecutar una serie de acciones didácticas predefinidas por especialistas del diseño curricular. La investigación-acción se opone también a la aplicación indiscriminada de “recetas pedagógicas” elaboradas en situaciones experimentales, que a pesar del rigor en la selección de la muestra y el control de las variables, no representan la realidad compleja y particular del aula.

Quienes llevan a la práctica la investigación-acción escolar, abogan por la autonomía profesional de los enseñantes y por su participación en la creación y desarrollo de las políticas educativas, tanto en lo referente a los contenidos curriculares, como a la estructuración y administración del sistema educativo general.

Son múltiples los campos de aplicación de la investigación-acción en el terreno de la investigación y la práctica educativa: innovación pedagógica, formación de profesores en servicio, diseño curricular, procesos de evaluación educativa e institucional, integración de la escuela a la comunidad local y al mercado laboral, entrenamiento de profesores en formación, etc.

4. Características de la investigación-acción educativa

Dentro del marco de referencia de la investigación-acción interpretativa de corte anglosajón, que la define *como el modo de sistematizar y hacer colectiva la reflexión del educador sobre su propia práctica, con el fin de mejorarla, generando procesos de aprendizaje profesional permanente*, considero que sus características fundamentales son las siguientes:

1. La investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones educativas, experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora; también las propuestas prescriptivas generales, didácticas o administrativas, que requieren una respuesta práctica —adaptación a un contexto específico—. Puede ser llevada a cabo por los propios integrantes de la comunidad escolar (profesores, directivos, padres de familia, alumnos) o por un investigador externo, siempre que lo haga por delegación unánime de los agentes implicados directamente en la situación.
2. El propósito de la investigación-acción es profundizar en la comprensión que el profesor tiene de su problema. Este diagnóstico no indica de por sí la respuesta adecuada, pero solo a partir de una comprensión correcta del problema puede emprenderse la búsqueda de la solución más acertada.
3. En la investigación-acción, la acción emprendida para cambiar la situación contribuye a lograr una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión; incluso, la acción misma puede ser suspendida temporalmente para reflexionar sobre ella. De este modo, la teoría se construye desde la acción, para comprender la acción.
4. La investigación-acción explica 'lo que sucede' en forma de estudio de caso. "La forma de explicación utilizada (...) es naturalista, en vez de formalista. Las relaciones se 'iluminan' mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista, presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal, presentada de forma proporcional"²⁰.
5. En la investigación-acción educativa, el primer investigador es el profesor mismo; sin embargo, no se rechaza la participación de "investigadores profesionales o externos"; más aún, se da por descontado que deben estar presentes durante todo el proceso. La solución al posible conflicto acerca de las competencias o atribuciones de los profesionales externos, sobre la investigación-acción de los profesores, se asienta en tres premisas fundamentales: la igualdad jerárquica entre unos y otros; la clarificación previa de las funciones que corresponden a cada

- grupo, y la creación de un marco ético que rija la utilización y flujo de la información.
6. La relación entre los investigadores y los profesores es una relación cooperativa interdisciplinaria entre profesionales de diversos campos. Por un lado los profesores, como verdaderos conocedores de la tarea educativa, reconociéndoles de este modo su autonomía y experiencia profesional. Por otra parte los profesionales externos, que aportan, junto con las herramientas metodológicas, sus interpretaciones personales, necesarias para describir objetivamente la situación e interpretarla en su verdadera dimensión.
 7. La función principal del investigador externo es estimular y orientar la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas; con tal fin, puede intervenir en la situación como observador participante o 'amigo crítico'. Es un facilitador del diálogo, de la comprensión común, de la reflexión cooperativa. Colabora en la creación y aplicación de los instrumentos para la recolección y el análisis de los datos, que casi siempre son de tipo cualitativo.
 8. Los investigadores externos, en su tarea de facilitar la reflexión del grupo, realizan una investigación-acción paralela a la de los participantes, que es llamada por Elliott "investigación-acción de segundo orden", para garantizar que su actividad no interfiera o determine la comprensión de la situación por parte de los actores: "...los agentes facilitadores de la investigación-acción llevada a

cabo por profesores deben mantener una deliberación permanente acerca de su propia práctica (...). Si no se comprometen con esta investigación-acción de segundo orden, sucumbirán ante las presiones para que controlen el pensamiento de los profesores, deformando, más que facilitando, los procesos de la investigación-acción de primer orden"²¹.

5. La investigación-acción como estrategia de desarrollo profesional de los profesores

Como hemos insistido, desde su mismo origen la investigación-acción se ha distinguido por su carácter práctico, es decir, por su intención prioritaria de aportar soluciones a problemas del hacer, y es precisamente en el terreno de las ciencias prácticas –profesionales e interventivas– donde ha dado sus mejores resultados y donde, de hecho, se viene aplicando cada vez con mayor amplitud.

También el objetivo de la investigación-acción pedagógica es eminentemente práctico: parte de la reflexión sobre los problemas reales del trabajo docente, tiene como meta su perfeccionamiento. Este perfeccionamiento no se refiere solo a la tarea, sino principalmente al agente que la desarrolla, pues exige del profesor un constante análisis de las situaciones y la elaboración de juicios críticos acerca de la conveniencia de la acción, a la luz de los fines propuestos. Las teorías que el profesor construye, a partir de su experiencia y sobre ella, cuando son compartidas y comunicadas, contribuyen a la creación de

20 Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, p. 25.

21 Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, p. 80.

una cultura común de la práctica educativa. Esta 'cultura común' de la práctica educativa es la base de una teoría de la educación construida por los propios agentes educativos y no por investigadores alejados de la realidad que se vive en las aulas.

Conviene enfatizar que lo que alimenta todo el proceso de la investigación-acción educativa, el punto de inicio de la reflexión sobre los diferentes elementos del hecho educativo, teóricos, técnicos y teleológicos, es la realidad cotidiana de las aulas; es allí donde se toma la información, en donde se aplican las estrategias de acción y se producen los resultados. El aula es el contexto propio de la investigación-acción educativa; el profesor, su primer agente, y el currículum, su principal objeto.

El aula se constituye así en el escenario propicio para la actuación autónoma del profesor, una actuación reflexiva e informada, que le permite y exige configurar nuevos conocimientos, generar innovaciones, reconfigurar nuevos modos de relacionarse con el conocimiento, con los estudiantes, con la escuela y con la comunidad.

Dicho con otras palabras, aproximarse al querer docente desde la perspectiva de la investigación-acción, lleva al docente a replantarse su propio saber y a reconstruirlo, no solamente en su dimensión práctica, sino también teórica, pues los nuevos modos de hacer exigen nuevas justificaciones. Este trabajo de reconstrucción de prácticas y de teorías, en la medida en que es realizado por los propios profesores, se constituye en un camino de desarrollo profesional, que impacta positivamente la realidad escolar. Así, pues, el

desarrollo profesional se convierte en la condición de posibilidad para mejorar la calidad de la enseñanza.

Elliot considera que la formación de los educadores es uno de los fines propios de la investigación-acción, enfatizando cómo esta metodología permite desarrollar el conocimiento profesional. "El conocimiento profesional –afirma– consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales –caracterizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones– que subyacen en las prácticas profesionales". Este conocimiento se obtiene a través de un proceso de reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción, o sea, a través de la investigación-acción reflexiva por él mismo propuesta. En un primer momento se trata de un conocimiento desarrollado por sujetos individuales, pero "puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no solo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión. El desarrollo profesional de los sujetos, puesto de manifiesto mediante la capacidad creciente de actuar de forma coherente con los valores profesionales en diversas situaciones prácticas, depende de la fructífera interacción del conocimiento privado y de los conocimientos comunes"²².

La investigación-acción favorece la generación de una cultura profesional, basada en la experiencia de los propios actores. Así, el profesor deja de ser solo usuario de conocimientos ajenos, provenientes de otras disciplinas o de otros contextos, para convertirse también en productor. Desarrolla la capaci-

22 Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, p. 93.

dad de emitir juicios prácticos sobre principios teóricos generales y normas técnicas específicas, a la luz de los valores educativos y de su experiencia profesional. En este sentido, se puede afirmar que la investigación-acción fortalece la autonomía de los profesores y contribuye, en la medida en que la experiencia individual sea comunicada y susceptible de validación práctica, a la construcción de una teoría práctica o cultura profesional compartida.

La autonomía profesional de los profesores puede sintetizarse en capacidad de elaborar juicios profesionales informados; es decir, juicios acerca no del deber ser ideal, sino respecto del modo de hacer adecuado, pero no solo fundamentados en una teoría general, sino también y prioritariamente en una teoría particular, validada por su experiencia y enriquecida por la experiencia de otros profesionales. Stenhouse ilustra de manera contundente esta idea, cuando afirma: "Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. No dependen profesionalmente de investigadores, directores, innovadores o inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a las ideas creadas por otras personas, en otros lugares y en otras ocasiones. Ni tampoco rechazan el consejo, la consulta o la ayuda. (...) Las ideas y las personas no son de mucha utilidad práctica hasta que se han digerido y están bajo el juicio del propio profesor. En una palabra, es deber de todo educador fuera del aula servir al profesor; porque solo los profesores pueden crear una buena enseñanza"²³.

23 Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, p. 148.

Parece evidente, entonces, que la investigación-acción busca una transformación individual de los participantes en un proceso de enseñanza; para ser más precisos, un cambio en la práctica individual de los profesores. Ahora bien, no se pretende negar que el cambio en las prácticas individuales de los agentes educativos puede tener consecuencias a nivel de todo el sistema educativo y de la estructura social, del mismo modo que estas son, a su vez y hasta cierto punto, factores determinantes de la acción educativa de los profesores. Sin embargo, no nos parece que el cambio del sistema educativo, ni la reestructuración del sistema social, se deban proponer como tareas propias de la investigación-acción educativa.

En conclusión: el fin propio de la investigación-acción educativa es la mejora de las prácticas educativas realizadas por el profesor en el aula. Esto exige necesariamente que el docente, de manera autónoma, elabore y valide juicios profesionales. En esta actividad, el profesor desarrolla y sistematiza su capacidad de reflexión. Reflexión que para ser realmente informada, debe dar cabida a la participación de todos los demás agentes que intervienen como partícipes de la situación que se quiere mejorar; a recurrir a las teorías que considere pertinentes, haciendo de ellas una incorporación crítica a su quehacer educativo, y, finalmente, a validar su conocimiento en la acción. Todo esto equivale a decir que el docente desarrolla un conocimiento práctico realmente educativo, que se incorpora a su ejercicio docente a modo de experiencia profesional válida y susceptible de ser, hasta cierto punto, objetivada. Y esto es desarrollo profesional. ■