

# INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

Kluwer Academic Press Publisher. Netherlands. Notas tomadas de "Action research as a form of staff development in Higher Education". David Kemmerly y Lyn Gow. Higher Education. 23-297-310; 1992.  
Traducción Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.

## 1. ¿Cómo se la define?

K. Lewin (1946): como un proceso de investigación, orientado al cambio social, caracterizado por una activa y democrática participación en la toma de decisiones.

Este autor (1952), en sus trabajos iniciales, comparó la efectividad de las conferencias, la enseñanza individualizada y la toma de decisiones en grupo efectuada para cambiar hábitos y actitudes, en relación con ciertos productos comestibles como el aceite de hígado de bacalao y la leche.

Los resultados sobre el cambio de actitudes, condujo a la adopción de la investigación-acción en el campo educativo (Corey, 1949). El interés por la misma no fue sostenido. El trabajo de Stenhouse (1975) lo reinstaló, y favoreció una amplia adopción en el área de la educación. Este autor avanzó la idea de los docentes como investigadores.

En un seminario sobre Investigación-Acción, citado por Carr y Kemmis (1986), se la definió como una expresión que describe una familia de actividades vinculadas con el desarrollo del currículo, del profesional, del mejoramiento de los programas y de las políticas y sistemas de planeamiento.

Estas actividades tienen en común: la identificación de estrategias y de acciones planeadas, que son aplicadas y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en las acciones, se consideran integralmente involucrados en todas estas actividades.

## 2. ¿Cuáles condiciones necesarias son requeridas para que, según algunos autores, ciertas actividades se consideren como investigación-acción?

Carr y Kemmis (1986: 165-166; en versión española:177) argumentan -en relación con la investigación-acción- que para que ésta exista, deben darse 3 condiciones necesarias y conjuntamente suficientes:

- a. Que un proyecto se haya planteado como una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica **susceptible de mejoramiento**.
- b. Que dicho proyecto avance a través de **una espiral de bucles** o de ciclos de **planeamiento, acción, observación y reflexión**, estando todas estas actividades puestas en funcionamiento de modo crítico e interrelacionado.
- c. Que el proyecto **implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno** de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el mismo, para incluir a otros de los afectados por la práctica, y mantener un control colaborativo del proceso.

## 3. ¿Qué nuevos enfoques introdujeron Carr y Kemmis (1986)?

Estos autores han aportado una base teórica a la investigación-acción, apoyados en el concepto de ciencia crítica desarrollado por Habermas (1972, 1974, 1979). Este filósofo alemán, cree que los individuos construyen el conocimiento en torno de un marco de referencia de tres intereses constitutivos del conocimiento: técnicos, prácticos y emancipativos. Habermas sostiene que los métodos de indagación y el marco de referencia de los 2 primeros, no proporcionan una base satisfactoria para la Ciencia Social. Carr y Kemmis argumentan que la investigación educativa y el desarrollo del currículo necesitan ser considerados como Ciencia Social. El interés constitutivo del conocimiento emancipativo, está asociado con la ciencia social crítica, la cual está interesada con el medio del poder. Los fines de la ciencia social crítica son, revelar mediante la autorreflexión, una toma de conciencia de cómo los objetivos y propósitos pueden ser frustrados o distorsionados, y sugerir cómo podrían ser eliminados los impedimentos.

La condición final para la clasificación, es derivada de la teoría de la competencia comunicativa de Habermas (1970), la cual fue su marco conceptual para determinar si las teorías derivadas de la ciencia social crítica podían ser establecidas como superiores a las que intentan sustituir.

Habermas creyó que podría alcanzarse un consenso racional a través de un discurso que no sufriera de restricciones antidemocráticas.

Un consenso alcanzado por medio de un desinhibido diálogo simétrico, sería equiparado a una concepción de la verdad.

El trabajo de Lewin ha tenido marcada influencia sobre la teoría y la práctica en muchos campos. En la arena educativa, Kolb (1984), reconoce al aporte de K. Lewin como un precursor del desarrollo de su modelo de aprendizaje experiencial.

El ciclo de este modelo de

- \* experiencia concreta,
- \* observación reflexiva,
- \* conceptualización abstracta y
- \* experimentación activa

usualmente asociado con el nombre de Kolb, es claramente un desarrollo del trabajo de Lewin.

#### **4. ¿La investigación en la educación superior?**

Regresando a la definición de la investigación-acción más arriba citada, es instructivo advertir la inclusión específica de “programas de mejoramiento de las escuelas”. En la arena educativa, la investigación-acción parece haber sido sinónimo de los otros niveles de enseñanza (primaria, secundaria), [ver The Action Research Reader, Kemmis y Mc Taggart, 1987], y ha estado más relacionada con el desarrollo profesional de los docentes de los mismos.

Una búsqueda en los ERIC del nexo “action research” con “higher education”, reveló 74 entradas, pero la mayoría, vinculadas con la formación de docentes de escuelas o proyectos de escuelas.

Un trabajo en educación superior que es valioso señalar, es el de Gibbs, 1989, quien dirigió un proyecto financiado por el CNAA (Consejo Nacional de Adjudicaciones Académicas) apuntado a mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Este artículo estuvo relacionado específicamente con la investigación-acción, orientada a fortalecer la calidad del aprendizaje del estudiante mediante una mejor enseñanza, como resultado del desarrollo del personal docente de la educación superior. Por esta razón apreciamos su empleo, como una actividad promovida por unidades de desarrollo educativo (o cuerpos similares) en Universidades o Colleges, para estimular cambios en los currícula, en las estrategias docentes, en las prácticas institucionales y en las actividades del personal.

Nosotros encontramos algunas evidencias de investigación-acción, como estrategia de desarrollo de los docentes en la educación superior. Moses (1985) comparó respuestas de 17 directores de unidades de desarrollo educativo en Australia, sobre el interrogante: “¿Cuáles 3 enfoques al mejoramiento de la enseñanza, han operado mejor en su institución?”. Investigación en colaboración y publicación, fueron mencionadas 2 veces, aunque fue categorizada como dirigida hacia miembros individuales del personal; pero de tal modo podría no satisfacer todos los criterios que determinan a la investigación-acción.

Los académicos, también condujeron investigación desde su propia iniciativa, sin ser alentados o apoyados por alguna unidad de desarrollo educativo.

Cuando este tipo de investigación apareció publicada, lo fue en revistas específicas de la disciplina del investigador [Ej: Journal of Chemical Education o Journal of Education for Business].

Tales artículos raramente hicieron referencia a la investigación-acción y a su literatura asociada, pero muchos parecen ajustarse holgadamente, al menos, a las tres condiciones que Carr y Kemmis (1986) establecieron para precisar a la investigación-acción (Ejemplos en: Cawley, 1989; Jackson y Prosser, 1989).

#### **5. Un caso de investigación-acción en la educación superior.**

Sorprende que existan tan escasas referencias sobre la investigación-acción como estrategia de desarrollo del personal docente de la educación superior [en tanto que se observa una literatura abundante en relación con el nivel primario]. No obstante, se dan algunas razones por las cuales debería existir un mayor número de adherentes en este nivel.

La investigación no es considerada como una actividad requerida, o aún una tarea normal en relación con los docentes de las escuelas. Stenhouse (1975, p.159) cree que el clima social de los docentes, generalmente ofrece poco apoyo a aquéllos que examinan más cercanamente su propia práctica profesional, asumiendo el rol de investigadores. Por el contrario, en la educación superior la investigación constituye un rol valorado y a menudo requerido. Los catedráticos, por lo tanto, probablemente más que los docentes de los otros niveles, posean las habilidades, la inclinación y el tiempo para la investigación.

El sistema de promoción y/o de funcionamiento de la estructura de recompensas en la educación superior, tiende a favorecer más a la investigación que a la enseñanza (ver: Boudy de Rome, 1983; Genn, 1982; Soliman y otros, 1983).

Aún, en donde las normas institucionales y los criterios de promoción expresan el valor de la enseñanza, tanto los comités administrativos y de promoción, en la práctica y en la percepción del personal docente, pueden considerarla en menos, más allá del número de publicaciones. Clark (1987, p.99) advierte que síndicos y administradores en uno y otro sector, alaban la enseñanza pero recompensan la investigación. No es sorprendente, por lo tanto, que los directores de las unidades de desarrollo institucional, en el informe de Moses (1985), mencionen la ausencia de suficiente recompensa institucional para la enseñanza como la mayor limitación de sus actividades. Si la promoción depende de la investigación, entonces, el tiempo

consagrado por el personal a actividades para mejorar la enseñanza, disminuye las perspectivas de promoción, al disminuir el tiempo disponible para investigar. La renuencia de los catedráticos a emprender desarrollos del personal para fortalecer la calidad de su enseñanza, puede ser reducida si el tiempo consagrado a mejorarla se asimila a una actividad de investigación que puede conducir a las publicaciones.

Otra razón en favor de la investigación-acción en la educación superior, está dada por el control del currículo. Stenhouse (1975, p.123) advierte que el desarrollo a través de la investigación-acción es posible si las decisiones del desarrollo curricular, están a cargo de la escuela, individualmente, pero no, si tales decisiones son efectuadas en la cúpula. Las universidades, tradicionalmente han disfrutado de altos niveles de autonomía en relación con el desarrollo del currículo, de modo que las decisiones sobre el mismo son tomadas por el departamento o el catedrático. Los cursos de los colleges y politécnicos, más probablemente requieran de alguna acreditación por alguna autoridad externa, pero los procesos de desarrollo aún quedan dentro del departamento.

## **6. Investigación-acción como una actividad de desarrollo del personal docente.**

Existe un elemento de dicotomía, casi de contradicción, entre las características de la investigación-acción y las pertinentes al desarrollo del personal. La investigación-acción, está basada en la colaboración, la toma democrática de decisión y la emancipación mediante la autorreflexión crítica. En cambio, el desarrollo del personal, implica, al menos, intervención externa y/o un marco de dirección igualmente externa.

Stenhouse (1975, p.159) discute las relaciones entre el investigador y el profesor, en relación con programas basados en la investigación-acción. Concluye que el modo más promisorio de superar las barreras sociales y psicológicas a la participación de los docentes, es mediante un apoyo cooperativo mutuo entre docentes e investigadores full time... Stenhouse (1975, p.142) cree que las propuestas deben ser presentadas como especificaciones provisionales a ser comprobadas más bien que como recomendaciones no calificadas. Esta orientación o enfoque parece muy apropiado para el personal de la educación superior, que a menudo es escéptico de los pronunciamientos didácticos.

## **7. Iniciación de proyectos de investigación-acción.**

Carr y Kemmis (1986, p.200) señalan que: "Uno de los problemas de la investigación-acción en el ámbito educativo, es que las personas implicadas en el mismo, no forman "naturalmente" grupos de investigación-acción". En el campo de la educación superior, esto es quizás menos una verdad universal que en los otros niveles. Los catedráticos publican trabajos sobre innovaciones y mejoramientos a su propia enseñanza, independientemente de la asistencia o sugerencias de los "desarrolladores" de personal docente.

Algunos de estos trabajos, satisfarían las condiciones para clasificarlos como investigación-acción. Sin embargo, la propia experiencia nos sugiere que, dentro de nuestras instituciones, al menos, existe un menor número de iniciadores independientes que de investigadores latentes de la investigación-acción, los cuales requieren de la asistencia de facilitadores.

Sin embargo, los facilitadores se enfrentan además, ante un delicado equilibrio entre estimular a los catedráticos hacia proyectos que verdaderamente no se correspondan con sus preocupaciones e intereses, y el aceptar que ningún cambio tomará lugar porque tales catedráticos no lo harán por su propia voluntad, lo cual aumenta su preocupación y el interés por comenzar proyectos de investigación-acción.

Para evitar que aparezca una investigación-acción de carácter técnico, en donde la investigación se establece sobre cuestiones sugeridas por los facilitadores, hemos insistido en que los proyectos que apoyamos, sean derivados de las preocupaciones y cambios sugeridos por los participantes. Descubrimos que este enfoque generó un período de gestación, antes de que el proyecto se iniciara, lo cual es importante porque de algún modo se requiere de un grado inicial de cambio de actitudes.

.....

Las tres posibles estrategias para iniciar los proyectos [cuidando superar cualquier imposición] son:

1. Los proyectos pueden surgir, como resultado de otras actividades de mejoramiento, del personal de la unidad de desarrollo educativo o de sus contactos informales con los académicos.
2. Los procesos de desarrollo curricular y de acreditación, podrán concluir en proyectos que tomen como su tema, la puesta en funcionamiento de algunos aspectos del currículo revisado o nuevo.
3. Un taller podrá esclarecer el concepto de investigación-acción en educación, con la expectativa de que los participantes comiencen el proyecto de investigación-acción al concluir las sesiones.

Hemos explorado cada uno de estos medios de iniciación de proyectos, y los ejemplos pertinentes, se incluyen en los estudios de casos de la sección siguiente.

En nuestra institución, la investigación-acción, como un medio por el cual el personal puede llevar a cabo desarrollos y cambios en el currículo, se ha generado de un proyecto de investigación en colaboración, el cual apuntó a explorar la medida en que los estudiantes poseían y manejaban ciertas habilidades

relacionadas con los aprendizajes [Gow y Kember, 1990; Kember y Gow, 1990, 1991]. Esta actividad, realmente, podría ser equiparada con un trabajo normal en proceso, de unidades de desarrollo educativo.

Los contactos con los docentes revelaron que algunos tomaron un especial interés en una innovación, y fueron preparados para ponerla en funcionamiento mediante un proyecto de investigación-acción.

La iniciación, mediante los procesos de desarrollo en un curso, fue la estrategia que hemos explorado menos, en razón de los orígenes de la investigación-acción, de un proyecto de investigación. No obstante, se da un ejemplo en el estudio de casos. El personal de las unidades de desarrollo educativo, quien habitualmente da información sobre el avance del curso, pudo encontrar proyectos emergentes de esta actividad.

La discusión sobre el formato del curso, pudo revelar preocupaciones que iban más allá de la acreditación del mismo, en especial, en relación con la forma en que sería puesto en funcionamiento, particularmente si los catedráticos necesitaban aplicar métodos de enseñanza que no hubieren utilizado antes, o desarrollar temas para tipos de estudiantes con los cuales normalmente no tratan.

Una vez que los documentos curriculares son aprobados, contados cursos terciarios se ordenan en ciclos que incluyan OBSERVACIONES, REFLEXIÓN y MODIFICACIÓN por el grupo implicado en la enseñanza.

Los profesores de forma individual, son más bien dejados a que interpreten el currículo del modo en que ellos perciban el ajuste, a menudo en formas que difieren considerablemente del documento curricular (Kember, 1991). Las preocupaciones sobre la aplicación, pueden ser incluidas en los proyectos de investigación-acción en la medida en que el grupo asesor esté preparado para ofrecer apoyo antes y durante la aplicación del curso. El desarrollo del currículo se torna, entonces, en una actividad en proceso que incluye una total participación de los que enseñan el curso.

La tercera estrategia de iniciación, fue anunciar un taller en pequeña escala, sobre proyectos de investigación-acción en educación, del mismo modo en que los catedráticos fueron invitados a participar en otro taller de desarrollo profesional, en la institución.

El anuncio para el mismo, generó la expectativa de que los participantes deberían involucrarse en un proyecto de investigación-acción después del seminario taller. La expectativa de algunos investigadores incipientes, pareció condicionada, sin embargo, por seminarios-taller anteriores, los cuales, normalmente esperan poco compromiso más allá de las sesiones acordadas. Hubo una diferencia significativa entre los que respondieron al anuncio y los que realmente se incorporaron en un proyecto.

Tan pronto como fue ofrecido a los que respondieron al aviso, el taller fue puesto en escena por tres departamentos que expresaron su interés como un resultado de otras actividades.

Acompañando al taller, se repartió un folleto sobre investigación-acción para proyectos educativos en pequeña escala.

El folleto y el taller abordaron brevemente, la naturaleza de la investigación-acción y cubrieron las fases de planeamiento, acción, observación y reflexión. Se enfatizó la naturaleza cíclica de la investigación-acción.

Se ofreció una visión general sobre el número de técnicas para efectuar observaciones y reunir los datos.

Una catedrática, que ya había trabajado en investigación-acción, describió su proyecto. Los talleres, deliberadamente fueron cortos pero proporcionaron una amplia oportunidad para la discusión y la formulación de preguntas. No abarcaron cursos sobre investigación educativa. Más bien se centraron en breves introducciones al concepto de investigación-acción y en la invitación a participar en un proyecto asistido.

A continuación del taller, fue posible formar un determinado número de grupos por disciplina o intereses comunes. A tales grupos, los autores les ofrecieron apoyo sobre la marcha, actuando como amigos críticos. Compañeros full time en la investigación para el proyecto general, proporcionaron asistencia a los grupos, llevando registros, buscando la literatura del caso, actuando como observadores en las clases, conduciendo entrevistas y ofreciendo sugerencias y apoyos.

Se efectuaron reuniones regulares con los grupos para discutir y reflexionar sobre los progresos efectuados.

Por cada proyecto se llevó un diario en donde se registraron puntos importantes que emergían de las reuniones, de las acciones tomadas, y de las observaciones de los participantes. White (1988), cree que todos los incursos en los proyectos de investigación-acción, deben mantener un diario, cuyo contenido deberá ser participado con los miembros de los otros grupos a fin de generar el diálogo y promover la reflexión.

## **8. Estudio de casos.**

A. En esta sección, se describen algunos proyectos algo más establecidos, para ejemplificar las actividades cubiertas.

Los participantes provienen de un amplio rango de departamentos y los proyectos son bastante variados en su naturaleza.

El proyecto más extenso, que ha estado en avance por más de tres años, surgió del interés de la supervisora relacionado con el manejo clínico de los estudiantes de radiografía.

Ella advirtió que la formación clínica, se concentraba en el desarrollo de las destrezas psicomotrices, pero no alentaba a los estudiantes a llevar a cabo un uso de sus capacidades para resolver problemas en el contexto profesional.

La principal acción asumida en este proyecto, fue requerirles que efectuaran una evaluación de cada una de las posiciones clínicas y discutieran las evaluaciones en pequeños grupos.

Una cohorte de alumnos, cubrió tres ciclos de los bloques de las posiciones clínicas, seguidos por sesiones de discusión en grupo.

Los refinamientos de las sesiones de evaluación, han sido efectuados mediante la inclusión de reflexiones críticas desde los ciclos iniciales.

El número de sesiones concurrencias por cada estudiante, se disminuyó de 4 a 2, y el tamaño del grupo se redujo de 14 a 8 miembros. En los últimos ciclos, los alumnos en cada grupo fueron mezclados, más bien que agrupados por posición.

Los efectos de los cambios en el curso, sobre el aprendizaje de los mismos, han sido controlados por una variedad de métodos, incluyendo el Cuestionario de Procesos de Estudios (Biggs, 1987) y una evaluación de las respuestas de los estudiantes al examen de ítemes que emplean el formato de un estudio de casos.

Los resultados de los ciclos iniciales, han influido en el desarrollo de un nuevo curso que el departamento está desarrollando.

- B. Un grupo de catedráticos en el Servicio de Construcciones del Departamento de Ingeniería, está investigando el formato del año sandwich de su curso de grado.

Los estudiantes, emplean habitualmente el tercer año de un programa de 4, para trabajar en la industria.

En la fase de observación inicial, se han reunido datos de los empleadores, catedráticos y del pasado y presente de los alumnos, sobre la efectividad de los arreglos actuales para el período de pasantía (attachment) industrial. El grupo espera determinar si un período de este tipo, es una experiencia de aprendizaje valiosa y luego, explorar cómo podría mejorarse por modificaciones a los ordenamientos existentes.

- C. Un proyecto en el Departamento de Administración de la Hospitalidad [Hospitality Management Department) fue introducir al estudiante en un aprendizaje activo en relación con una materia de administración que previamente fue enseñada totalmente mediante conferencias.

Se han llevado a cabo, al respecto, una variedad de juegos, simulaciones, estudio de casos y otras actividades centradas en el alumno. Estos han sido instados a comparar las diversas actividades por medio de un cuestionario y de entrevistas. Las mismas, también fueron empleadas para explorar las reacciones de los alumnos a formas más activas de aprendizaje en comparación con la enseñanza basada en conferencias.

En el segundo ciclo, se encaró el aumento de la matrícula, de modo que el proyecto examina las formas de continuar el empleo de actividades de aprendizaje más exitosamente, frente al incrementado tamaño de las clases.

- D. Otro proyecto está explorando también una alternativa a las conferencias: el empleo de folletos de auto-estudio. En diversos sectores de una materia en Ciencias de la Rehabilitación, los alumnos son instados a leer y completar actividades en folletos de auto-estudio, cuidadosamente organizados, más bien que concurrir a las conferencias de los docentes. La efectividad de la enseñanza por los folletos, es controlada mediante pruebas periódicas, las cuales son un componente del curso. Se emplean entrevistas para examinar las actitudes de los alumnos a los formatos alternativos de enseñanza-aprendizaje y explorar cómo son inducidos por tales enfoques.

En la medida en que, entre las clases habituales, se intercalan sesiones en donde se aplican los folletos de auto-estudio, es posible focalizar esta alternativa como un ciclo de investigación-acción y modificar el formato de los folletos y los ordenamientos para su uso, a la luz de las observaciones previas. También se espera que cualquier modificación en las actitudes y enfoques de los alumnos al método de estudio, se torne manifiesta.

.....

- E. Un proyecto en la escuela de diseño fue examinar, tanto en los docentes como en los estudiantes, las concepciones sobre el dibujo, una actividad que es fundamental para el diseño del curso.

A pesar de la naturaleza central del dibujo, los docentes parecen encontrar dificultades para coincidir exactamente en relación con lo que ello implica. Observaciones informales, sugieren que las concepciones del dibujo de los estudiantes, se desarrollan durante el curso. Las visiones de los catedráticos son reunidas mediante entrevistas, en tanto que las concepciones de los estudiantes, serán examinadas por observación de ejecución de dibujos seguidos de entrevistas focalizadas. Se podrá argumentar que este proyecto podría clasificarse más bien como interpretativo, que como investigación-acción; sin embargo, está siendo apoyado, porque una definición más clara de concepciones alternativas del dibujo, probablemente parece ser requerible para mejorar la enseñanza total del curso.

En decidir cuál es el apoyo a los potenciales proyectos, sentimos que el entusiasmo de los participantes y los beneficios potenciales de la enseñanza y del aprendizaje, fueron de mayor importancia que la interpretación purista de la naturaleza de la investigación-acción.

.....

## **9. Reflexiones críticas.**

Colectivamente, los proyectos de investigación-acción individual, son un experimento a otro nivel, referido a la efectividad de la misma como estrategia de desarrollo del personal docente en la educación superior.

La reflexión crítica, por lo tanto, establece una serie de niveles diferentes. Dentro del primer estudio de casos, se detectaron seis:

- \* Los alumnos reflexionan con sus compañeros sobre sus experiencias en el trabajo clínico.
- \* Los alumnos reflexionan con su supervisor clínico [catedrático] sobre cuán efectivamente han utilizado su formación teórica en el encuadre clínico.
- \* Los profesores reflexionan con sus compañeros del departamento y con los investigadores sobre los efectos de un programa revisado de actividad clínica.
- \* Los catedráticos reflexionan con los investigadores en el desarrollo de su capacidad de investigación.
- \* Los investigadores y los docentes reflexionan sobre la efectividad de la investigación-acción, como una estrategia de desarrollo docente y de cambio curricular.
- \* Estamos intentando iniciar otro nivel de reflexión entre nosotros mismos y la administración institucional, para determinar apoyos a los proyectos de investigación-acción como una actividad continua dentro de la institución.

En esta sección reflexionaremos críticamente sobre el quinto nivel, en relación con diversos aspectos que afectan a la aplicación de la investigación-acción, como una actividad de desarrollo docente:

### **A. Nivel de experto en investigación**

Al taller inicial sobre investigación-acción, siguieron discusiones en las reuniones de los diversos departamentos. Allí se abordaron, tanto las cuestiones sobre el aprendizaje de los alumnos como la política de investigación de los departamentos y las formas de llevarlas a la práctica. Un punto de vista común que emergió de esta discusión fue:

- \* La enseñanza es mi primera prioridad.
- \* Existe falta de confianza en realizar investigaciones.

La investigación-acción, en pequeña escala y en el marco de su propia enseñanza, pareció un enfoque prometedor para quienes manifestaban esta preocupación.

Esto fue consistente con 2 objetivos importantes del departamento: promover la investigación y mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Además, fue apoyado por el jefe del departamento.

Los docentes participantes en estos proyectos de investigación-acción que estamos apoyando, por lo común tenían una limitada experiencia en investigación.

Nuestro rol de "amigos críticos", ha sido, por lo tanto, múltiple. Ello implicó apoyo; asesoramiento sobre promoción del cambio curricular; participación en proyectos de investigación y desarrollo de los participantes en ciertas capacidades requeribles en la investigación.

La última de estas facetas probó ser un incentivo para algunos participantes que aceptaron la tarea; uno (y posiblemente más eventualmente) se inscribió para la obtención de mayores calificaciones basadas en su intervención en los proyectos.

Una experiencia común, ha sido la necesidad de ampliar a los participantes sus horizontes con respecto a los paradigmas de la investigación educativa.

Durante las discusiones iniciales, los potenciales proyectos fueron formulados, a menudo, en la forma de un experimento con modalidades rígidas de control, simplemente, porque los participantes no eran conscientes de otras posibilidades.

Nosotros, aún no hemos tenido oportunidad de trabajar con un académico que podría clasificarse como un investigador experimentado y con muchas publicaciones. En tal caso, deberíamos modificar en algo las orientaciones del rol del amigo crítico, pero, aún podríamos, en caso necesario, ser capaces de proporcionar apoyo que fuera de alguna utilidad. Importaría retener el rol del colega crítico, que asiste en las reflexiones sobre los efectos de la acción.

La faceta de apoyo a la investigación, podría modificarse desde el rol de generar confianza y desarrollo de las habilidades para investigar, a la tarea de aconsejar sobre la transferencia y adaptación de las técnicas y convenciones de la disciplina académica, al campo de la educación.

### **B. ¿Una actividad de grupo?**

La investigación académica, a menudo es individual y aún, una actividad aislada o autocentrada. Pero la investigación-acción es abordada como una actividad de grupo.

Stenhouse (1975, p.159) habla de "investigación cooperativa mutuamente sostenida", en tanto que Carr y Kemmis (1986) reconocen la necesidad de una reflexión solitaria, pero la ven como precursora de una discusión pública.

Justifican su posición mencionando que Habermas (1974) advierte que las auto-reflexiones solitarias requieren que el sujeto escinda una parte de su yo, de otra, de modo tal que aún pueda proveer ayuda al sí mismo.

Mc Taggart y Garbutcheon-Singh (1987) son bastante inexorables en afirmar, que las actividades emprendidas por un individuo, no pueden ser clasificadas como investigación-acción.

Es importante introducir 2 conceptos a fin de discutir este punto a posteriori. En primer lugar, Carr y Kemmis (1986, p.202-205) introducen un sistema de clasificación para la investigación-acción, basada en los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1972).

La investigación-acción técnica, explora cuestiones generadas por investigadores externos, los cuales no tienen las preocupaciones de los prácticos. Por lo tanto, aquí puede haber pocos cambios en las acciones o creencias de éstos, especialmente si la publicación, en la literatura del campo de la investigación, fue la motivación para el estudio.

La investigación-acción práctica ocurre cuando los facilitadores colaboran con individuos o grupos de prácticos, para investigar un problema de mutuo interés, pero no hay desarrollo de los prácticos en el marco de la comunidad autorreflexiva. La investigación en relación con la acción práctica, puede ser un escalón hacia la investigación-acción emancipativa, en donde los grupos de los prácticos, asumen la responsabilidad para el desarrollo de la práctica por medio de una toma democrática de decisiones. Esto implica que los grupos se tornan interesados con lo social o con la esfera de poder que influyen en las acciones que se desean tomar.

El punto final, conduce a un segundo concepto relevante, el cual es la esfera del control o de la influencia sobre el curso u objeto de la acción. A nivel de la escuela, el cambio curricular puede ser controlado por cuerpos nacionales. En las universidades, sin embargo, la esfera del control, raramente es mayor que la del departamento y la de los comités o equipos en los cursos más pequeños. Y aún los catedráticos, individualmente pueden tener bastante control discreto sobre las innovaciones y los cambios curriculares.

Cualquier iniciativa de desarrollo del personal docente, necesita ser cuidadosa en la esfera del control. Aquí debería haber también una cierta conciencia de cualquiera de las mayores divergencias entre las organizaciones formales e informales.

Los talleres abiertos a los individuos de cualquier institución, pueden atraer a grupos de individuos entusiastas y dispuestos, pero el resultado final puede ser desilusionante si los individuos son incapaces de influir cambios dentro de sus departamentos.

Trabajar con los departamentos en su totalidad o con los equipos de curso, tiene, por lo tanto, más probabilidad de producir cambios reales, pero, por supuesto, es mucho más difícil persuadir al departamento en su conjunto de que participe y luego ponerse de acuerdo sobre una agenda común de acción.

La investigación-acción no resuelve este dilema, pero al menos reconoce el desarrollo curricular como una arena para la acción política y social. Holtz (1989) cree, en efecto, que el aspecto más importante que distingue el paradigma crítico del positivista o de la perspectiva iluminativa es que: "nosotros estamos aquí para cambiar al mundo, no para estudiarlo" (Holtz, 1989, p.193). Si, como a menudo es el caso, no es posible comenzar con un grupo que iguale a las esferas de influencia, entonces, la unidad más pequeña, estará al menos participando en un movimiento que incorpora las etapas o estrategias para lograr la implementación y advertir a los participantes, anticipando las limitaciones potenciales de los procesos de cambio.

Los proyectos de investigación-acción iniciados con un docente son probablemente para comenzar una práctica de la investigación-acción.

El catedrático podrá utilizar a los facilitadores, como cuerpos de sondeo de las nuevas ideas. Si el proyecto es realmente exitoso, el iniciador puede persuadir a un sector más amplio de la esfera de influencia para que intervenga, en cuyo caso, la investigación-acción adquiere un carácter más participativo. Dos de los estudios de casos descritos anteriormente, comenzaron con un catedrático cada uno, y debido al entusiasmo de los mismos, se han expandido círculos mayores dentro de sus departamentos.

### C. El status del facilitador

El enfoque o status del facilitador, claramente influirá en la clasificación de un proyecto de investigación-acción referida como técnica, práctica o emancipatoria. Una vez que el proyecto ha comenzado, el facilitador necesita maximizar el apoyo en tanto minimiza la manipulación.

Habermas, (1974) señala la paradoja entre el interviniente que adquiere un status superior de conocimiento, y el interés de la investigación, la cual esclarece mediante la reflexión crítica democrática. Como ya se mencionó anteriormente, la adopción de la orientación de un amigo crítico, parece ayudar a evitar, o al menos minimizar, los efectos de esta trampa.

#### D. Efectividad

La efectividad del desarrollo de las iniciativas de los catedráticos, pueden ser juzgadas por diversos criterios, incluyendo cantidad de miembros implicados, alcances del cambio en los métodos de enseñanza; cambio en la política institucional; el alcance de cualquier efecto bola de nieve, y la amplitud del mejoramiento en la calidad del aprendizaje de los alumnos. Nuestra impresión, hasta aquí subjetiva, es que los proyectos de investigación-acción tienen un gran potencial.

Nosotros hemos observado altos niveles de entusiasmo y de compromiso, lo cual ha conducido a un cambio positivo.

Además, la naturaleza participativa de los proyectos sugiere que puede existir un efecto continuo en términos de las acciones específicas generadas por los mismos, y por las actitudes de los participantes.

La razón entre los catedráticos y los miembros facilitadores, habitualmente es muy alta. Estos, por lo tanto, son forzados a esperar que las iniciativas que asuman, avancen más allá del círculo inicial de contacto.

Las características de la investigación-acción sugiere dos razones por las cuales dicha esperanza puede ser más fructífera que otras formas de desarrollo del personal.

En primer lugar, la literatura sobre investigación-acción, alerta a los participantes sobre la ventaja de ampliar el grupo implicado y advierte sobre las coacciones potenciales efectuadas por los que no pertenezcan al mismo.

Existen, por lo tanto, fundamentos para que los participantes aumenten las inclusiones, acción que, por lo común, no existe en la mayoría de las demás formas de desarrollo de personal.

En segundo lugar, los proyectos conducen a las publicaciones y difusión de los resultados, lo cual puede persuadir a otros a la adopción de la innovación sometida a prueba o a su inclusión en otro proyecto.

La catedrática que condujo el proyecto más extenso, estuvo convencida que había sido capaz de haber obtenido marcados efectos, en relación con el currículo de un nuevo curso que estuvo desarrollando en su departamento. La experiencia de su proyecto influyó en sus propios pensamientos acerca de la naturaleza de dicho curso y empleó las evidencias obtenidas del mismo, para convencer a sus colegas sobre la adopción de algunas de estas ideas. También fue influyente en persuadir a otros en la iniciación de proyectos de investigación-acción.

Nosotros, no sugerimos realmente que esta actividad sea adoptada a expensas de otras actividades de desarrollo del personal. Algunos que no desearon intervenir, expresaron disgusto o falta de interés en la investigación. Otros fueron renuentes a comprometer el tiempo necesario. No se duda que los catedráticos de ambas categorías, que participan en otras actividades de desarrollo profesional, probablemente prefieran formas más pasivas, las cuales no incluyan compromisos emergentes durante el proceso.

Muchos, probablemente, evitan cualquier implicación de esta naturaleza.

La efectividad deberá ser evaluada no sólo en términos de beneficios, sino también de costos.

Hasta aquí, la carga para la institución, en relación con los proyectos descritos en este trabajo, ha sido pequeña.

El becario "full time" en investigación es pagado con subsidios externos. Ni los investigadores ni los docentes involucrados tienen su tiempo específicamente asignado a los proyectos, por sus departamentos. Realmente, existen costos en términos de actividades alternativas cedidas, aunque el nivel de compromiso generado por los proyectos, ha conducido a una carga superior de trabajo para algunos participantes.

A esta altura, es valioso reiterar que la promoción de los proyectos de investigación-acción dentro de nuestra institución, han sido vistos como un ensayo o como un proyecto de investigación-acción en un nivel diferente.

Si el apoyo para estos proyectos fuera instituido como una actividad de desarrollo institucional, ello podría requerir recursos adecuados, en relación con el compromiso implicado de elevar, mediante dicha acción, las posibilidades institucionales de alcanzar sus metas.

A la larga, la efectividad de la investigación-acción es mejor juzgada, entonces, por sus efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes, puesto que el objetivo de la operación, es mejorar la calidad de los mismos, mediante las modificaciones de las prácticas de enseñanza, por el empleo de dicho enfoque.

La evaluación de cada uno de los proyectos individuales se controla (en relación con el aprendizaje logrado en los alumnos) con la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio (Biggs, 1987), entrevistas a los estudiantes y cuestionarios específicamente diseñados.

Cada proyecto avanza a través de diversos ciclos y debe ser evaluado, antes de explicitar conclusiones generales obtenidas por la aplicación de los procesos de investigación-acción.

#### Referencias bibliográficas

[Requerirla si se estima de interés].