

# **APROXIMACION TEORICA A LA INVESTIGACION ACCION Y SU PROYECCION PRACTICA EN LA REALIDAD EDUCATIVA**

**PURIFICACION FUENTE AGUILAR  
M<sup>a</sup> ASUNCION GOMEZ CAMPILLEJO**

## **RESUMEN**

El presente trabajo ha pretendido ser una aproximación teórica desde el análisis y la síntesis de la documentación especializada sobre la investigación acción, al tiempo que se intentan perfilar las líneas directrices de una investigación educativa orientada a fomentar la innovación y el cambio educativo, enriqueciéndose así, el saber y el conocimiento científico en educación, proyectándose éste en la cobertura de las necesidades de la actividad docente y mejora de la calidad educativa de nuestras escuelas.

Esta calidad no ha de reducirse sólo al rendimiento de los alumnos, sino que afecta al desarrollo de toda la comunidad educativa y a los factores que modulan la dinámica de funcionamiento de dicha comunidad, favoreciendo la formación y desarrollo profesional del docente.

## **ABSTRACT**

This work has pretended to be a theoretical approximation from the analysis of the specialized documents about the action research, at the same time it tries to show the lines of an education research directed to foment an educative change, enriching scientific knowledge in the education, so it can be projected an cover the teaching activities needs.

This quality mustn't just be reduced to the pupils' effort, it also concerns to the development of the whole educative community and to the agents which regulate the way this community works, helping teachers to increase their professional level.

## **PALABRAS CLAVE**

Calidad Educativa, Comunidad Participativa, Nuevos Roles de Acción, Desarrollo Profesional.

## **KEYWORDS**

Quality of Education, Participating Community, New Action Roles, Professional Development.

## **1. JUSTIFICACION Y ALCANCE DE LA INVESTIGACION ACCION COMO ALTERNATIVA DE CAMBIO EN LA REALIDAD EDUCATIVA**

Existe en nuestra realidad social el espíritu y la conciencia de un cambio educativo, referido éste, tanto a la infraestructura del sistema como a la calidad de los centros educativos.

Aunque es importante no caer en el tópico de la consideración de la escuela como único *punto neurálgico* en la mejora educativa, es indispensable reconocer la moderada pero real contribución de ésta a un cambio positivo en el proceso educativo, a pesar de su

reticencia a sensibles modificaciones, al tiempo que son necesarias ciertas condiciones para que se produzcan éstos, articulándose y conjugándose procesos de planificación, realización y evaluación que posibiliten la innovación.

En el problema que nos ocupa se puede plantear una doble dificultad:

- Mejorar la escuela desde sus distintos ámbitos y componentes (personales y materiales) entendiéndola de forma conjunta ésta como unidad de análisis, planificación, acción y evaluación (Goodlan, 1983).

- Investigar el proceso de cambio y sus efectos en cuanto a calidad de centros educativos, salvando el rigor científico y su incidencia social.

De esta preocupación latente se hace eco en el proyecto de Reforma (1987, 173):

"Es evidente que la investigación ejerce una influencia determinante en la innovación pedagógica, didáctica y curricular. En primer lugar porque impulsa una actitud crítica hacia los procesos educativos, sin la cual cualquier innovación sería imposible. Además fundamenta los análisis sobre las limitaciones y deficiencias del sistema educativo que sirven de motor al propio proceso de innovación. En tercer lugar, introduce en el mundo educativo a través de los profesores, nuevos y más eficaces conceptos, esquemas y modelos de actividad, materiales didácticos y programas educativos.

Por último, la investigación sirve también para evaluar los efectos de los procesos de innovación y constituye una premisa esencial para su regulación posterior".

Desde esta dinámica se requiere un conocimiento y profundización de los distintos paradigmas de investigación que permitan abordar de manera efectiva la compleja inquietud a la cual acabamos de aludir.

Aparece como respuesta a dicha preocupación la investigación acción, como vía que ha de ser introducida con fines de una formación permanente del profesorado y como medio para el desarrollo y mejora de la calidad del proceso educativo desde sus distintos ámbitos e instancias tanto institucionales como sociales.

Son varias las razones que justifican el conocimiento técnico y la aplicabilidad operativa de esta línea de investigación a la práctica educativa. Si analizamos cuidadosamente éstas podemos concluir diciendo:

- La investigación acción es una alternativa a la poca aplicabilidad que la investigación tradicional ofrecía a los docentes para solucionar los problemas educativos.

- Ante la necesidad constante que tienen los docentes de tomar decisiones en el proceso educativo, la investigación acción les permite convertirse en agentes activos inmersos en su trabajo, los cuales realizan actividades de investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- La investigación acción en la toma de decisiones, se convierte en una de las vías más adecuadas para el desarrollo de las ciencias Pedagógicas.

- Interés centrado en el currículum, utilizando como modelo de investigación el ecológico frente al modelo proceso-producto.

- La investigación acción aborda la complejidad educativa desde distintos puntos de vista, a través del carácter participativo y cooperativo que la caracteriza

## **2. RECORRIDO HISTORICO DE LA INVESTIGACION ACCION. PRINCIPALES MOVIMIENTOS**

### **2.1. Inicio de la investigación acción**

Surge como alternativa ante el requerimiento de abordar realidades caracterizadas por determinados matices circunstanciales:

- Resolución de problemas complejos
- Situaciones que requerían intervenciones inmediatas con la consecuente toma de decisiones.
- Tratamiento de fenómenos en los que no se podían utilizar los procedimientos experimentales clásicos ya que las variables intervinientes resultaban incontrolables.

### **2.2. Desarrollo**

- Es en la década de los años 40-50 cuando aparece este modelo de investigación bajo los auspicios de K. Lewin (1970) el cual hace referencia a la misma como una actividad en la que participan grupos o comunidades con el objetivo de modificar las circunstancias con medios congruentes y con una concepción compartida de los valores humanos como medio para lograr un bien común. Al acentuar el sentido comunitario se refuerza el enfoque sociológico.

Entre los objetivos presentados por Lewin figuran:

- Hacer posible que los profesores mejoren la calidad de la enseñanza por medio de la investigación cooperativa en la acción de un campo común de intereses.
- Contribuir al desarrollo de una cultura profesional común.

Corey (1953) habla de la investigación en la acción como un medio para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas por parte de los profesores, y como una metodología para la elaboración de un curriculum y la formación de profesores.

Llama este autor investigación activa al proceso mediante el cual un grupo de personas estudian problemas científicamente, a fin de corregir sus decisiones y acciones, teniendo la investigación en este contexto mejores resultados que en sus métodos porque se involucran en el proceso de la misma.

- En los años 60 se produce un letargo en esta línea de investigación, debido al furor que en EE.UU. alcanzan los modelos positivistas de investigación y esquemas

preferentemente tecnológicos para diseñar innovaciones educativas; así como para la formación del profesorado.

- Es en la década de los 70 cuando este movimiento resurge en Inglaterra de la mano de Stenhouse (1968) el cual acuña la idea del profesor como investigador, llamando actitud investigadora a una disposición para examinar con sentido crítico y en forma sistemática la propia actividad docente.

- A partir de los años 70 se desarrolla esta línea de investigación bajo los auspicios de John Elliot (1986). Para este autor el objetivo de la investigación acción es ampliar la comprensión que tiene el profesor del problema que está viviendo en el aula, colocándose en una actitud exploratoria frente a cualquier definición inicial que pueda tener con respecto a su situación. Dicha situación se analiza partiendo de los puntos de vista de los participantes utilizando su propio lenguaje, involucrando a los mismos en un proceso de auto-reflexión acerca de su situación como miembros activos de la investigación.

Para dicho autor, el autoconocimiento del profesorado es la base de todo proceso de desarrollo profesional y mediante la incorporación de éstos al diálogo, se hace la investigación acción en el aula o investigación del proceso educativo.

- En Australia se comienza a desarrollar la investigación acción gracias a W. Carr y S. Kemmis (1983) los cuales la definen como un conjunto de actividades dirigidas hacia el desarrollo curricular, la promoción y perfeccionamiento profesional, mejora de programas escolares, desarrollo de los sistemas de planificación y política educativa, a través de la identificación de estrategias de acción planificadas, las cuales han de ser puestas en práctica sometidas sistemáticamente a observación, reflexión y cambio gracias a la implicación que todos y cada uno de los participantes tienen en la actividad (Carr y Kemmis, 1983).

- La literatura científica más reciente en el campo de la investigación acción ha dado lugar a distintas modalidades denominadas participativa, colaborativa, las cuales ponen de manifiesto tendencias de diferentes escuelas (Francia, Suiza, Alemania, EE.UU) que dan idea del gran alcance del paradigma de investigación que nos ocupa, aunque con peculiaridades propias.

- En España han surgido recientemente muestras del interés creciente por dicha corriente como muestra el seminario celebrado en Málaga del 1 al 4 de octubre de 1984 bajo el título *Métodos y técnicas de investigación acción en la Escuela*, y las *II<sup>a</sup> Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*, celebrado en Sevilla del 7 al 9 de diciembre y el Seminario celebrado en Murcia del 16 al 19 de abril de 1985. Así como la creación de la Cátedra de Investigación Acción para el área de Doctorado en la Universidad de Barcelona.

### 3. INVESTIGACION ACCION: DELIMITACION CONCEPTUAL

Son varios los autores que han definido la investigación acción poniendo el acento en distintos aspectos, que según diversos criterios le dan un carácter más amplio (referido a situaciones sociales, haciendo la realidad educativa un caso particular dentro de éstas) y quienes le han otorgado un carácter más restringido (referido casi estrictamente a la realidad y práctica educativa).

Como síntesis de los distintos enfoques y definiciones con carácter generalista, podemos decir que la investigación acción es un proceso sistemático de investigación, orientado al perfeccionamiento y mejora de una realidad empírica llevada a efecto por prácticos (con o sin ayuda de expertos) sobre situaciones sociales (incluidas las educativas), a fin de solucionar problemas y mejora de su desarrollo profesional, mediante una actividad de acercamiento y reflexión, en la que la toma de decisiones se realiza en equipo, a la luz de datos que son recogidos por las personas participantes en dicho proceso (aumentando así la capacidad para enfrentarse a la complejidad del problema, procurando determinar y elegir las estrategias más adecuadas para resolverlas).

Desde el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, podemos diferenciar distintos *enfoques de la investigación acción*, en función del papel de los participantes (profesor/investigador), de cual sea su foco de atención de esa realidad y del rigor que se desea exigir a la investigación.

### **3.1. Investigación acción técnica**

Modalidad de investigación clásica en la que colaboran los profesionales y el investigador.

### **3.2. Investigación acción práctica**

Inspirada en una teoría interpretativa de la realidad, por lo que está referida a un estilo, a una actitud, una disposición por parte del profesor en relación con su práctica docente y a un determinado modo de justificar su acción profesional, implicándose en procesos de reflexión realista que le permitan comprender las situaciones educativas en las que se haya inmerso y contrastar críticamente sus precisiones y sus prácticas, teniendo como finalidad transformar la educación mediante procesos de cambio llevados a cabo en el personal que participa en la práctica educativa. (Elliot).

### **3.3. Investigación acción crítica**

Dicho enfoque no solo aspira a lograr un conocimiento situacional válido para el profesional, sino también la transformación de las organizaciones y prácticas educativas en áreas de racionalidad crítica y justicia social, buscando no solo la reflexión para mejorar las teorías y prácticas de los individuos, sino también la reflexión ideológica que cuestione ideologías, intereses y prácticas educativas que no son asépticas socialmente hablando (Carr, Kemmis, Holly y Hopkins).

### **3.4. Características de la investigación acción**

Según Escudero (1986), la investigación acción se caracteriza por:

- Investiga la práctica educativa en su contexto natural del aula (Objeto de investigación).
- La investigación es realizada por los distintos sujetos implicados en una realidad educativa (padres, profesores, alumnos, investigador) de forma participativa y

democrática en cuanto a la toma de decisiones se refuerza. (Sujetos de investigación).

- Metodología eclíptica, aunque hay un acercamiento a las técnicas cualitativas.
- La finalidad de la investigación acción es contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar la práctica educativa.
- La naturaleza del concepto de investigación está referida a la educación como práctica social y no como objeto natural.
- Las bases epistemológicas a la que se adscribe es una concepción de la educación como realidad humana personal, moral, ética y expresiva, al tiempo que socialmente construida y comprometida. (Escudero, 1986).

Podemos decir que se trata de un proceso continuo de autorreflexión que intenta dar respuesta a la necesidad de conocer, mejorar y solucionar problemas surgidos en la realidad educativa, procurando la mejora de ésta a través de la intervención, dedicación e inmediata influencia de los hallazgos realizados sobre el propio trabajo por parte del personal implicado.

#### 4. BUSQUEDA DEL RIGOR CIENTIFICO

Hopkins (1985) pone de manifiesto, examina y propone alternativas correctivas a problemas que surgen de la percepción que tanto investigadores como profesores tienen de la investigación acción, lo cual pone en tela de juicio su validez.

El 1<sup>er</sup> problema es la tendencia insistente por parte de investigadores y académicos en proponer modelos para el desarrollo de la investigación acción (modelos que esbozan una tecnología más que un proceso), lo cual deriva de una incorrecta interpretación de dicho paradigma de investigación. También es importante ser consciente de que la especificación del proceso señalado en tales modelos no debe ser rígida, ya que iría en contra de las pretensiones iniciales, orientadas a liberar al profesorado de las limitaciones de los proyectos de la investigación tradicional y fundamental. El 2<sup>o</sup> problema cuestiona si realmente con dicha metodología de trabajo se realiza investigación. En este sentido, es incorrecto suponer que hay que seguir los criterios del paradigma de investigación estadístico, siendo necesario buscar otros métodos alternativos a dicha línea de investigación. El 3<sup>er</sup> problema se refiere a que las publicaciones de investigación acción hacen poca alusión al método empleado en la realización de la investigación, al tiempo que no intentan generar teorías a partir de las investigaciones, siendo éstos dos aspectos (metodológica, teoría) los que contribuyen a la dificultad de lograr la validez de la investigación acción.

Hopkins, tras indicar los problemas que atentan contra la validez de la investigación acción describe ocho modos a través de los cuales se puede mejorar la validez interna de la investigación acción como alternativa de investigación:

1. Ser conscientes de las variables que constituyen una amenaza para la validez, dando cuenta de ellas y considerando otras posibles explicaciones en caso de no ser controladas.

2. Claridad respecto al análisis.

En la investigación acción hay más intereses en los casos que en las muestras, lo cual implica una metodología más aplicable a la comprensión de una situación problemática que otra basada en resultados predictores dentro de los parámetros de un sistema social existente y tácitamente aceptado.

La investigación acción puede utilizar el mismo proceso para analizar los datos que son llevados a efecto por el propio proceso de investigación:

- Recogida de datos y categorización de la información.
- Validación de las categorías.
- Interpretación de categorías.
- Toma de decisiones y actuación.

3. Llamar a las cosas por su nombre. Necesitamos conocer qué intentamos investigar antes de investigar, de modo que sepamos qué estamos haciendo. La conceptualización debe hacerse con propiedad. El concepto debe ser tan preciso y tan completo como podamos lograrlo por medio de refinado y depuración de los datos.

4. Conocer qué se está buscando. Las categorías deben estar fundadas en la observación y el análisis emprendido en las etapas anteriores, no son *a priori*, lo cual no significa que debemos estar condicionados por nuestro marco analítico sino también abierto a los casos negativos y explicaciones rivales.

5. Triangulación. Este concepto fue popularizado por J. Elliot y C. Adelman durante sus trabajos en el proyecto de enseñanza Ford. Implica contrastar las percepciones de un actor frente a otros actores en la misma situación. Haciendo esto, una percepción en observación inicial es contrastada, perdiendo así la subjetividad y confiando así en cierto grado de autenticidad.

La investigación acción, sostiene Hopkins, si pretende retener su carácter diferenciador, necesita crear una teoría fundamentada aplicable a situaciones educativas y alentar la acción y el desarrollo por medio de un feed back sistemático. En definitiva proporcionan retroalimentación y generan teoría.

6. Ser riguroso en el uso de las fuentes de datos. Existen cuatro fuentes de datos: La observación, las entrevistas, los cuestionarios y los documentos que deben ser contrastados.

7. Reducir y representar los datos. Esta reducción se refiere al proceso de seleccionar, localizar, simplificar, abstraer y transformar los datos en bruto que aparecen en las notas de campo mediante resúmenes, codificaciones, valoración de temas, agrupaciones, segmentación de resúmenes.

Posteriormente los datos deben ser representados. Esta representación se define como un conjunto organizado de información que permite extraer conclusiones y emprender acciones.

8. Utilizar sistemáticamente el estudio de casos. Campbell y Stanley (1963) defienden la riqueza de detalles contenidos en un solo caso mediante el examen de la *teoría*

implícita en el estudio del caso *preveyendo los grados de libertad derivados de las múltiples implicaciones de cualquier teoría.*

En definitiva, buscar un enfoque más riguroso para el análisis de los estudios de casos. Otro modo de hacer más válida la metodología del estudio de casos es el estudio comparativo de caso único.

• *Esquema de rigor científico*

Bartolomé (1987) a partir de las aportaciones de Goetz y de Le Compte proporciona el siguiente cuadro esquemático:

*Búsqueda del rigor científico*

- *Credibilidad (Validez interna)*

- Eliminar posibles fuentes de invalidez.
- Aumentar la probabilidad de que los datos sean hallados creíbles. Observación persistente. Triangulación.
- Contrastar los resultados con las fuentes.

- *Transferencia (Validez externa)*

- Reemplazar el concepto por *hipótesis de trabajo*.
- Actuar por parecidos contextuales.
- Descripción densa.
- Muestreo teórico intencional.

- *Consistencia (Replicabilidad)*

- Triangulación de métodos.
- Dividir en dos el equipo y las fuentes de información.
- Auditor externo.

- *Confirmabilidad (Fiabilidad externa)*

- Todos los métodos anteriores son válidos: triangulación, observación, persistente, etc...
- Confirmación de la intervención

## 5. PROCESOS DE LA INVESTIGACION ACCION

Como señala Escudero, la investigación acción no constituye tan sólo un conjunto de criterios, principios y presupuestos teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de actividades a desarrollar por el profesor y el investigador externo.

Esta metodología debe inspirarse, como esquema formal, en un modelo de resolución de problemas, y como tal en proyecto de investigación acción *podría articularse, no seguir*

*rígida ni linealmente las siguientes fases: identificación inicial del problema, tema o propósito sobre el que trabajan, analizar con cierto detalle la propia realidad para captar como ocurre y comprender porqué, elaborar un plan estratégico razonado de actuación, crear las condiciones adecuadas para llevarlo a la práctica y realizarlo, controlar el curso, incidencias y consecuencias y resultados de su desarrollo y reflexionar críticamente sobre lo que sucede, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo proceso.* (Escudero, 1986).

Veamos a continuación algunos modelos presentados por distintos autores y los procesos metodológicos subyacentes:

*a) K. Lewin (1970)*

Lewin presenta el siguiente modelo metodológico para la investigación acción.

1. Esclarecer y diagnosticar una situación problemática.
2. Fomentar estrategias de acción para solucionar el problema.
3. Aplicar y evaluar las estrategias de acción.
4. Nuevo esclarecimiento y diagnóstico de la situación problemática.

*b) S. Corey (1953)*

El procedimiento presentado por Corey para la investigación acción es el siguiente:

1. Identificación de algún problema sobre el que el individuo o grupo desee trabajar.
2. Selección de un problema específico.
3. Formulación de una hipótesis o predicción.
4. Objetivo y procedimiento para alcanzar dicho objetivo que debe ser visto con relación a la situación total.
5. Recoger toda la información necesaria para determinar en qué grado el objetivo debe ser alcanzado.
6. La inferencia de la generalización, teniendo en cuenta la relación entre las acciones y el objetivo deseado.
7. El continuo replanteamiento de esa generalización con situaciones de acción.

*c) El proceso en espiral de Kemmis (1983)*

En el proceso de la investigación acción, según Kemmis deben considerarse cuatro momentos integrados en una espiral dinámica entre la acción y la reflexión, que tiene como objeto fundamental mejorar la práctica docente de una manera sistemática, responsable, reflexiva y crítica:

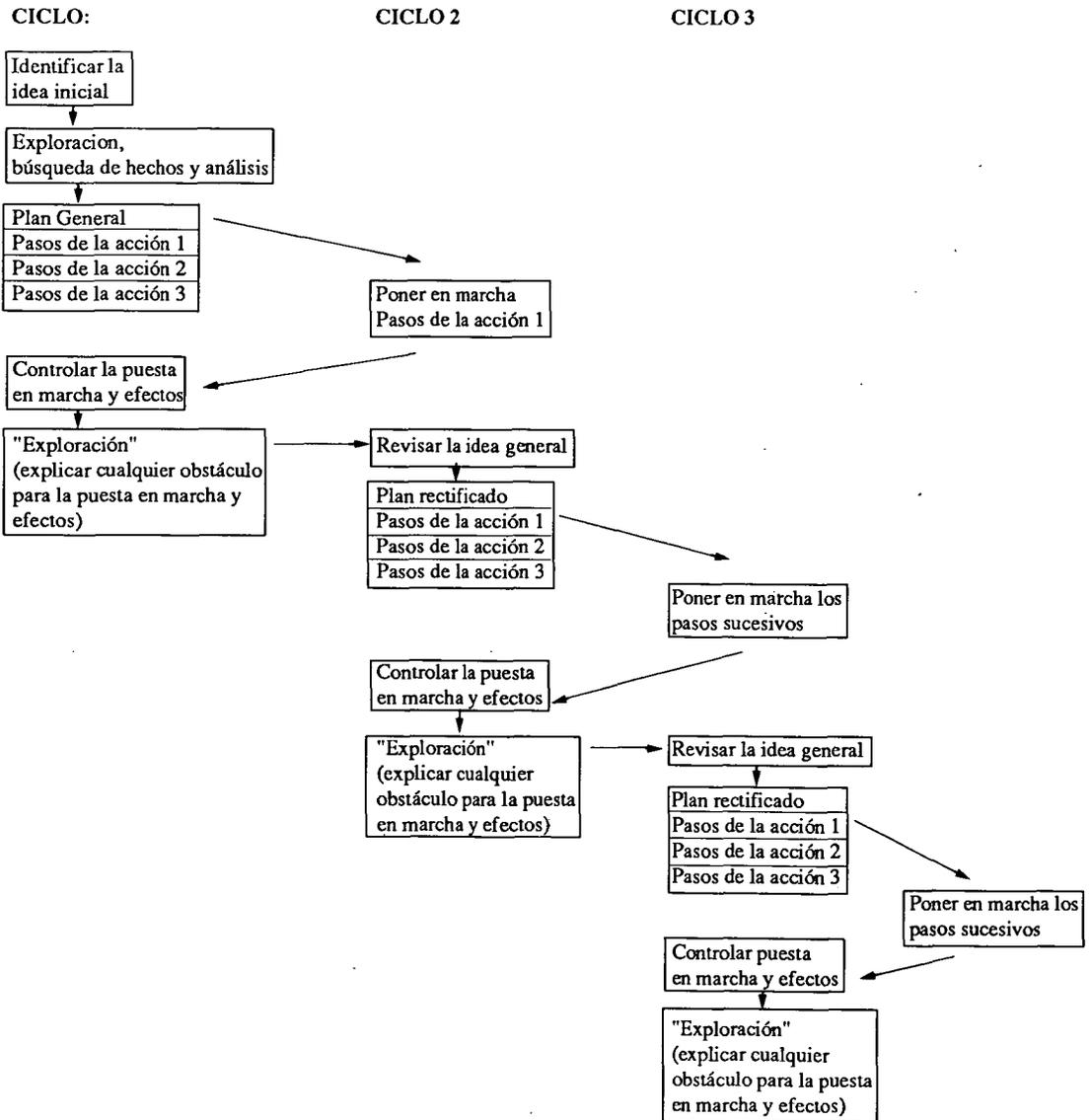
	<i>RECONSTRUCTORA</i>	<i>CONSTRUCTIVA</i>
<i>DISCURSO</i> entre participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación	1. Planear Prospectiva para la acción
<i>PRACTICA</i> en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión	2. Actuar Retrospectiva guiada por un plan

La investigación acción se organiza sobre dos ejes: el estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y el organizativo procesual, constituido por la observación y la planificación.

d) Elliott (1986)

A su vez, el modelo de *action research* presentado por J. Elliot es el siguiente:

**MODELO DE "ACTION RESEARCH"**



*e) Bartolomé (1986)*

La doctora M. Bartolomé destaca la investigación acción como un proceso de acción reflexión y señala en este proceso las siguientes fases:

1. Organización del grupo.
2. Descubrimiento del problema.
3. Dinámica para esclarecer el problema.
4. Definición del problema.
5. Dinámica para llegar a generar la hipótesis-acción.
6. Establecimiento para la hipótesis-acción.
7. Dinámica para probar la hipótesis-acción.
8. Fortalecimiento de la hipótesis-acción y/o generación de una hipótesis-acción alternativa.
9. Informe de investigación-acción.
10. Cambio producido en la práctica educativa.
11. Reflexión sobre informes de diversos grupos.
12. Creación de teoría pedagógica y aplicación a nuevos grupos.

Seguidamente hace un análisis de:

1. Los Problemas.

- 1.1. Qué es un problema.
- 1.2. Tipo de problemas.
- 1.3. Descubrimiento de los problemas: como pueden surgir.

2. Organización de un grupo que desea trabajar en investigación-acción.

- 2.1. Características.
- 2.2. Motivaciones.
- 2.3. Variables de contexto y presagio.

3. Dinámica para establecer un problema. (Modelos de proceso de Kemmis y Elliot).

- 3.1. Definición de un problema.
- 3.2. Técnicas que deben utilizarse en esta primera fase.

## 6. TECNICAS Y METODOS DE LA INVESTIGACION ACCION PARA LA RECOGIDA DE INFORMACION

A continuación se resumen algunas de las principales técnicas posibles de utilizar para recoger pruebas en las fases de la investigación acción en el aula.

a) *Diarios*. Corresponden a observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones, anécdotas, etc. Las anotaciones no han de limitarse a relatar los *datos escuetos* de la situación, sino que también deben reflejar lo que se sentía al participar en ella.

Los contenidos de los diarios deben fecharse correctamente.

b) *Perfiles*. Un perfil proporciona una visión de la clase, o grupo así como de las actuaciones individuales de los alumnos o de los integrantes del grupo.

c) *Análisis de documentos*. Los documentos pueden proporcionar la información apropiada de los temas y problemas que se están tratando. Los más destacados son los relacionados con:

- Problemas y esquemas de trabajo.
- Informes sobre el plan de estudios de los equipos de trabajo.
- Exámenes y test utilizados.
- Actas de las reuniones de Departamento.
- Fichas y hojas de deberes.
- Fragmentos extraídos de los libros de texto.
- Muestras de trabajos escritos por los alumnos o participantes en la investigación acción.

d) *Pruebas fotográficas*. Aspectos plásticos de diferentes situaciones de participación o trabajo de los integrantes de la investigación.

e) *Grabaciones en cintas o video y transcripciones*. Este material es de gran utilidad para la revisión de las actuaciones tanto de los alumnos como del propio profesor o investigador.

f) *Participación de un observador "externo"*. Esta técnica es particularmente útil si el que *está adentro* documenta bien al que *está afuera*, para que sepa el tipo de información que va a ser de utilidad al primero.

El observador de fuera puede ser un miembro del equipo de *action research* operando fuera de un campo de acción inmediato a un colega que ni esté implicado en la investigación o una persona externa que *visita* la escuela como asesor.

g) *Entrevistas*. En el contexto de *action research* en la clase, un muestreo de alumnos debiera ser entrevistado a menudo. Las entrevistas pueden ser: estructuradas, semi-estructuradas, o no estructuradas. En el contexto de la investigación acción este tipo de controles es muy usado.

h) *El comentario en vivo*. Los comentarios en vivo pueden ser hechos directos a un alumno o a un grupo de ellos.

i) *Estudio en observación*. Los participantes en la investigación acción están *en observación* durante un período de tiempo, y se hace un comentario en vivo continuo sobre sus acciones o reacciones. Los observadores deben estar al corriente del tipo de cosas que tienen que buscar y sus apreciaciones deben estar a disposición de los participantes en la investigación acción.

j) *Listas, cuestionarios, inventarios*.

k) *Triangulación*. Método éste que permite relacionar diferentes tipos de evidencias en sí con el objeto de compararlas y contrastarlas entre el alumno, el profesor y un observador.

1) *Memorandos analíticos*. Pensamiento sistemático de uno mismo sobre la evidencia recogida y/o producida periódicamente al final de un control.

## 7. CONCLUSIONES SOBRE DISTINTOS PROYECTOS DE INNOVACION APLICADOS A LA ESCUELA DESDE LA INVESTIGACION ACCION

En el presente apartado se intentarán recoger algunas conclusiones de los proyectos más relevantes orientadas a la valoración de la realización y permanencia de intentos de innovación en la escuela.

En los distintos proyectos se aprecian diversidad de diseños: estudios de casos, estudios extensos transversales de tipo comparativo, estudios longitudinales. Fullan (1982) recoge una gran variedad de los mismos.

Fullan (1982) señala las siguientes características del cambio que afectan a la implantación del programa: su necesidad y relevancia, claridad en las notas y en los medios utilizados, cualidad y predicabilidad del programa (estos aspectos exigen que la innovación se relacione estrechamente con las características del grupo que ha de implantarlas), y cierto nivel de complejidad.

Las innovaciones más sencillas parecen tener éxito a corto plazo, pero en general solo arraigan aquellas más amplias y complejas, siendo probablemente más significativas para quienes las viven.

El informe Rand (Mc Laughlin y Marsh, 1979) identifica cuatro grandes bloques de aspectos que aparecían como esenciales para que una innovación educativa introducida en una escuela se implantase con éxito y tuviera cierta continuidad. Estos son: motivación institucional, estrategias para la implementación de proyectos, liderazgo institucional y ciertas características de los profesores.

Como síntesis podemos decir que los hallazgos realizados por los distintos autores respecto a la implantación de programas de innovación son las siguientes:

- El éxito de un proyecto innovador es improbable si no existe una implicación activa por parte de éstos desde una motivación intrínseca, siendo también importante el apoyo que la Administración preste a tales proyectos.

- El éxito también se halla vinculado a la realización de actividades de formación permanente del equipo de profesores y actividades que faciliten y favorezcan la asimilación de habilidades y la información.

- El liderazgo institucional, no hace referencia únicamente al Director del proyecto o a la Dirección de la escuela, sino al grado de participación de los profesores en la toma de decisiones del proyecto, y a la existencia de un ambiente organizativo favorable a la participación.

- Influencia de algunas características de los profesores, especialmente las actitudes de los mismos acerca de su propia competencia profesional, es decir, un sentido de su eficiencia para ayudar a los estudiantes con dificultades o desmotivación (Bartolomé, 1987).

## 8. REFLEXION FINAL

Existe en la actualidad una necesidad y demanda imperante por parte de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los profesionales de la enseñanza, de líneas de actuación que les doten de técnicas facilitadoras de intervención que les formen y habiliten en su quehacer docente, al tiempo que se les otorga la posibilidad de proyectar en la práctica la formación recibida.

De cara a una realidad inmediata, y referida a la inminente Reforma de nuestro sistema educativo (LOGSE), será necesaria una preparación técnica que le ayude en la resolución de nuevas situaciones educativas.

Ante este requerimiento aparece la Investigación Acción como alternativa que posibilite contar con el apoyo de agentes internos y externos, los cuales hagan posible que la escuela alcance la condición de Comunidad Escolar, llevándose a efecto una participación real y activa de todos sus miembros.

Este nuevo enfoque metodológico exige un serie de condiciones y modificaciones:

- Exigencia del aprendizaje de nuevos roles de acción.
- El aprendizaje organizacional, ya que introduce por un lado cambios en la conducta, ideas y creencias de los participantes, y por otro cambios en el clima, cultura y desarrollo de la organización.
- Nuevos planteamientos de formación y desarrollo profesional del docente, vinculado al propio contexto social y organizativo de su centro y de su enseñanza, ante la exigencia de un compromiso en el proceso global de mejora de la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARTOLOME, M. (1987): *Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros Educativos*. En prensa.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1963): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales*. Amorrutu, Buenos Aires.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983): *Becoming critical: Krowing through Action Research*. Deakin University, Victoria.
- COREY, S.M. (1953): *Action Research to improve school practice*. Columbia University, New York.
- ELLIOT, J.M. y otros (1986): *Investigación acción en el aula*. Conselleria de Cultura Educació i Ciencia, Valencia.
- ESCUDERO, J.M. (1986): *El pensamiento del profesor y la innovación* en VILLAR ANGULO (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of Educational Change*. Teachers College Press. Columbia University, New York.

- GOODLAD, J.I. (1983): *The schools as workplace* en GRIFFIN, G.A. (ed.): *Staff Development*. University of Chicago Press. Chicago.
- HOPKINS, D. (1985): *School based review for school improvement*. Leuven, Acco.
- LEWIN, K. (1970): *Psicología dinámica*. Paidós, Buenos Aires.
- Mc LAUGHIN, M. W. y MARSH, D.D. (1979): *Staff development an school change* en LIEBERMAN, A. y MILLER, L.: *Staff Development*. Teachers College Columbia University, New York.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la Reforma de la enseñanza. Educación Infantil, primaria, secundaria y profesional*. Centro de publicaciones del M.E.C., Madrid.
- STENHOUSE, L. (1986): *The humanities Curriculum Project*. Journal of curriculum studies vol. 1.