

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COOPERATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO¹

Por

Paloma Santiago

Facultad de F^a, Psicología y CC. de la educación. AREA M.I.D.E.
Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33006. Oviedo

RESUMEN

De una manera modesta pero cierta la investigación cualitativa va abriéndose camino en nuestra universidad. Durante tres años un grupo de profesores de bachillerato nos ha ofrecido su experiencia con respecto a las dificultades que iban teniendo al ir realizando un proceso de investigación acción y cómo han ido enfrentando y resolviendo esas dificultades. Como coordinadora de esa experiencia y desde el papel que me correspondía desempeñar en el seno del grupo ofrezco mi reflexión acerca del nuevo papel del investigador universitario y las dificultades que éste puede encontrar al integrarse como asesor/facilitador en grupos de investigación acción. Se ofrecen algunas sugerencias, basadas en la práctica, para facilitar tales procesos y se aportan varias referencias bibliográficas que informan de la investigación citada.

ABSTRACT

By a modest but right way, qualitative research is taken a place in our University. For three years, a group of secondary school teachers have let us know the difficulties they have found in performing a process of action research, and the strategies they have developed to resolve them. As a university researcher coordinator of this experience, I am offering my personal reflexion about the rol that university resear-

1 Este artículo es, en su primera parte, una síntesis-presentación de un informe amplio realizado por la autora y por los profesores. De Miguel y San Fabián y supervisado por todos los participantes en la investigación cooperativa (CIDE, 1992).

chers may take in facilitating action research projects and the difficulties they may find when performing this rol. Some suggestions based on the practice are offered in order to make easier the research process. Moreover, some references which may extend the information about this research are also included.

Este artículo pretende ofrecer una experiencia de investigación cooperativa y algunas reflexiones suscitadas a lo largo de la misma, con objeto de aportar elementos de diálogo y debate y con el deseo de confrontar nuestro trabajo de investigación-acción con otros intentos y/o logros en este campo; de manera que podamos ir ofreciendo respuestas cada vez más consistentes a aquellos que nos preguntan acerca de la eficacia de este modo de hacer dialogar la teoría y la práctica, de generar conocimiento y en definitiva de investigar.

Llevados por el interés de comprobar en la práctica los procesos y beneficios que la investigación-acción cooperativa parecía reportar a la educación, un grupo de profesores del área M.I.D.E. de la Universidad de Oviedo decidimos iniciar una experiencia en este sentido.

Realizamos una convocatoria a profesores de otros niveles educativos en mayo de 1988. Les expusimos nuestras intenciones, lo que les pedíamos y, el tipo de implicación que unos y otros tendríamos en el trabajo. Les ofrecíamos inicialmente un seminario teórico-práctico para conocer las características de la investigación-acción, el estilo de trabajo que exige y las principales técnicas que aplica. Acompañamos nuestra petición-oferta en algunas referencias bibliográficas y nos citamos para después del verano.

PROCESO SEGUIDO

Primer año

1. Constitución del equipo de investigación

En octubre de 1989, quedó constituido un grupo de trabajo con diez profesores de EE. MM. y yo como coordinadora-facilitadora. Habíamos puesto como requisito que cada profesor participante viniera acompañado, al menos, por otro compañero de su mismo Centro de trabajo. El requisito se cumplía.

Por parte de la Universidad, otros dos profesores apoyaban-asesoraban diversas tareas en el trabajo del grupo y servían de «espejo», consejeros y elemento de contraste en las tareas de programación, seguimiento y toma de decisiones que yo como participante privilegiada del grupo debía ir poniendo en práctica.

Fueron las posibilidades reales las que nos llevaron a configurar así nuestro trabajo y, aunque no ha sido fácil, valoramos el proceso vivido como una buena experiencia.

Nuestra oferta inicial consistió en facilitarles una formación que les permitiera elaborar su propio proyecto de investigación-acción. En orden a esto establecimos, de forma consensuada, dos condiciones de partida: a) realizaríamos una fundamentación teórico-práctica previa, pero el estudio, preparación y aportación en las sesiones sería tarea de todos; no se iba a tratar simplemente de asistir a conferencias o a sesiones-taller puntuales; b) al final del curso, cada grupo de profesores que estuvieran trabajando en el mismo centro debería presentar un proyecto de investigación-acción que se pondría en marcha en el siguiente curso, 1990-91.

La constitución de este grupo tenía otra condición importante. Para todos era un trabajo gratuito. Puesto que habían sido invitados, seleccionados personalmente, habíamos obviado toda convocatoria oficial y toda petición de ayuda. Procuraríamos que el Departamento les extendiera un Certificado finalizada la experiencia pero inicialmente no contábamos con muchas garantías de que este seminario fuera a engrosar de un modo cuantificable nuestros currículum. El hecho de que las personas se decantaran en base a esta perspectiva enriqueció notablemente el configurarse del grupo. Por lo que a mí se refería como facilitadora del grupo tampoco recibiría contraprestaciones de ningún tipo.

Los profesores-participantes procedían de cuatro de los seis Institutos que hay en Oviedo capital (dos del centro y dos de barrios). Son personas con una larga experiencia docente, varios han estado o están actualmente asumiendo tareas de gestión en sus centros y todos han participado anteriormente en proyectos de innovación. La edad media del grupo se sitúa en torno a los 45 años.

Desde el primer momento, demandaron formación en dos aspectos: conocimiento acerca de lo que es y no es la i-a y, adquisición de destrezas en el uso de técnicas e instrumentos propios de este tipo de investigación.

2. Primera fase diagnóstica

En una fase diagnóstica se sondearon algunos de los problemas que más preocupaban a los profesores:

- El aprendizaje y utilización de dinámicas de grupo.
- El modo de relacionarse con los alumnos.
- La disyuntiva entre el cumplimiento del programa y la adaptación al ritmo de los alumnos.
- La necesidad de una fundamentación y clarificación teórica —que inicialmente no llegaban a concretar—.
- La poca confianza en su capacidad para investigar («me siento incapaz», «me falta preparación» «yo no sirvo para eso»...).

El trabajo se centró inicialmente en el desarrollo de dinámicas de cohesión del

grupo y de clarificación de conceptos básicos, a fin de crear un mínimo lenguaje compartido y facilitar la explicitación de su experiencia personal en la docencia.

3. Formación y reflexión en equipo

A petición de los miembros del seminario, trabajamos diferentes contenidos teóricos relativos a la i-a . Fuimos simultaneando el estudio, los debates, los trabajos en pequeño grupo y haciendo explícitas las opiniones, actitudes y cambios que se producían en uno mismo y en los demás respecto a la temática objeto del seminario. Las dinámicas de trabajo eran siempre participativas. Como es de suponer, la activación del grupo me supuso, desde mi papel en el mismo, un trabajo de generar cohesión, un mayor uso de la palabra para facilitar la lectura de textos, introducir nuevos temas de estudio-reflexión, clarificar conceptos...

4. Inicio en la observación del aula

A mediados del segundo trimestre centramos nuestro trabajo en la técnica de la observación. Cada profesor tuvo que elaborar su propia parrilla de observación y diseñar una estrategia de recogida de datos en el aula. Simultáneamente se inició la redacción de los diarios de campo. Todo ello iba siendo analizado en las sesiones del seminario que fueron siempre quincenales y de unas dos/tres horas de duración.

2º año

5. Fase diagnóstica: objetivos y proceso

Una vez concluido el programa de formación realizado durante el curso 1989-90 el grupo de profesores de EE.MM. se había consolidado como grupo y decidió formar con los profesores universitarios un equipo de trabajo para llevar a cabo una investigación-acción de tipo cooperativo.

Inicialmente la motivación que impulsaba a los profesores a continuar trabajando era lograr su propia mejora como docentes. Por tanto, la investigación-acción no partió de una conciencia clara y compartida de la necesidad de introducir cambios en los centros. Los profesores participantes tenían interés en mejorar su propio desarrollo profesional, de hacerlo en grupo y de ver en qué medida les era útil para ello la metodología específica de la i-a. El proceso seguido por el grupo cobrará relevancia desde este punto de partida.

Así pues, una vez que todos habíamos asumido continuar como equipo de i-a nos planteamos realizar un proceso de análisis de la realidad educativa en la que estábamos inmersos a fin de reflexionar en común sobre los problemas, intercambiar

nuestros puntos de vista sobre los factores que inciden en los mismos e intentar tomar decisiones relativas a las estrategias de actuación. En definitiva, se trata de que, entre todos, aprendiéramos a efectuar un *diagnóstico de la problemática educativa que vivía el grupo como paso previo a la elaboración de hipótesis-acción*.

Como objetivos específicos de esta fase nos hemos planteado los siguientes:

- a) Establecer un proceso de análisis y reflexión en común sobre los problemas de la realidad educativa que vive el grupo.
- b) Desarrollar habilidades en la utilización de herramientas que nos permitan obtener datos sobre problemas comunes al grupo.
- c) Utilizar procedimientos de triangulación con el fin de verificar la objetividad en la percepción de los problemas.
- d) Introducir a los miembros del grupo en la elaboración y puesta en práctica de estrategias de cambio.

La fase diagnóstica ha sido larga y no fácil. Nos ocupó el curso 90-91 si bien a partir del segundo trimestre los profesores empezaron a elaborar y ensayar estrategias de cambio en sus aulas. El grupo se reunía quincenalmente en sesiones de dos/tres horas de duración. Los profesores se iban interesando progresivamente en su dinámica y empezaron a creer que este tipo de investigación podía reportar beneficios a su tarea docente. No obstante en más de una ocasión hemos tenido que luchar para superar el desánimo producido por la lentitud de los procesos, a veces de todo el grupo, y la falta de resultados llamativos e inmediatos. Si hemos superado estas crisis se debe, a nuestro juicio, a que el grupo había alcanzado el grado de cohesión necesaria que exige este tipo de investigación.

6. *Desarrollo de la hipótesis-acción: propósito y dinámica de trabajo durante esta etapa*

Esta fase del proceso, introducida a partir de enero de 1991, ha ocupado el trabajo del grupo durante el curso 1991-1992. El objetivo de esta etapa era elaborar y aplicar estrategias a través de las cuales los profesores fueran habituándose a introducir mejoras en sus respectivos ámbitos profesionales de manera que se fueran comprometiendo, a través de su propia práctica, en procesos de investigación educativa orientados a generar cambio e innovación. Se trataba de favorecer un nuevo estilo de hacer profesional.

Los objetivos específicos que nos planteamos en esta fase son los siguientes:

- Planificar hipótesis-acción orientadas a solucionar problemas detectados en nuestra realidad educativa y elegidos como prioritarios en el grupo.
- Poner en práctica las estrategias determinadas en cada caso para la solución de problemas.

- Observar y analizar los efectos de las estrategias aplicadas con respecto a los problemas que se pretende resolver.
- Reflexionar y evaluar en grupo la conveniencia de mantener, reforzar o sustituir las estrategias planificadas y puestas en práctica.
- Evaluar la investigación acción cooperativa como instrumento de desarrollo profesional docente y específicamente en su función investigadora y generadora de cambio.

A estas alturas del proceso de investigación —tercer año de la experiencia— los participantes se han hecho más críticos, más exigentes con respecto al grupo de investigación-acción, reclaman más compromiso en el trabajo que afecta a todos y más revisión de lo que se va haciendo en el grupo. Esto nos ha obligado a tener sesiones de trabajo con frecuencia quincenales y de tres horas de duración. La dinámica del grupo, por lo demás, ha seguido en la misma línea anterior. La atención se ha centrado sobre las estrategias y la emisión de informes acerca de las mismas según unos protocolos y guías diseñados al efecto.

Como herramientas de trabajo contamos con la observación participante en sus diversas modalidades, el diario de campo, los cuadernos de trabajo de los alumnos, las grabaciones en audio, y la triangulación. Aun cuando se han seguido analizando los inconvenientes de la «doble dinámica» el grupo no quiere renunciar a ella. Esto hace que en los encuentros se atienda más a lo común con lo que los aspectos elegidos individualmente por cada profesor han quedado, con frecuencia, desatendidos. El tiempo no da para todo.

A partir del trabajo realizado en los cursos anteriores, y teniendo como referencia las cuestiones que habíamos seleccionado como más deficitarias en la encuesta que habíamos pasado a los alumnos, decidimos trabajar, como grupo, sobre tres aspectos:

1. El favorecer la participación de los alumnos en clase. Que ellos sean verdaderos protagonistas en su formación y aprendizaje. Que tengan voz.
2. Partir de sus conocimientos previos para el desarrollo de la asignatura. Trabajar con los alumnos de modo que aprendan a utilizar su capacidad de pensar, de reflexionar, que sean críticos.
3. Relacionar la asignatura con la vida y con temas del interés de los alumnos.

Tenemos que decir que no en todos los casos la atención dedicada a estos objetivos ha sido la misma. El que más dificultades ha planteado ha sido el tercero —relacionar la asignatura con la vida— y quizá por eso ha sido el menos trabajado desde estrategias concretas. Pero pensamos que hay otro motivo: los otros dos aspectos estaban en nuestro horizonte y en nuestra búsqueda de cambio durante el curso anterior mientras que el objetivo de relacionar la asignatura con la vida surgió como preocupación del grupo a partir del análisis de los resultados extraídos de la encuesta a los alumnos.

La dinámica de trabajo que hemos llevado a cabo durante esta etapa se ajusta al modelo cíclico o en espiral de Kemmis (Planificar - Actuar - Observar - Reflexionar - Planificar):

A. *Planificar estrategias concretas y sencillas* con el fin de ir alcanzando las metas propuestas. Cada miembro del grupo planifica las suyas que posteriormente se discuten y enriquecen a través de una puesta en común en el grupo. (...Planificación...)

B. *Poner en práctica en el aula las estrategias planificadas* procurando ajustarse al diseño establecido y recoger observaciones sobre cómo funcionan en la práctica: dificultades encontradas, problemas, imprevistos, etc. (...acción...observación...)

C. *Reflexión individual y en grupo del desarrollo del proceso* en la que se evalúan los resultados y se discuten la conveniencia de continuar con las estrategias, modificarlas o sustituirlas. (...reflexión...)

El modo de trabajo ha sido ir desarrollando procesos sucesivos de manera que la reflexión sobre una puesta en marcha de unas estrategias nos llevará a una nueva planificación. De esta forma, a través de espirales sucesivas, podríamos verificar nuestra hipótesis-acción. Precisamente, con el fin de colaborar a que los miembros del grupo sistematizaran las distintas fases de este proceso y todos nos enriqueciéramos con las aportaciones del resto del grupo, consideramos necesario que cada profesor-participante elaborara periódicamente un informe sobre el desarrollo de la investigación en sus clases, informes que aportaba a las reuniones del grupo para su conocimiento y debate.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A partir de nuestra experiencia y del análisis de proceso de la investigación cooperativa sugerimos algunas ideas teniendo en cuenta las dificultades que los profesores de primaria y secundaria tienen para comprometerse en procesos de cambio educativo y asumir un papel investigador como un elemento fundamental de su desarrollo profesional .

Nuestras propuestas y sugerencias se sitúan en el marco de lo que es la investigación acción cooperativa puesto que, por sus características, se ofrece como una alternativa válida a otros modos de formación y desarrollo profesional (cursillos, conferencias...) que hasta la fecha no han producido resultados significativamente satisfactorios en lo que al cambio y mejora educativa se refiere. A favor de esta propuesta contamos con la evaluación que los profesores del grupo de investigación acción han realizado al finalizar el tercer curso. Todos califican como positiva la experiencia global tanto en lo referido a sus aspectos formativo-teóricos como a los que se refieren a su modo de abordar la práctica profesional diaria. Hemos podido comprobar que este proceso reduce los problemas que los docentes tienen a la hora

de investigar y ayuda a trabajar conjuntamente con otros en la búsqueda de una mejora educativa. Además, el sentirse realmente protagonistas del cambio les lleva a implicarse más responsablemente en lo que hacen y a valorar más su propio trabajo.

La alternativa que proponemos no es fácil ni cómoda. De ahí que consideremos de vital importancia el tener muy en cuenta los aspectos que a continuación señalamos. Proponemos que, en la práctica, se dé a cada uno de ellos tanto tiempo y dedicación como reclamen.

Los procesos de investigación que los profesores tienen que realizar en orden a su desarrollo profesional *son largos y lentos si queremos lograr un cambio real*, es decir, un cambio de mentalidad y de estilo en el trabajo, así como en la utilización de herramientas. Por ello se recomienda, sin perder la perspectiva global, *valorar los pequeños avances* y dedicar tiempos concretos a redimensionar el punto en el que se está y a reconocer los logros alcanzados. La formación y mentalización que proponemos supone que los docentes tomen conciencia de que son actores protagonistas de la tarea que emprenden. El desarrollo tendrá que darse en la práctica y al servicio de la misma.

Impulsar procesos de cambio como los que promueve esta investigación, requiere profesionales dispuestos a dejarse cuestionar en sus esquemas mentales y en sus actuaciones. Esto *exige ayudas y apoyos más allá de los procesos técnicos*. Los aspectos psico-afectivos no pueden ser ignorados como tampoco podemos prescindir de la formación y las experiencias previas de los docentes.

Los procesos de investigación y cambio educativo se darán sólo a partir del *trabajo en equipo de grupos cohesionados* y que tengan un marco de referencia común (compartan un proyecto educativo). El cambio como mejora explícita debe tener un *desde dónde* y un *hacia dónde* conocidos por todos los implicados. El sentido y la dirección del cambio no puede ser algo forzado ni impuesto desde fuera. Al contrario, constituye una construcción indelegable del grupo, fruto del estudio, la reflexión y el debate acerca de su propia práctica y de los referentes que la sustentan y dan sentido. Sólo así el grupo llegará a tener un lenguaje común. Consideramos que los cambios que no tengan en cuenta esto no lo serán más que de forma y estarán abocados a la insatisfacción y al fracaso. La consecuencia práctica que se deriva de lo que venimos diciendo es la necesidad de *favorecer equipos de investigación estables entre los docentes que trabajen sistemáticamente* en la delimitación y explicitación del marco común de referencia.

Con respecto a los grupos de investigación, importa mucho el modo de constitución de los mismos. Pensamos que debe darse cierta homogeneidad entre sus componentes: que sean del mismo Centro o al menos, compartan algún tipo de intereses profesionales, que se clarifique desde el primer momento el porqué y el para qué del grupo a partir de cada uno de sus miembros. Es necesario insistir en la voluntariedad absoluta de los participantes —participar en el grupo libremente— y que todos se impliquen activamente en la investigación que se proponen abordar.

A partir de las opiniones de los profesores y las dificultades prácticas para

trabajar con colegas de otros centros consideramos conveniente que tanto los procesos de desarrollo profesional como de investigación y cambio tengan como *lugares privilegiados de acción los centros en los que los profesores ejercen su docencia*. El tipo de investigación que proponemos requiere facilitar las posibilidades de encuentro, esto es, tiempos y espacios comunes donde tengan cabida las tareas que los docentes deberán ir asumiendo a lo largo del proceso.

Los requisitos que proponemos como fundamentales son:

— Que sean los profesores los que *diseñen su propia investigación* y que elaboren y/o seleccionen las herramientas de recogida y análisis de datos que irán utilizando. Es importante, a este respecto, aprovechar posibles herramientas ya elaboradas en el caso de que les sean útiles. Partir siempre de los conocimientos previos del grupo y, si desconocen en la práctica las técnicas e instrumentos que necesitan utilizar, optar inicialmente por los más sencillos, aun cuando parezcan extremadamente fáciles y simples. La formación en técnicas de investigación es clave en esta fase.

— La *observación participante*, se ha revelado como una importante estrategia de cara al cambio de la mentalidad de los docentes. Ser observados y poder observar a otros colegas ilumina, en gran parte, el sentido de la investigación hecha en equipo y educativa.

— *Que los profesores se habitúen a expresar su reflexión y la planificación y evaluación de su práctica por escrito*. Aconsejamos animarles incansablemente a llevar su diario de campo y a emitir periódicamente informes de su proceso. Instrumentos como éste sirven para que los docentes tomen conciencia de que ellos son parte implicada en el problema que buscan resolver, lo que refuerza su compromiso con el cambio deseado. Así mismo hay que favorecer el debate, la búsqueda de consenso y la ayuda entre colegas junto al compromiso de trabajar metódica y sistemáticamente.

— *Los procesos de triangulación ayudan a los profesores a verificar la objetividad* o no de sus percepciones, a conocerse y a conocer la realidad en la que están inmersos, más allá de lo que sienten, piensan o creen. La intervención de otros colegas, de expertos en investigación y de sus propios alumnos les ofrecen evidencias ante las que cuestionan o reafirman las suyas propias pero nunca les dejan indiferentes. Por esto recomendamos *utilizar sistemáticamente procedimientos de triangulación*. Los docentes, acostumbrados a trabajar en solitario, encuentran en la triangulación un medio para salir de su aislamiento en la interpretación y solución de los problemas que habitualmente tienen que enfrentar. Así también, la investigación-acción les hace ver la necesidad de *contar con el punto de vista de todos los implicados*. Además, la triangulación es uno de los requisitos para *garantizar la cientificidad* del tipo de investigación que proponemos.

— Consideramos como una gran revelación el valor que supone *implicar abiertamente a los alumnos en el cambio*. Cada situación requiere tratamiento específico, pero el hecho de que ellos, los alumnos, sean una fuente de información y se sientan

actores del trabajo innovador constituye un requisito imprescindible para que los procesos de investigación orientada al cambio educativo culminen con éxito. Para alcanzar este objetivo será necesario, en muchos casos, empezar trabajando en el conocimiento de los alumnos, introducir dinámicas en clase más participativas de las que son habituales y mejorar tanto la interacción profesor-alumnos como la de los alumnos entre sí. Así mejorará no sólo el rendimiento de los alumnos sino también la satisfacción y el rendimiento de los docentes.

Una vez que hemos iniciado a los profesores en la investigación acción y adquieren una cierta familiaridad con los procesos de innovación, llega un momento en el que empiezan a diagnosticar aspectos deficitarios, lagunas y/o posibles mejoras. Entonces el reto estará en *ser modestos, en que las expectativas no desborden las posibilidades reales*. Conviene procurar por todos los medios que la planificación de estrategias se refiera inicialmente a aspectos concretos, de alguna manera únicos y comunes para el grupo. Siempre se llega a encontrar un punto en común, en cuya mejora estén interesados todos los participantes. *Aconsejamos evitar lo que hemos venido llamando la «doble dinámica»*, es decir, el ocuparse simultáneamente de desarrollar unas hipótesis-acción de interés común para todos los participantes y otras de interés exclusivamente personal. Esto, en nuestra experiencia, ha producido más inconvenientes que ventajas.

Tampoco vemos adecuado pasar de un asunto a otro antes de verificar realmente si la cuestión previa se resolvió de modo satisfactorio. *La elaboración, puesta en práctica y evaluación de estrategias culmina un proceso formativo e inicia la consolidación del cambio. En consecuencia, debe dedicarse a este cometido tanto tiempo cuanto sea necesario* hasta que llegue a convertirse en un hábito, en un estilo de trabajo.

Los momentos críticos —estancamiento, aparente retroceso o avance inesperado— son inevitables y no fácilmente previsibles. Conviene contar con ellos desde el principio, saber que llegarán. No deben valorarse negativamente a no ser que se verifiquen como tal. *La crisis es un factor a tener en cuenta en todo proceso de cambio* y búsqueda de mejora. Su ausencia total puede indicar que en realidad no se está cambiando nada. Ante estos momentos de crisis, ya sean individuales o colectivos, nos ha dado buen resultado llevarlos al grupo, compartirlos, analizar sus posibles causas y buscarles soluciones reales.

El seguimiento de procesos como el que aquí se informa pide personas entrenadas en ello, conocedoras de la metodología de investigación cualitativa y del contexto en el que los docentes desarrollan su trabajo y, a la vez, habilidosas en el uso de herramientas comunicativas. Además tendrán que disponer de tiempo. En algunas fases del proceso los docentes necesitan dialogar largamente acerca de lo que van haciendo y los llamados «facilitadores» deberían hacer honor a tal calificativo, lo que supondrá saber ser interlocutores y promotores del cambio. *Los docentes necesitan de formadores y facilitadores en el aprendizaje de su función investigadora*. Conviene mucho que los formadores y expertos no asuman en el grupo más que el papel que les corresponde, aunque en etapas de formación y cuando el grupo

muestra un interés activo pero le falta autonomía en el proceso de investigación, recomendamos que se arbitren los medios para evitar que se sienta perdido. Esta función directora (indicar la dirección, el hacia dónde) es propia de todo formador, ahora bien, lo importante es enfocarla como proceso de retroalimentación, haciendo de espejo al grupo en tanto que conjunto de las individualidades que lo componen y poniendo siempre en juego el potencial que el mismo grupo tiene.

Favorecer proyectos de innovación e investigación en los Centros supone no sólo ofrecer ayudas económicas, sino también *favorecer unos tiempos* con los cuales actualmente no cuenta el profesorado de E.G.B. y EE.MM., *ofrecer formación para el trabajo en equipo y nuevos modos de gestión y coordinación de la comunidad escolar* (dotación de profesores auxiliares o ayudantes, coordinación entre los programas de las diversas asignaturas, implicación real de los alumnos en la toma de decisiones de lo que diariamente les afecta, relaciones más que esporádicas entre los diversos miembros de la comunidad educativa, etc.) y programas de formación no «intensiva» y no impuestos/programados desde fuera sin contar con ellos.

ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA VIVIDA

Mi intención es detenerme en varios de los aspectos que más me han hecho reflexionar y han pedido de mi nuevos modos de actuar a lo largo de los casi ya cuatro años de esta experiencia. Aún a riesgo de no abordarlos todos después o de hacerlo en distinta profundidad y/o extensión, quiero nombrarlos ya ahora para que, al menos, quede constancia de ellos. Como decía son temas que han suscitado mi reflexión y me han provocado a lo largo del proceso. Sin ánimo de exhaustividad comentaré algo acerca del *papel del llamado experto o facilitador, la ayuda* que los profesores-investigadores se pueden prestar entre ellos, lo que vengo llamando «*la doble dinámica*», *las dificultades* que encuentra la investigación cooperativa desde la Universidad y *la emisión de informes*.

Ésta ha sido la primera ocasión en la que como profesora de la Universidad he participado en un proceso de investigación acción cooperativa. Al hacer la convocatoria desde la Universidad y ser yo docente allí los profesores procedentes de ámbitos de trabajo no universitario me consideraron desde el primer momento como experta y como facilitadora del proceso por utilizar un concepto al uso. El profesor de universidad experto en algo tiene como responsabilidad el ayudar a otros a aprender —comprender, apropiarse intelectualmente y utilizar en la práctica nuevos saberes—. No hay que decir que todo profesor, trabaje en el nivel educativo que trabaje, tienen como tarea eso mismo y que cada profesor es experto en algo. En nuestro caso el nuevo saber era la investigación-acción con todo lo que comporta. Cuando los saberes son teóricos el profesor puede permanecer encima de la tarima —exista ésta o no— y los alumnos —sean estos quienes sean— en el lado de los pupitres.

En nuestro caso las cosas se nos han ido presentando de otra manera. Desde el principio los profesores participantes en la investigación sabían que se trataría de un trabajo realizado por todos. La aportación de cada uno era importante e insustituible y esto desde la fase de aprendizaje de los conceptos y las herramientas básicas de la investigación acción. Los profesores de la Universidad podríamos aportarles ayudas que les facilitarían el aprendizaje y la posterior trayectoria de la investigación pero sólo si ellos se mantenían activos y reflexivos a lo largo de todo el proceso. Pero las actitudes no se cambian con el deseo de cambiarlas y a veces no sabemos cuál es el mejor paso siguiente a dar. Esto me ha sucedido con frecuencia.

Los estilos docentes y la ayuda de los expertos

Los estilos profesionales del profesorado de E.G.B. del profesorado de EE. MM. y del profesorado de Universidad son netamente distintos y el estilo de trabajo que propone la investigación acción también se diferencia de todo lo que en general los docentes han hecho previamente, aún los más implicados en innovación. Siempre contando con las excepciones que confirman la regla. Así y, sin ánimo de generalizar, nos hemos encontrado con un profesorado de E.G.B. inicialmente muy motivado y con experiencia en innovación al que no hemos sabido «engancharlo» en la investigación acción pues en palabras suyas les desbordó el cuerpo teórico que inicialmente les ofrecimos. No supe valorar adecuadamente la inmediatez práctica que configura el trabajo de estos docentes y el hecho de que sus motivaciones para la actualización profesional se alimentan de fuentes distintas que las nuestras. El caso fue que no se estableció la conexión necesaria con un grupo de un colectivo con el que estaba acostumbrada a trabajar con éxito en cursos más o menos intensivos y prolongados pero en los que su participación tenía connotaciones bastante distintas a las que ahora se les pedía. En esta ocasión, las buenas experiencias previas me «eximieron» de un esfuerzo de atención. Di por hecho que todo iría sobre ruedas y la constatación de que no era así me desconcertó. Todavía no he reflexionado suficientemente sobre esta experiencia y sobre el aprendizaje que me ha proporcionado.

Con los profesores de bachillerato la mayor dificultad estuvo en entrar en su experiencia, bastante desconocida hasta entonces para mí. Me tuvieron que introducir en el funcionamiento de los institutos, su modo de trabajar en clase, sus relaciones profesionales en el centro y los derroteros por los que había transcurrido su desarrollo profesional así como en el comportamiento de los alumnos de secundaria. Yo no había pisado un aula de bachillerato desde que fui estudiante del mismo y de esto hace ya unos cuantos años. Por otra parte, los profesores pronto me dieron su confianza y en algunos aspectos referidos a la relación con los alumnos y a otras cuestiones didácticas que afectaban a todos (agrupamientos para el trabajo, participación en clase, autoobservación del comportamiento con este y aquel alumno...) en el proceso de reflexión desde su práctica y en los aspectos de investigación pude

serles útil. Pero había otras cuestiones en las que no podía prestarles ayuda aunque quisiera. Cuestiones relacionadas con sus especializaciones académicas. Los componentes del grupo son profesores de matemáticas, lengua y literatura, física y química, historia y francés. Les propuse repetidas veces que veía conveniente que se aportaran unos a otros ayudas específicas que ellos podían ofrecerse y a mí me estaban vedadas pero por distintos motivos ha sido después del tercer año cuando el grupo ha visto con claridad esta necesidad. Sería más adecuado decir que ha sido ahora cuando el grupo se ha decidido a cubrir esta necesidad. En realidad no se puede abordar todo a la vez y no es descabellado pensar que si algo que se ve repetidamente como necesario no se aborda es porque hay algo más prioritario. Aún así, el no introducir esta práctica en nuestro proceso anteriormente ha creado insatisfacciones, en algunos miembros del grupo más que en otros.

Independientemente de que las didácticas específicas no son lo único a lo que el profesor debe dedicar el tiempo en la escuela, son una parte importante del currículum por lo que conviene dedicarles un espacio real en los procesos de investigación acción. Es a través de las clases como principalmente se desarrolla el currículum. El horario de los centros escolares está distribuido básicamente según asignaturas. Así que se aborde el tema que se aborde, si nuestra investigación se desarrolla en la educación formal, deberemos atender a lo que pasa en el horario de clases. El cómo y el cuándo dependerá de cada proyecto concreto. Desde este punto de vista considero importantísimo procurar que los participantes comprendan y pongan en práctica lo antes posible el sentido de la ayuda que unos a otros se pueden prestar aún cuando estén especializados en disciplinas distintas. Máxime si comparten la misma disciplina o disciplinas afines. También comparten el nivel educativo, los compañeros, con frecuencia tienen los mismos alumnos, y, como todos los docentes participan de una cierta ideología propia del estatus académico al que pertenecen. Así que es mucho e importante lo que se tiene en común y puede ponerse al servicio del avance del proyecto común.

Las anteriores reflexiones me llevan a otra consideración. El papel a desempeñar el facilitador dentro de un grupo de i-a está matizado y condicionado por el marco de referencia (ideología, valores, metas...) que se tenga e, igualmente, por la disciplina en la que se trabaje profesionalmente (Pedagogía, Física, Sociología, Filosofía, Matemáticas...). Según esto las aportaciones específicas tendrán diversos carices.

Por lo que he podido observar es común entre los docentes considerar que la investigación acción está directamente relacionada con el desarrollo de las asignaturas escolares. Esto tiene su explicación ya que con frecuencia han sido profesores de didáctica los que han introducido la investigación acción en España y lo han hecho desde las Escuelas de formación del profesorado. Además la mayoría de los profesores entienden su desarrollo profesional como «dar clase de...». Sin embargo, Stenhouse, en su empeño por formar profesores investigadores, afirma acerca del Humanities Curriculum Project que fue un acierto el no centrarlo en una disciplina, sino en «cuestiones humanas de interés universal» (1987, pp. 128 y ss.). Aquí viene

bien hacer una alusión a la transversalidad propuesta por la Reforma Educativa. Los *elementos formativos de tal propuesta* pasan a través de la docencia concreta de cada asignatura. Por eso decía más arriba que todo proyecto de i-a debía considerar estos aspectos.

Los profesores de universidad damos conferencias y explicamos esquemas y diagramas en la formación permanente del profesorado y también ofrecemos materiales prácticos más o menos contextualizados que luego los profesores aplican en sus aulas según su criterio. Eso no es que esté mal. Es que apenas le sirve para nada a nuestra audiencia. Cuando nos encontramos con un grupo al que hay que acompañar, al que se pretende ayudar desde su práctica concreta al que además se le pide el compromiso de trabajar, de estudiar, de recoger y analizar datos y de exponer sistemáticamente ante otros su experiencia —logros, lagunas, fallos, «deberes» sin hacer,...— nuestro papel de investigadores se tambalea. Nos damos cuenta de que necesitamos establecer *redes comunicativas sinceras y reales* con cada uno de los componentes del grupo, necesitamos conocer su realidad, verla, participar de ella, que nos hablen de ella, intercambiar acerca de ella.

La doble dinámica

Los participantes del equipo de investigación acción, tienen intereses y preocupaciones *comunes*, comparten, con algún otro miembro del grupo, el mismo centro, incluso en ocasiones tienen los mismos alumnos. Esto hace que la práctica de la investigación se oriente desde aspectos que interesen a todos. Pero a la vez, *cada uno tiene intereses particulares* que desea abordar. A esto llamo yo la «*doble dinámica*». Al hecho de simultanear el proceso del grupo con los intereses particulares de cada uno de sus componentes. Personalmente opino que en los grupos que estén en fase de formación en investigación acción debería evitarse esta doble dinámica porque ralentiza el proceso, puede generar malestar en determinados momentos en todos o en algunos miembros del grupo y, sobre todo, contaminar la experiencia porque cuanto más elementos introduzcamos más difícil será ir analizando críticamente lo que sucede.

He observado que a medida que las personas van adquiriendo autonomía en el proceso pueden *ir adaptando cada vez mejor los intereses del grupo a sus intereses personales* o incluso a estar más libre de éstos si ven que el trabajo planificado y puesto en práctica por todos le aporta mejoras en su propia práctica. Desde luego lo que el grupo acometa debe ser interés de todos sus miembros y nunca debemos dejar de lado la propia realidad porque entonces no estaríamos realizando investigación acción. Lo que quiero proponer es que seamos pedagógicos y en ese sentido graduemos el proceso en la medida de lo posible. A veces, como expertos y facilitadores en lo que realmente podamos serlo, convendrá pedir al grupo un voto de confianza y paciencia. Siempre justificando y dialogando la petición.

La doble dinámica puede complicarse cuando llega el momento en el que los

profesores empiezan a diagnosticar aspectos deficitarios, lagunas y/o posibles mejoras y tienen una cierta familiaridad con la investigación acción. Entonces es fácil querer resolver muchas cosas a la vez y pasar de una a otra antes de verificar realmente si tal cuestión se resolvió de modo satisfactorio. En estos casos es importante *retomar el sentido de lo que hacemos* recordando que el proceso en i-a es emergente pero debe ser coherente y sistemático, si no cubrimos cada espiral (planificar, actuar, observar, reflexionar) de nada servirá el esfuerzo que estamos haciendo. Además empezar a generar espirales es como tirar de las cerezas, unas nos van llevando a otras, del mismo modo una solución a un problema nos llevará a la búsqueda de la solución a alguna cuestión añadida al problema resuelto. No se piense en grandes problemas. Pueden ser cuestiones pequeñas, abarcables por cualquiera en su práctica, pero importantes. Muchas veces estas pequeñas cuestiones son el síntoma de otras más importantes o graves que gracias a esa acción nuestra salen a la luz.

Comprendo que para quienes no conozcan por experiencia lo que es la investigación acción cooperativa o no estén familiarizados con la literatura que se refiere a la misma mis reflexiones y sugerencias pueden quedársele en el aire. Confío en que en estos casos los lectores se animen a leer y a practicar este tipo de investigación que les propongo como una alternativa verdaderamente interesante de desarrollo profesional. Por otra parte recuerdo que el lector puede y podrá hacerse con varios documentos en los que se informa detalladamente de la experiencia origen de este artículo.

¿De qué es facilitador el experto en Investigación acción?

La investigación acción cooperativa entiende que todo docente es/debe ser investigador en su medio profesional. Asume las lagunas y necesidades que todo docente puede tener para llegar a ser investigador en la acción y desde ahí plantea la oferta de facilitadores/expertos en metodología y técnicas adecuadas a este modo de hacer investigación educativa. Inicialmente esta oferta procede de la Universidad. Parece además que ese facilitador debe ser experto en dinámicas de grupo.

No es que sea estrictamente necesario que el facilitador proceda del ámbito universitario. Bien podría proceder de cualquier otro ámbito docente. Pero la experiencia que tenemos nos dice que los que pueden ofrecer la ayuda básica para que se generen procesos de investigación acción (metodología, técnicas, evaluación de procesos...) son los profesores universitarios; cuando no son estos últimos los que sugieren a otros profesionales de la educación la investigación cooperativa.

Ante esto cabe hacerse algunas preguntas: ¿cómo manejamos los docentes universitarios el papel de facilitador/experto en investigación al servicio de la formación de los demás profesores? ¿Se da en todos los casos que somos también facilitadores de las dinámicas de grupo?, ¿es inherente al ser docente universitario manejar con habilidad las estrategias de comunicación? Si nuestra respuesta a estas

dos preguntas es no, ¿cómo resolvemos esta carencia nuestra cuando nos encontramos involucrados en procesos de investigación acción?

El papel de experto ¿nos sitúa por encima del resto del grupo o tenemos la lucidez y la habilidad suficientes como para generar entre los participantes otros papeles facilitadores distintos y necesarios al grupo? Se trata de adiestrarnos en la participación democrática y cooperativa y, si es necesario, en nuevas habilidades comunicativas. Sin desdibujar papeles, sin reprimir el protagonismo que debe tener cada uno de los participantes, incluido el nuestro, para que el trabajo vaya adelante; favoreciendo el reparto del poder. Esto en algunas etapas se vive por parte del profesor universitario como un peligro porque en definitiva el resto del grupo son personas poseedoras de una cultura propia, universitarias como nosotros, conocedoras de su realidad y en este punto nosotros no tenemos apenas nada que decir y además, ellos son más que nosotros. En mi caso veinte en un principio y posteriormente «diez contra uno». Así que el «experto universitario» transmisor de ciencia exclusivamente poco tiene que hacer en un grupo de investigación acción en el que lo que se pretende realmente es que tal grupo llegue a ser autónomo en su gestión profesional y en el hecho necesario de generar cambio. Pero ante aprendizajes pendientes, uno siente cierto temor. Es esta sensación de peligro, de que la tierra se nos mueve debajo de los pies la que en mi opinión nos inhibe, como cuerpo, a entrar en estos procesos. Cuando, por otra parte, los estamos enseñando a nuestros alumnos en clase y particularmente debería interesarnos el trabajar conjunta y complementariamente con otros docentes. Es la Universidad la que concede las titulaciones a los futuros profesores y lo realmente deseable es poderles favorecer un aprendizaje conectado con la realidad y al servicio de su compromiso con ella.

Las dificultades de los expertos en investigación

Profundicemos un poco más. Durante tres años he sido testigo de los esfuerzos, las dificultades, los logros y también las crisis de un grupo de profesores. He leído sus informes, me han participado información de sus diarios, he asistido a sus clases. Pero ellos no han leído mi diario ni han asistido a mis clases, sí han participado de algunos informes que he ido haciendo para el grupo y de mis opiniones, dudas y dificultades porque me lo han solicitado en unos casos y en otros, porque yo sentía que les debía esa información y me debía a mí misma ese modo de trato si realmente quería seguir adelante en la práctica con el compromiso que la investigación cooperativa supone. Pero ¿cuando llegará el momento de que entren en mis clases? ¿estoy preparada para ello? ¿están ellos preparados para hacerlo? Desde luego el objetivo de nuestra investigación hasta el momento no lo ha exigido. Sin embargo, ya en el grupo se ha suscitado la cuestión. ¿Qué podrían ellos aprender de mi modo de dar las clases? ¿qué podría aprender yo de sus observaciones? ¿Estamos dispuestos los profesores universitarios a dejarnos observar, evaluar

de este modo por otros colegas que ejercen en ámbitos no universitarios? ¿Y por nuestros compañeros de la universidad?

Considero que debemos pasar por estas experiencias para llegar a la comprensión más profunda de lo que es la investigación transformadora de la educación. Pero aquí está, a mi modo de ver, otro de los impedimentos que hacen lento y no fácil el abrirse camino de la investigación cualitativa. El cambio de mentalidad debe ser para todos. El problema está en la Universidad y está en los profesores del resto de los niveles educativos. Temores, reticencias, desconfianzas, inseguridades, falta de estudio y de habilidad en el uso de herramientas básicas. En la investigación que hay detrás de este artículo, hemos analizado las resistencias y las dificultades que los profesores que trabajan en ámbitos no universitarios tienen en relación con la investigación acción. Me gustaría contar con un equipo de docentes universitarios, de colegas, con los que estudiar las resistencias y las dificultades que nosotros mismos tenemos en relación al mismo proyecto. Al menos, los colegas con los que he trabajado estos años y yo reconocemos este reto como necesario. ¿Seremos capaces de entrar en él?

El grupo de investigación acción *debe evolucionar*, lo que nos obliga a hacernos preguntas como las que siguen. ¿El proceso del grupo se va desarrollando de manera que cada vez se vaya dando un estilo más democrático y participativo en la asunción de responsabilidades y sean cada vez más los participantes-facilitadores que surjan en el grupo? o por el contrario ¿los docentes universitarios tememos perder el poder derivado de nuestro definido papel, lo cual iría en detrimento de la dinámica participativa? Pero acerca de esto ya me he expresado antes. Sólo dejaré apuntada una dificultad añadida. Los profesores universitarios en general, necesitamos rodaje en el trabajo en equipo. Trabajamos juntos. Pero trabajar en equipo, cooperativamente, es algo distinto.

El Informe de investigación

En cuanto al requisito de informar que culmina toda investigación las cosas se complican en los procesos de investigación cooperativa. Por falta de práctica. Los informes de tales procesos deben ser redactados por todos los participantes. Pero evidentemente las redacciones colectivas son imposibles y además los profesores que no trabajan en la universidad carecen de hábito en la elaboración de trabajos escritos. Tal tarea les supone un gran esfuerzo que reconocen fácilmente. En esto los profesores universitarios llevamos ventaja. Estamos habituados a elaborar y publicar trabajos. Aun cuando también nos sea costoso coger la pluma lo hacemos y nos defendemos con ella.

Tenemos en nuestra contra el hábito de sacar conclusiones según nosotros mismos interpretamos los datos y resulta que en la investigación cooperativa eso no tiene cabida porque los datos proceden de los participantes en la investigación que *somos todos*, todos somos investigadores, por tanto aunque el más habilidoso en el

uso de la pluma se preste a escribir el informe éste debe ser revisado y corroborado finalmente por todos los implicados en el proceso.

Como es sabido, las dificultades con respecto al informe no terminan ahí. ¿Cómo reflejar de un modo lineal (palabra tras palabra) tal cúmulo de datos relacionados recogidos día a día? ¿Cómo reducir el volumen de información que se genera en una investigación así sin romper el sentido del trabajo, sin caer en generalizaciones no deseadas o en casuísticas descontextualizadas y por tanto no significativas e inútiles para el lector? Personalmente me encuentro en este aprendizaje y en este reto que, aunque no me sirva de consuelo, constato es una asignatura aún pendiente para los investigadores cualitativos.

A PESAR DE TODO

Consideramos como muy recomendable la relación entre docentes que trabajamos en los distintos niveles educativos, universitarios y no universitarios, en tareas de investigación por el *enriquecimiento mutuo* que supone y por las *repercusiones* que este modo de trabajar ha tenido en nuestras prácticas educativas. Los profesores que trabajamos en la Universidad hemos reconocido en la práctica la necesidad de estos procesos y de conocer y valorar desde dentro las realidades y los problemas que son propios de otros niveles educativos. Esfuerzos aislados, como el que ha supuesto esta investigación acción cooperativa, son insuficientes si realmente desde la política educativa se desea hacer realidad la adecuación de la escuela a las necesidades formativas que exige la sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona. P.P.U.
- CARR, W. y KEMMIS, C. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- DE MIGUEL, M.; PASCUAL, J.; SAN FABIÁN, J. L. y SANTIAGO, P. (1992): *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo. C.I.D.E. (inédito).
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. y MC. TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- MCNIFF, J. (1988): *Action Research. Principles and practice*. London. McMillan.
- OAKES, J. et al. (1986): *Collaborative inquiry: A congenial paradigm in a cantankerous world*. Teachers College Record, 87, pp. 545-561.
- OJA, SH. (1984): *Role issues in practical collaborative research. A change in school*. New Orleans. American Educational Research Association.
- OJA, SH. N. y PINE, G. (1983): *A two year study of Teachers Stages of development and relation to collaborative action research. Report final*. Durham, New Hampshire, University Press.

- OJA, Sh. N. y SMULYAN, L. (1989): *Collaborative Action Research. A developmental approach*. London. The Falmer Press.
- SAN FABIÁN, J.; SANTIAGO, P. y DE MIGUEL, M. (1991): Investigación cooperativa y resistencia a la innovación. En L. M. VILLAR (Coord.): *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*. Universidad de Granada, Force: 72-83.
- SANTIAGO, P. (1990): «Investigación-acción y competencia docente» en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, enero-abril, 351-357.
- SANTIAGO, P. (1992a): «Investigación-acción y evaluación de la tarea docente». En B. BLASCO; M^a R. CABO; J. L. SAN FABIÁN y P. SANTIAGO: *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Universidad de Oviedo. Departamento CC. de la Educación. Colección Estudios y Documentos 2. 83-103.
- SANTIAGO, P. (coord.) (1992b): «La construcción de la teoría en un grupo de investigación-acción». Comunicación presentada por el grupo de investigación cooperativa al Simposio sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción. Valladolid (en prensa).
- SANTIAGO, P. (coord.) (1992c): «El desarrollo de la práctica en un grupo de investigación-acción». Comunicación presentada por el grupo de investigación cooperativa al Simposio sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción. Valladolid (en prensa).
- SMULYAN, L. (1989): *Collaborative Action Research Historical Trends*. New Orleans. Paper, Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- STENHOUSE, L. (1968): The Humanities Curriculum Project. *Journal of curriculum studies*, 1 (1).
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- WARD, B. y TIKUNOFF, W. (1982): *Collaborative Research*. Washington, National Institut of Education.