

La Investigación-Acción en las Ciencias Sociales y en la actividad educativa

Características, aspectos metodológicos e instrumentación:
la observación participante

I. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Concepto de investigación-acción

En primer lugar hemos de dejar constancia de que nos encontramos ante una gran diversidad conceptual y prácticas de investigación-acción (I. A.). Son muchas las realizaciones que se autodenominan I. A. en todo el mundo y muy diversas formas de entender la unión entre los conceptos investigación y acción.

Veamos algunas definiciones que nos aproximen a la multiformidad señalada:

Lewin (1946), considerado como el creador de la «action-research» —término que ha sido diversamente traducido—, concibe el término como una «acción a un nivel realista, siempre seguida por una reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de los resultados (...) No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción» (Goyette y otro, 1988).

Para Rapoport (1973), en la línea psicociológica de Lewin, la I. A. trata de aportar una contribución «tanto a las preocupaciones prácticas de las personas que se hallan en situaciones problemáticas, como al desarrollo de las Ciencias Sociales, mediante una colaboración que las une según un esquema ético mutuamente aceptable» (Delorme, 1982 : 170).

De Bruine (1974) concibe la I. A. asociada al lenguaje dialéctico. Para él, este tipo de investigación «pretende, al mismo tiempo, conocer y actuar, su trabajo es una especie de dialéctica del conocimiento y de la acción. En lugar de limitarse a utilizar un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y los resultados de las experiencias efectuadas» (Goyette y otro, 1988).

El círculo inglés, próximo a Stenhouse, concibe la I. A. como «el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (Elliot, 1986 : 23). A continuación le añade nuevos matices: aspira a alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las «teorías o hipótesis que genera no dependen tanto de los tests científicos de la verdad, como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más hábil e inteligentemente». En la investigación en la acción las «teorías» no se hacen válidas de forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hacen válidas por medio de la comprobación en la práctica.

Para Corey (1953), la I. A. intenta unir aspectos que hasta ahora habían permanecido separados estructuralmente dentro de la investigación: «teoría y práctica, investigadores y aplicadores de la investigación, construcción de la teoría y responsabilidad de la aplicación de la teoría» (Donoso, 1988).

Algunos autores, que han tratado de sistematizar este campo, encontraron las siguientes funciones: investigación, crítica, comunicación y aplicación, asegurando que éstas dos últimas se presentan como puntos de unión entre la investigación y la acción. No obstante tampoco encontraron unanimidad en la asignación de una u otra de éstas funciones, en la amplia bibliografía revisada. (Goyette y Lessar-Hebert, 1988). En el plano de la acción identificaron dos finalidades principales, expresadas en términos de cambio, «un cambio social» y un «cambio individual» con dos matices: finalidad egoísta —la formación personal como meta—, y otro que concibe el cambio individual como instrumento para el cambio social.

En el terreno educativo tampoco existe unidad conceptual acerca de la I. A. Surge ligada a una preocupación por mejorar la calidad docente con numerosos entronques que se decantarán en «corrientes». De un lado aparece cercana a la Pedagogía Institucional, de ahí proceden los aspectos inter activocomunicativos, el énfasis en el proceso o la preocupación por la democratización del «status» en la investigación del aula. De otra parte, la convergencia de la corriente de animación pedagógica con las nuevas concepciones etnográficas de la investigación en educación y los diversos movimientos empeñados

en «conducir» el cambio de la escuela nos llevan a un concepto de I. A. multiforme.

«En cuanto resultantes de tantas corrientes, numerosas realizaciones, denominadas I. A. se limitan a seguir a otras anteriores, calificadas en otra época como intervención o incluso como investigación participativa» (Delorme, 1987 : 170).

El propio término «action-research» de Lewin ha sido traducido —y, por tanto, conceptualizado— como «investigación activa», «operativa», «investigación acción», «investigación en la acción»... etc.

Ante la mínima repercusión que la investigación fundamental y aplicada han tenido sobre la praxis escolar, la I. A. surge con una finalidad pragmática, en este campo: incorporar la investigación educativa a la misma práctica docente, para abordar problemas concretos del currículo, sin descontextualizarlos, en el marco del propio aula/centro, y a la vez, aplicar el rigor metodológico exigido a cualquier proceso científico.

El desarrollo de la investigación acción implicará un ciclo, que esbozamos brevemente, sin perjuicio de analizarlo en otro lugar. Comienza con la verificación del «programa de acción» y evaluación de resultados para volver, de nuevo, al punto de partida: redefinir el problema, corregir y reaplicar el plan de acción..., etc. Verificados sus efectos se pretende que la teoría, emanada de la acción, supere el aula hacia otros grupos que hayan identificado el mismo problema. De nuevo comienza el ciclo verificando, en la nueva situación, la teoría. Baste, de momento, esta síntesis y veamos algunas definiciones de I. A. en el terreno educativo que nos acerquen a la diversidad conceptual, en este campo:

Para Stenhouse, que considera la investigación como «una indagación sistemática y autocrítica» (...) «y hecha pública» (Stenhouse, 1987 : 28 y 30), la I. A. implica una teoría considerada siempre como provisional («hipotética») y verificable en cada situación. «La investigación solo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que puede ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación orienta a la acción generando la investigación-acción» (Stenhouse, 1987 : 56). Además, para este autor, esta modalidad hermenéutica tiene una componente didáctica: «el profesor no puede aprender por indagación sin hacer que también aprendan los alumnos» (p. 175).

Algunos autores, ligados a la corriente psicosocial (Lewin), hacen especial hincapié en la democratización de la investigación (equilibrio de roles entre

investigador y docente) (Sanger, 1986); o en el perfeccionamiento personal y profesional que conlleva la investigación de la enseñanza (Stenhouse, 1984 y Elliot, 1986).

Mercie-Tremblay y Milstein (1978) convierten la evaluación formativa en un tipo de I. A.

Basten estos ejemplos como muestra de la diversidad conceptual. A modo de conclusión transcribimos la síntesis realizada por (Donoso, 1988) con base en (Elliot, 1984; Holly, 1983 y Kemmis, 1983), que por su amplitud conceptual y sistematicidad nos parece muy adecuada para acercarnos a la esencia de la I. A.:

«La I. A. es un proceso de investigación emprendida por los propios participantes en el marco del cual se desarrolla y que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones a fin de diagnosticar situaciones problemáticas dentro de ellas e implementar las acciones necesarias para el cambio. La situación problemática a investigar ha de surgir de los prácticos y al mismo tiempo son ellos los autores de la propia investigación. Para cambiar una situación concreta se necesita la comprensión de esa situación con las máximas variables que intervengan y nadie más que el propio participante, que está dentro de la situación, puede aspirar a una comprensión profunda de ella; una vez se ha comprendido la situación viene la actuación sobre ella y de nuevo la reflexión acerca de las actuaciones emprendidas.

En la mayoría de los casos, los profesores actúan movidos por unas creencias y unos valores que no aparecen explícitos pero que guían a diario su quehacer. La I. A. también pretende, mediante la reflexión a que está sometido el profesor, que saque a la luz esas creencias y valores, unas veces ocultos y otras veces apareciendo como evidentes pero sin haberlos sometido a un análisis crítico» (Donoso, 1988 : 6-7).

La autora continúa preguntándose por el papel del investigador dentro del proceso de I. A. señalando, al respecto, que el «investigador cualificado, el experto, tiene el rol de asesor, de ayudar y cooperar con los prácticos (...) contestar a las preguntas formuladas por los profesores, suministrarles los medios necesarios y servir de consejero en el proceso metodológico». Citando a Kemmis (1983), distingue tres grados de implicación del experto en la investigación-Acción: según potencie la dependencia (I. Técnica), la autorreflexión (I. Práctica) o la crítica social (I. Autogestionada). Sanger (1986) habla de «responsabilidad atenuada».

Siguiendo a Holly, la autora de referencia, enumera los «elementos que deben darse en un problema para considerarlo de I. A.»:

- «Un proyecto de práctica educacional que pueda ser mejorado.
- Proceder dialécticamente a través de las actividades de Planificar; Actuar; Observar; y reflexionar.
- Un proyecto que envuelva a aquellos responsables de la práctica escolar en cada uno de los momentos de la actividad» (Donoso, 1988 : 7).

Por último, señala la autora algunos ejemplos de problemas que no son susceptibles de tratarse mediante la I. A.: «El esclarecimiento de las relaciones entre variables que escapan al control de la clase o al colegio...» (Donoso, 1988 : 7).

Origen y evolución histórica de la I. A.

A pesar de la diversidad conceptual y práctica de la I. A. hemos detectado una nota común, de carácter pragmático, la *proyección a intervenir en los procesos sociales para mejorarlos*.

Las raíces de este «paradigma de investigación», como denominan algunos a la I. A. se pueden rastrear en:

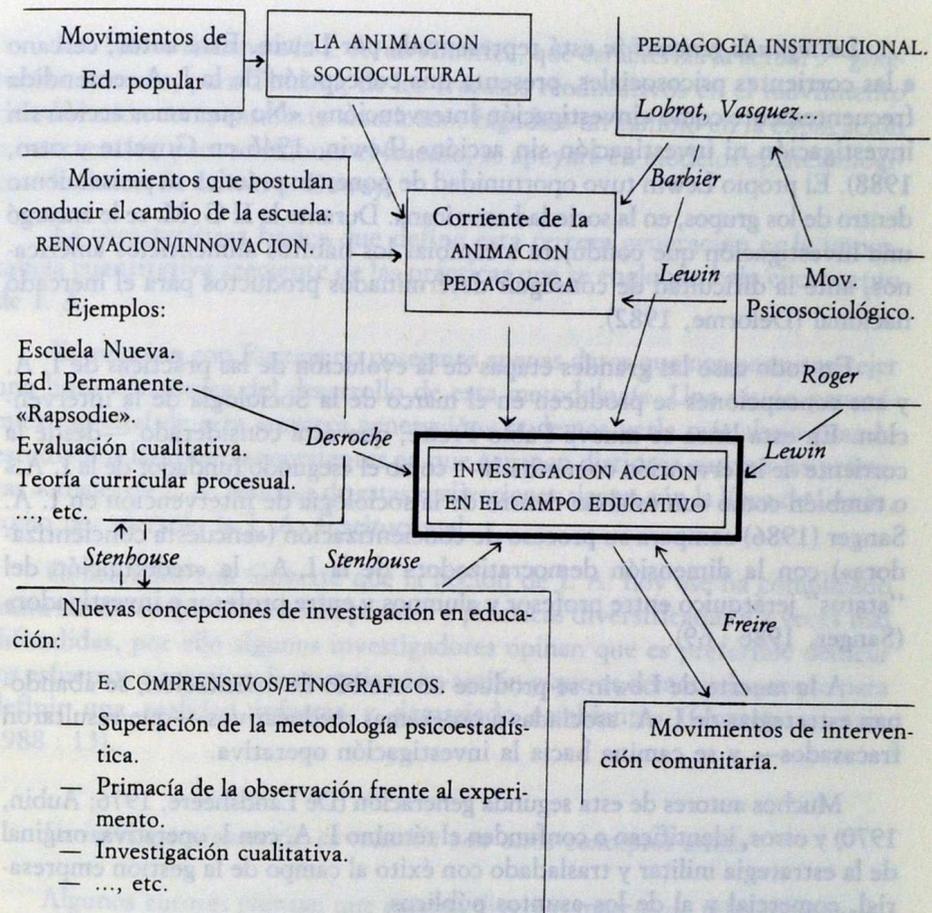
- Los movimientos de animación sociocultural, herederos de la educación popular (Delorme, 1982).
- En las corrientes de intervención psicosociológica (Lewin, Roger... etc.). De aquí proceden: la consideración valorativa del grupo, la importancia de las interacciones, la preocupación por la «igualación de estatus» y otros elementos inherentes a la I. A.
- En el campo educativo, las influencias anteriores convergen en un puente intermedio con pretensiones de conducir el cambio de la escuela mediante la renovación y/o la innovación. Tal consideración nos merecen las corrientes de animación pedagógicas que además presentan un claro tinte institucional (Lobrot, Oury, Vasquez) y que definirán toda una línea de investigación-acción en la escuela. Aquí afloran conceptos, recogidos por la I. A., tales como el rol del profesor como animador, la comunicación comanditaria o la sobrevaloración de los procesos afectivos.
- Al propio tiempo la I. A. está entroncada directamente con los movi-

mientos que pretenden protagonizar el cambio de la escuela —con o sin trascendencia social—. Como ejemplo podemos citar: desde la Escuela Nueva al movimiento de la Educación Permanente en USA o Francia, la Desescolarización, las teorías de desarrollo del currículo, o los círculos especializados en temas educativos como la Unesco o el Club de Roma.

— De otro lado las «nuevas concepciones de la investigación educativa» (Delorme, 1982 : 170) apuntan también hacia la renovación en la praxis docente y directa o indirectamente enriquecen la práctica de la I. A. Aquí estaría situado el nuevo estilo investigador imperante en las Ciencias Sociales que propugna paradigmas comprensivos frente a los experimentales, la superación de la metodología psicoestadística por enfoques cualitativos, la superioridad de la observación frente al experimento. En definitiva se trata de retomar el enfoque etnográfico o antropológico.

— Por último no queremos olvidar las aportaciones de los movimientos de intervención comunitaria, uno de los grupos que más realizaciones abarca.

Presentamos, a continuación, un diagrama con nuestra visión personal de algunas de las aportaciones más importantes hechas al campo de la I. A. educativa. En ella hemos indicado algunos de los autores representativos de distintos campos:



A continuación vamos a contemplar, siguiendo a Thirion (1980), algunos hitos de la línea de desarrollo histórico de la I. A. americana (Goyette y otro, 1988). Para aquella autora existen tres generaciones diferenciadas:

En la *primera generación* el movimiento de la Escuela Nueva y la obra de Dewey sirven de base a la teoría de intervención en los años siguientes a la I G. M. Dos pilares definen esta época: el ideal democrático americano, con todas sus implicaciones formales en la enseñanza y en los grupos, y el pragmatismo como fundamento del conocimiento. De su penetración solo diremos que las realizaciones prácticas desbordaron a la teoría y «solo se puede hablar de fracaso, especialmente en su dimensión de proyecto democrático» (Goyette y otro, 1988 : 17).

La *segunda generación* está representada por Lewin. Este autor, cercano a las corrientes psicosociales, presenta una concepción de la I. A. entendida frecuentemente como «investigación-intervención». «No queremos acción sin investigación ni investigación sin acción» (Lewin, 1946 en Goyette y otro, 1988). El propio Lewin tuvo oportunidad de poner en práctica su pensamiento dentro de los grupos, en la sociedad americana. Durante la II G. M. se le encargó una investigación que condujera a cambiar los hábitos alimenticios americanos, ante la dificultad de conseguir determinados productos para el mercado nacional (Delorme, 1982).

En todo caso las grandes etapas de la evolución de las prácticas de I. A. y sus concepciones se producen en el marco de la Sociología de la intervención. En esta línea se mueve Pablo Freire, que está considerado —desde la corriente de intervención comunitaria— como el «segundo fundador de la I. A.» o también como «un eslabón dentro de la sociología de intervención en I. A. Sanger (1986) compara su proceso de concientización («encuesta concientizadora») con la dimensión democratizadora de la I. A., la «redefinición del “status” jerárquico entre profesor y alumnos y entre profesor e investigador» (Sanger, 1986 : 69).

A la muerte de Lewin se produce un cambio de orientación, se abandonan estrategias de I. A. asociadas a programas reeducativos —que resultaron fracasados— y se camina hacia la investigación operativa.

Muchos autores de esta segunda generación (De Landsheere, 1976; Aubin, 1970) y otros, identifican o confunden el término I. A. con I. operativa, original de la estrategia militar y trasladado con éxito al campo de la gestión empresarial, comercial y al de los asuntos públicos.

Poco a poco —recuerda Thirion— el modelo operativo absorbió la línea iniciada por Dewey y Lewin. «La eficacia ha ganado sobre el proyecto democrático» (Goyette y otro, 1988 : 18).

En la década de los cincuenta, Corey, desde la Universidad de Columbia, actuó de difusor de esta segunda generación de I. A. por toda América.

La gran eclosión de este modelo de investigación en estos años se asocia a las luchas de los grupos sociales (Ley, 1960). Otros lo atribuyen a la situación sociopolítica mundial y el papel cada vez desarrollado con más fuerza por las ciencias en la producción, así como su utilización social como refuerzo de quienes detentan al poder. Algunos llegan a asociarlo al cambio curricular esperado en U.S.A. consecuente al impacto que produjo en la sociedad americana la competencia espacial iniciada con el Sputnik.

Ese fuerte retorno a la I. A. en América, que caracteriza la actual 3ª *generación*, arranca, para Thirion, de los fracasos reeducativos en el movimiento de educación compensatoria americano. Ligada a un cambio en la explicación e intervención para solucionar el fracaso, se apoyará en modelos epistemológicos distintos de Lewin y Dewey.

La característica básica que define esta tercera generación es la importancia cuantitativa creciente de las prácticas que se engloban bajo el concepto de I. A.

En relación con Europa no poseemos apenas datos que nos permitan tejer una línea diacrónica del desarrollo de esta metodología. Una visión panorámica mundial de esta «tercera generación» podemos verla más abajo cuando estudiemos las diversas corrientes en que agrupan distintos autores las prácticas actuales de I. A. Muchas de estas realizaciones siguen aún la línea de Lewin, como por ejemplo la I. A. Institucional.

Concluimos con Goyette que la noción de I. A. hoy «se ha complicado hasta ser un conjunto de concepciones y prácticas diversificadas y a veces mal difundidas, por ello algunos investigadores opinan que es preferible dedicar los esfuerzos a practicar la investigación-acción y que es demasiado pronto para definir una realidad informe y demasiado cambiante» (Goyette y otro, 1988 : 13).

La investigación-acción en relación con otros conceptos afines

Algunos autores piensan que existen diversos marcos de referencia posibles para definir la I. A. (Goyette y otro, 1988). Comencemos definiendo algunos términos que contribuyan a clarificar, dentro de lo posible, la situación.

Sierra Bravo (1988) establece una taxonomía de tipos de investigación social. Allí sitúa, entre otras, dos categorías de investigación, según su finalidad: *inv. básica* y *aplicada*. López-Barajas, siguiendo a Kerlinguer, establece también dos tipos de investigación en cuanto al grado de abstracción: *básica o pura* y *aplicada*.

La investigación básica tiene como «finalidad el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales» (Sierra Bravo, 1988 : 32). «El investigador puede centrar sus intereses en los conocimientos en sí, en el saber por la adquisición de conocimientos» (López-Barajas Zayas, 1981 : 71).

La investigación aplicada «busca mejorar la sociedad y resolver sus proble-

mas» (Sierra Bravo, 1988 : 32); en ella predomina «la finalidad inmediata, práctica, centrada en la resolución de problemas concretos, vitales y prácticos de la vida diaria» (López-Barajas Zayas, 1981 : 71).

A la vista de estos conceptos encontramos las primeras discrepancias: Stenhouse considera la «investigación en la acción» como sinónimo de investigación aplicada (Stenhouse, 1987 : 42) y Rapoport habla de ella como un tipo de investigación social aplicada (Delorme, 1982). Otros autores, sin embargo, distinguen la I. A. de la I. aplicada (De Bruine, 1974), o se niegan a considerarla como un tipo de investigación aplicada (Bodgan y Biklen, 1982, en Goyette y otro, 1988 : 151 y 163).

Por el grado de generalización la investigación puede ser: investigación *fundamental* e investigación *activa* o «*action research*» (López-Barajas Zayas, 1981 : 41).

La primera está motivada por el interés en un problema general, su finalidad es la adquisición de nuevos conocimientos, la situación de investigación permite al investigador mayor libertad de manipular conductas para controlarlas. Aunque se trabaja con muestras pretende obtener afirmaciones con el mayor grado de generalización dentro de la población y para decidir la significatividad de los resultados recurre a la estadística.

La investigación activa, por el contrario, «se centra en la resolución de problemas, su finalidad reside en la adquisición o evaluación de una solución del problema, su grupo de generalización es aquél del que se obtienen los datos, la situación de investigación se centra o circunscribe a las condiciones educativas plenamente determinadas y sólo es realizable dentro de ellas y, finalmente, la base para decidir si los resultados son significativos se reduce a los datos observados y a la significación práctica» (López-Barajas Zayas, 1981 : 71).

Fox identifica también la investigación activa con la «*action Research*» cuando la opone a investigación fundamental, definiéndola como aquella motivada por un problema local concreto y diseñada solamente para resolver ese problema en ese marco. Las conclusiones están limitadas a los marcos en que se han estudiado realmente (Fox, 1981).

En esta misma línea otro autor (Orden Hoz, 1969) opone a la investigación fundamental la «*action research*», traduciéndola como investigación *operativa* en paralelismo con Landsheere y Aubín. No obstante, Landsheere hace algunas distinciones entre lo que fue sinónimo en la investigación americana: investigación acción e investigación operativa. Pourtois (1981 en Filloux, 1983) distingue entre ambos términos (operativa y acción) «en la medida en que

se distingue la realidad de Estar en investigación de la práctica de Hacer una investigación» (Goyette, 1988 : 162). Filloux traduce el término por «*investigación-intervención*» (Delorme, 1982 : 178) y Stenhouse —en su concepción de investigación aplicada— elabora un concepto afín: «*investigación iluminativa*», que definiremos más adelante. Otros autores (Barret, 1986 : 57) identifican investigación en la acción con investigación *pragmática* definiéndola como «un aumento de conocimiento, en relación con la praxis, y el crecimiento cognitivo y personal».

Mercier-Tremblay (1974) considera la I. A. como un tipo de investigación *intermedia* entre la investigación *fundamental* y la *aplicada* (Goyette y otro, 1988 : 51). Esta autora afirma, por su parte, que la I. A. no es investigación fundamental ni aplicada y en esa misma línea se encuentra Donoso, que concibe la I. A. como una contestación, a partir de los años cincuenta, a las formas de investigación fundamental y aplicada en educación, que se ocuparían respectivamente de «aspectos teóricos vinculados a fenómenos educativos» y de «aspectos de la realidad escolar orientados a una aplicación práctica» (Donoso, 1988 : 6).

Por tanto, concluimos que el término «I. A.», con un reconocimiento muy limitado entre los que se han dedicado a la investigación pedagógica, en general (Delorme, 1982) engloba concepciones muy dispares, debido fundamentalmente, a que la praxis supera a la teoría en la diversidad de realizaciones concretas de investigación-acción que surgen en todo el mundo.

Características básicas de la I. A.

En un intento por delimitar con mayor precisión el concepto de I. A., hemos sistematizado unos principios básicos que están presentes en todas, o en buena parte, de las realizaciones de I. A. que conocemos. Para ello hemos revisado las obras que aparecen en nuestra bibliografía y nos hemos centrado, de una forma especial, en las notas que caracterizan esta modalidad de investigación en el ámbito educativo. No obstante, no hemos olvidado aquellas características generales que están presentes en otros campos de las Ciencias Sociales.

A modo de introducción recordaremos el resurgir a que hoy asiste este tipo de investigación en el ámbito sajón, canadiense y francés, únicos de los que poseemos información. En España el Simposio celebrado en Málaga (1984), la I Conferencia sobre la I. A. en el Aula (Manises, 1985) o el Seminario sobre investigación-acción de Murcia (abril, 1985) denotan el interés demostrado

por algunas comunidades autónomas. Las publicaciones en castellano de los últimos cinco años también evidencian el interés despertado.

1. *Acercar Teoría y Práctica: investigación y docencia*

Un presupuesto básico, implícito en cualquier realización de I. A. es intentar «unir teoría y práctica» (Woods, 1987), «integrar teoría y praxis» (Castillejo, 1987).

En el terreno educativo se trata de incorporar la investigación educativa a la práctica escolar, de unir investigación y docencia. Algunos autores van más lejos extendiendo esa integración al docente/discente (Hull, 1986; Pérez Juste, 1985). Desroche (1981) puntualiza esta unión y habla al respecto de una «interacción entre investigación y acción pero sin fusión, interacción entre investigadores y actores pero con distinción de los papeles» (Goyette, 1988 : 204). Se trata, en definitiva, de delimitar las funciones dentro del equipo investigador y destacar el carácter contractual que se establece entre docente e investigador.

2. *Dimensión comunitaria*

Otra constante, indirectamente esbozada, hace referencia al carácter comunitario que posee este tipo de investigación. Como veremos, más adelante, es una de las exigencias que conlleva la utilización de la observación participante, como técnica de observación en la I. A. educativa.

«La I. A. es una labor de equipo» (Goyette y otro, 1988 : 58), «fortalece y sostiene el sentimiento de comunidad (...), posee una gran importancia (...), necesita del desarrollo de la identidad del grupo» (Elliot, 1986 : 12, 19, 87). Delorme insiste en el aspecto creativo del grupo, en la necesidad de intercambios entre participantes y con investigadores, así como en la necesidad de tutela de éstos últimos y la exigencia de delimitar las respectivas funciones. En otro lugar reclama la colaboración entre investigadores y enseñantes profesionales (Delorme, 1982). Castillejo destaca el valor del trabajo en equipo para la «elaboración cooperativa de la ciencia» (Castillejo, 1987 : 19-20).

3. *Protagonismo del práctico*

La investigación-acción pretende implicar activamente a los docentes,

convertirlos en protagonistas de sus propias investigaciones. Ellos conocen mejor que nadie el punto de arranque de la investigación: los problemas cotidianos del colegio o del aula; por tanto, está justificado el papel que se les reclama.

Delorme habla de «dar a los prácticos el dominio de su propia investigación» (Delorme, 1982 : 11). Este autor subraya la controversia que plantean algunas realizaciones de I. A. acerca del grado de implicación del docente. En ningún caso se excluye a éste, reconociéndose al investigador profesional tareas de dirección, tutela y/o asesoramiento al práctico. Recordemos la clasificación de Kemmis y la matización de Sanger, ya expuestas.

Stenhouse se inclina también por la total prioridad a los docentes, en la investigación educativa, toda vez que considera que los profesores son los investigadores más adecuados por una serie de razones que justifica con profundidad (Stenhouse, 1984).

4. *Democratización del proceso de la investigación*

Este principio también está presente en todas las realizaciones de la investigación-acción en ciencias sociales, conocidas por nosotros. Su origen está en el entronque institucional y no directivo de la I. A., que subraya la importancia del proceso interactivo/comunicativo y la prioridad dada al «cliente».

Thirion habla de un «proceso destinado a precisar los compromisos de poder» (Goyette y otro, 1988 : 27). También distingue las concepciones de poder y status entre la I. A. en Lewin y la Pedagogía Institucional, donde la I. A. cumple sistemáticamente, un papel crítico frente al poder instituido.

En el campo educativo este principio implica: el «questionamiento del status jerárquico del rol del investigador» (Delorme, 1982), la igualdad/primacía del docente frente al investigador y consiguiente coparticipación (Castillejo, 1987), la «interdependencia contractual» (Delorme, 1982: 176) o «negociación» (p. 171), la «interactuación» (Goyette y otro, 1988 : 62) o «emancipación» (Stenhouse, 1987 : 24).

Se trata de democratizar el proceso de investigación mediante la participación del profesor junto al investigador, y en algunas realizaciones que el profesor y los alumnos compartan el proceso (Elliot, 1986), o se interesen por las interacciones entre ambos (Delorme, 1982).

Esta ruptura en la jerarquización de funciones lleva a plantearse las rela-

ciones entre autoridad y conocimiento a nivel de investigación y de enseñanza a Stenhouse (1987).

5. *Partir de los problemas cotidianos*

Que tiene el práctico (en su caso el docente) (Delorme, 1982 : 11). Esto se concreta en «programas de acción vinculados a las necesidades especificadas por los equipos pedagógicos integrados» (Castillejo, 1987). Como vemos este autor insiste en la dimensión comunitaria de la investigación, incluso en la fase de la determinación del problema.

Stenhouse considera que la I. A. educativa partirá «tomando la práctica educativa como hipótesis experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria» (Stenhouse, 1987 : 13). Este autor pretende, en definitiva, formular programas hipotéticos y verificar resultados. Elliot (1986) afirma: «Mientras que el científico natural o conductista comienza por un problema teórico definido por su disciplina, el «práctico» (...) que realiza una investigación en la acción comienza con un problema práctico».

6. *«Orientada a la acción»* (Delorme, 1982 : 171)

Elliot define la investigación en la acción como «el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción, dentro de la misma» (Elliot, 1986 : 23).

Desde sus orígenes, la I. A. trató de actuar sobre el medio para mejorarlo, «influir sobre el medio social para cambiarlo» (Lewin, 1924). Este principio guía, también hoy, la I. A. En el plano de la acción Goyette y otro (1988 : 200) identifican dos finalidades, en las distintas realizaciones de I. A., expresadas en términos de cambio: «un cambio social (que puede ir desde el "status quo" hasta la adaptación y al cambio social radical) y un cambio individual, bien como finalidad propia, o como función instrumental al servicio de un cambio social».

Algunas realizaciones que aspiran incluso al cambio político se encuadran en lo que Goyette llama «Investigación para la acción». En el terreno educativo podríamos enunciar este principio como «beneficiar a los otros» (FORMACIÓN). Stenhouse opina que la I. A. se acomete con la obligación de beneficiar a los otros que no participan en la comunidad investigadora» (Stenhouse, 1987 : 88).

Muchos autores conciben la I. A. como una estrategia a la cual asocian una función de formación de las personas implicadas: Lewin, Chein, Goyette, Lessard-Hebert, Stenhouse, Elliot, etc. Para Stenhouse, la I. A. perfecciona la práctica docente, enriquece a profesores, alumnos e investigadores y a la vez que perfecciona la enseñanza «ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas» (Stenhouse, 1987). La I. A. es identificada con investigación pragmática como «un aumento de conocimiento en relación con la praxis y el crecimiento cognitivo y personal» (Barret, 1986 : 57).

Goyette resume este principio de la I. A., de forma sintética, refiriéndose a la experiencia P. E. R. A. (Perfeccionamiento de los enseñantes por la investigación acción). «La realización de proyectos de investigación por los enseñantes es simultáneamente un objetivo de investigación y una estrategia de perfeccionamiento» (Goyette y otro, 1988 : 108).

En el contexto de la Animación Sociocultural la educación compensatoria y el desarrollo comunitario, la I. A. en U.S.A. está considerada como una estrategia de investigación y formación y, además, como una estrategia de cambio social.

7. *Comunicación*

Entendemos este principio en dos direcciones: Una como expresión de los procesos interactivos que se generan en los grupos y otra como una exigencia de la ciencia para que la teoría trascienda el marco donde se generó.

Respecto del primero hemos de decir que la I. A., en su línea clásica (Lewin) o en su entronque institucional, sobrevalora los procesos de comunicación que se generan en los grupos.

Pero aquí nos interesa especialmente el segundo enfoque. La difusión de las experiencias de I. A. es una herencia de la Animación Sociocultural y se considera como una de las funciones principales de este tipo de investigación. «Una exigencia personal y social» (Castillejo, 1987 : 22).

Stenhouse habla de «publicación» y subraya la importancia de comunicar las investigaciones, no sólo para difundir los frutos de la investigación sino que además «abre un trabajo a la crítica y en consecuencia al perfeccionamiento» (Stenhouse, 1987 : 41).

Si pensamos que la posible audiencia de la I. A. son los enseñantes y no los científicos sociales, hemos de referirnos a un problema que preocupa a

muchos autores: «el lenguaje». El lenguaje empleado en la comunicación de experiencias o en la teoría subsiguiente a la I. A. debe ser «comprensible» (Elliot, 1986 y Pérez Juste, 1985 : 110), para ser entendido por los prácticos que no necesariamente tienen acceso a un vocabulario científico. Sin términos rebuscados que pasan de moda; un lenguaje «compartido» (Stenhouse, 1987 : 175).

8. *Función crítica*

Respecto de la ciencia tradicional (Goyette y otro, 1988 : 28). Aún no siendo una nota común a todas las realizaciones de I. A. sí está bastante generalizada. «Esta crítica afecta a los métodos, criterios de científicidad, el mismo papel de la ciencia, la elección de los problemas estudiados y la unión entre teoría y práctica» (Touraine, 1978, en Goyette y otro, 1988 : 27).

Thirion afirma que en U.S.A. parece que la I. A. obra, ante todo, como un analizador de la política universitaria y de la ciencia instituida.

Stenhouse señala las limitaciones del método psicoestadístico, de la investigación aplicada así como del diseño de objetivos. Las variables de I. A. se formulan en términos de comprensión y no de causalidad o probabilidad. Frente al modelo de programación del aprendizaje «por objetivos» Stenhouse propone el modelo de proceso. Se abre la *caja negra* de los conductistas (el aula o la escuela), importa el proceso interno que allí se genera, su calidad y no sólo sus «outputs». La evaluación cualitativa será el centro del nuevo currículo procesual y éste se asocia a la investigación-acción como «una herramienta a su servicio», «una definición y una especificación del procedimiento experimental», «una serie de procedimientos hipotéticos con los que (los profesores) podían experimentar como base para la traducción reflexiva de las ideas educativas en acciones educativas» (Stenhouse, 1987).

Podemos resumir este principio considerando que la investigación-acción es, sobre todo, un «movimiento global de reflexión sobre las ciencias del hombre, sobre sus productos y sus procesos (metodología de la investigación)» (Goyette y otro, 1988 : 67).

9. *Presupone una perspectiva ecológica*

La I. A. impone el material cualitativo en investigación social (Goyette y otro, 1988). Stenhouse, que reconoce la vuelta a los estilos etnográficos o

naturalistas en investigación educativa, se manifiesta expresamente decidido por la utilización de una «metodología cualitativa».

La I. A. presupone una perspectiva ecológica, se trata de estudiar los problemas en su contexto, dentro de las unidades locales de la institución.

10. *Interés por la clarificación de los valores y características del profesor*

«Un objetivo de la I. A. es la formación como toma de la conciencia y modificación de las habilidades, actitudes, valores y normas de la persona implicada en ella» (Stenhouse, 1987).

Para Donoso (1988) se trata de sacar a la luz de la reflexión las creencias y valores que actúan de motor en el profesor en su labor docente y no aparecen explícitas. Stenhouse los considera (intereses y valores) como un obstáculo para el rigor científico. Ello implica la necesidad de un proceso autoreflexivo y crítico.

Goyette detectó, en su sistematización, que «valores, finalidades (intenciones); cualidades personales, percepciones, historia de los sujetos, son elementos reconocidos (en las distintas realizaciones de investigación-acción), pero en distintos grados, a veces con un límite aceptado, a veces como medio u objeto mismo de investigación» (Goyette y otro, 1988).

Por último, y con objeto de delimitar aún más el concepto de I. A., no queremos dejar de señalar a Dubost (1977), quien apunta cinco criterios que él identifica en las realizaciones de I. A. y que guardan relación con los que nosotros hemos elaborado (Delorme, 1982 : 188).

Corrientes actuales en I. A.

El resurgir de la I. A., dentro de lo que Thirion denomina «3ª generación de I. A.», ha sido constatado por la existencia de abundantes prácticas que se reparten por todos los continentes, incluido el Tercer Mundo. Sin embargo, es difícil sistematizar las tendencias, en un abanico tan amplio de realizaciones que están en líneas tan distantes como la institucional, socioanalítica o de intervención comunitaria, por citar algunos ejemplos.

Algunos autores han intentado sistematizaciones, con criterios más o menos próximos. Goyette hace una exhaustiva clasificación atendiendo a tres criterios:

- Las finalidades y funciones asignadas por los propios investigadores y/o actores. Aquí distingue tres funciones: función investigadora, f. crítica y f. bisagra entre investigación y acción.
- Los fundamentos sobre los que se apoyan los investigadores/prácticos.
- Los métodos utilizados.

La autora (Goyette y otro, 1988), a pesar de encontrar ciertas semejanzas entre las distintas tendencias que insisten en el cambio social, encuentra divergencias sobre el sentido del mismo (político, educativo, etc.) y su punto de impacto: formación individual y/o social.

A modo de ejemplo señalaremos algunas realizaciones que sirvan para ilustrar el panorama de la «tercera generación» americana y sus paralelos en el mundo.

1) El tono psicociológico, heredado de Lewin (afín a la Animación Sociocultural y a Psicología Institucional de Rogers), es una constante, casi general, en gran parte de las realizaciones actuales de I. A. (Delorme, 1982).

2) La I. A. de tipo Institucional se sitúa en la línea de Lewin, pero su fundamentación ideológica se separa hacia la dialéctica marxista. Representativo de esta dirección es Barbier.

3) Muchos autores —especialmente en el área educativa— insisten en el afán formativo (implícito o planteado expresamente) que conllevan las prácticas de I. A.: Ley, Mercier-Tremblay, Stenhouse, Barret, Elliot y, en general, la escuela inglesa.

4) Los campos más frecuentes de trabajo en I. A. corresponden a la Sociología, la Psicología y la Educación.

5) A pesar de la diversidad de la praxis se observa un esfuerzo de intercomunicación de experiencias en la I. A. Seminarios, Congresos, Simposium, etc., se suceden en todo el mundo junto a publicaciones internacionales y organismos que se interesan por tutelar y subvencionar realizaciones. Como ejemplos citaremos: El Coloquio sobre I. A. en Chicoutimi (Octubre, 1981), en Canadá, *La Revue internationale d'action communautaire*, «Pour», «Connexions», «Prospectives» y organismos como el Gesoe, en Francia.

Goyette recoge varias tipologías de I. A. en función de los métodos, finalidades, etc., de la investigación. Nosotros resumimos la de Thirion (1980) por entender que es una visión sintética rigurosa y completa de las «tendencias principales de la I. A. en la literatura anglosajona» (Goyette y otro, 1988 : 102).

	Estrategia de enseñanza y aprendizaje en clase.	Estrategia de cambio social en las organizaciones e instituciones.
Investigación aplicada.	Destrezas académicas.	Gestión escolar.
Investigación operativa.	Destrezas docentes.	Innovación.
	Unidades de enseñanza y de investigación.	Centros de desarrollo y de investigación.
Investigación-acción cooperativa.	Pedagogía e investigación «neoprogresivistas».	Desarrollo comunitario.

Por último, citaremos otra sistematización de las tendencias actuales desde una óptica francesa; se trata de cuatro movimientos que recoge Delorme:

1) El *movimiento psicociológico*, enraizado en Lewin, y por tanto emparentado con la «investigación-intervención», supera aquel planteamiento y hoy se orienta en tres líneas (Delorme, 1982 : 197):

a) Intervención psicológica:

- Corriente lewiniana.
- Sociométrica: Moreno.
- Psicodramática: Schutzenberger.
- No directiva: Rogers y Páges.
- Psicociológica sistemática: Mann.

b) Intervención psicoanalítica: Corrientes.

- Sociopsicoanálisis industrial: Menel.
- Esquizoanálisis: Guattari, Deleuze.
- «Trabajos psicoanalíticos en el grupo»: Anzieu, Kaes, y Pontalis.
- Psicoterapia institucional: Bion y Jaques.

c) Intervenciones sociológicas: Corrientes.

- Análisis de organizaciones: Crozier y Friedberg.
- Sociología de los movimientos sociales: Touraine.
- Socioanálisis: Lourau y Lapassade.

El concepto de I. A. en este macro-movimiento «se convierte en el prin-

cipio organizador de una reorientación de la investigación en Ciencias de la Educación» (Delorme, 1982 : 179).

2) *Los movimientos comunitarios*. En este caso la I. A. se mueve en un nivel de teoría política, «ligada de manera diferente, al proyecto político dominante» (Delorme, 1982 : 181). Freire y Zúñiga son los representantes de un movimiento cuya originalidad reside en analizar las «ideologías disfrazadas de ciencias», así como las complicidades entre el saber científico y el saber político dominante» (Zúñiga, 1981, en Delorme, 1982 : 182).

La mayor parte de las realizaciones de I. A. se encuentran enmarcadas por estas dos corrientes señaladas: la psicociológica y los movimientos comunitarios o de «intervención comunitaria».

3) *RAPSODIE* (Recherche Action sur les Prérequis Scolaires les objectifs, la Differentiation et l'Individualisation del'Enseignant). Como su título indica, es un proyecto francés de naturaleza pedagógica encaminado a desarrollar ideas relativas a la pedagogía diferencial y a la evaluación formativa. Thirion sitúa la problemática de «Rapsodie» en la articulación entre lo sociológico y lo psicopedagógico.

4) *La I. A. y la corriente de la Educación Permanente*: Avanzini presenta esta corriente diferenciándola de la concepción globalista-evolucionista (Legrand) y de la concepción militante (tendencia de la pedagogía de Freinet, y de la Pedagogía Institucional). Para este autor la corriente de Educación Permanente señala «el esfuerzo del adulto que, de manera individualizada, constituye su experiencia profesional en objeto de investigación para la elaboración de la cual aprende, a través de todos los concursos útiles, los métodos y conocimientos requeridos» (Avanzini, 1980, en Delorme, 1982 : 184). Desroche, el autor más representativo de este movimiento es el artífice de la articulación del concepto de «investigación-permanente» con el de I. A.

Estos dos últimos movimientos señalados, Rapsodie en la enseñanza primaria y las aportaciones de Desroche en el marco de la Educación Permanente, constituyen auténticas perspectivas para reasumir un enfoque pedagógico en la I. A. (Delorme, 1982).

II) ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción, como proceso investigador, debe comportar un procedimiento de trabajo («plan de investigación», «plan de acción»), consti-

tuido por un conjunto de reglas, métodos e instrumentación. Debe estar sometido a un rigor metodológico coherente con el proceso y con los datos que se obtienen durante el proceso mismo. Muchos autores piensan que el núcleo metodológico central reside en el establecimiento de la base contractual entre investigadores y prácticos, «equipo de investigación y sistema cliente» (Delorme, 1982 : 82).

La I. A. educativa queda así concebida como un «proyecto de acción» formado por «programas de acción», vinculados a las necesidades detectadas y especificadas por los prácticos (docentes) y/o los equipos de investigación (Castillejo, 1987).

Fases o etapas del proyecto de investigación-acción

Lewin estableció un proceso paralelo con la metodología de otras disciplinas científicas. Su modelo en «Espiral de Ciclos» consta de cuatro etapas (Elliot, 1986):

1ª. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica. El profesor que realiza una investigación-acción comienza con un problema práctico, aunque en cierta forma sea teórico, puesto que surge de una contradicción entre sus teorías prácticas y la situación con que se enfrenta. La teoría está implicada en su práctica. Ello implica que la clarificación del problema sea una parte importante del proceso de investigación. Esta clarificación conduce a la explicitación de la «teoría en acción» del profesor y a demostrar cómo ésta no se acopla a la situación en que se aplica.

2ª. Formular estrategias de acción para resolver el problema. En perfecto paralelismo con la «formulación de hipótesis científicas», trata de crear una teoría nueva y práctica, especificada en «hipótesis de acción» para cambiar la situación y crear otra más acorde con los valores del profesor. Esa hipótesis de acción será una estrategia que el profesor pondrá en marcha porque cree que vale la pena comprobar si da resultado.

3ª. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Esta etapa sirve para comprobar las hipótesis. El resultado puede llevarnos de nuevo a:

4ª. Nueva aclaración y diagnosis de la situación problemática. Así se entra en la siguiente espiral de reflexión y de acción. A la mayor clarificación de los problemas sigue la modificación y desarrollo subsiguientes de las hipótesis de acción. «Así, a través de sucesivas espirales de investigación en la acción,

los "practicantes" pueden desarrollar sus teorías prácticas empleando un método parecido al de los científicos de la naturaleza o del comportamiento» (Elliot, 1986).

Frente a este clásico modelo, Kemmis presenta un modelo ampliado, aunque manteniendo el esquema del propuesto por Lewin. Kemmis (1980) establece las siguientes fases en su espiral (Elliot y otros, 1986):

- «Identificación de una idea general» (Describir e interpretar el problema a investigar).
- «La exploración» o planteamiento de hipótesis-acción como acciones a realizar para cambiar la práctica concreta.
- «Construcción de la planificación general». Es el primer paso de la acción. Abarca la revisión del problema inicial, la visión de los factores para cambiar, o manejar, la situación inicial y las acciones concretas requeridas, la visión de los medios para empezar la acción siguiente y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información (Donoso, 1988).
- La puesta en marcha del primer paso de la acción.
- La evaluación.
- La revisión del Plan General.

Desde este ciclo básico los investigadores-prácticos siguen la espiral hasta el desarrollo del segundo paso de la acción, la puesta en marcha, la evaluación, la revisión del plan general, el desarrollo del tercer paso de la acción y así sucesivamente.

Elliot introduce algunas modificaciones, entre las que destaca la inclusión de la «exploración» al comienzo de cada ciclo.

Otros autores consideran al I. A. inscrita en un proceso «circular». «Un proceso cíclico con cinco fases: diagnóstico, acción, planificación, actuación, evaluación y aprendizaje específico» (Susman y Evered, 1978, en Goyette y Lessard Hebert, 1988 : 191).

En la misma línea de proyecto cíclico se encuentra el propuesto por Goyette y Villeneuve, en sus «programas de perfeccionamiento para los enseñantes, por la I. A.» (Goyette y Lessard Hebert, 1988 : 192).

Delorme presenta un «plan de acción» e investigación, en nueve etapas, establecido en colaboración con Landelle (Delorme, 1982).

Castillejo propone tres «diseños de investigación», cada uno con sus fases específicas —a modo de guía— para:

- «Analizar concretar y definir el problema».
- «La consecución de objetivos».
- «Mejorar experiencias realizadas» (Castillejo, 1987 : 28-31).

En esencia todos siguen el esquema introducido por Lewin, aunque modifiquen o enriquezcan determinados aspectos, en función de su concepto de I. A. o de su aplicación a un campo concreto de las Ciencias Sociales.

Enfoques metodológicos utilizados en I. A.

En primer lugar hemos de referirnos a la confusión terminológica existente, en este campo, entre diversos autores. Métodos, modos de investigación, paradigmas, instrumentación, etc., son conceptos utilizados con un sentido no unívoco. Hecha esta salvedad resumiremos algunas conclusiones acerca de la metodología utilizada por la investigación-acción, según distintos autores.

En primer lugar hemos de subrayar que la I. A. no tiene una metodología propia. No obstante utiliza una gran diversidad metodológica que abarca desde los métodos de investigación experimentales hasta los modos de investigación cualitativos.

Algunos autores utilizan los métodos tradicionales dándoles un nuevo significado. Otros proponen para la I. A. criterios y métodos alternativos a los de las Ciencias positivas y solo optan por métodos «cualitativos» o «comprensivos». No faltan eclécticos que consideran la I. A. como una vía de enlace entre esos enfoques metodológicos alejados.

Podemos concluir que existe una gran diversidad metodológica que no se encuentra en los demás tipos de investigación (Goyette y otro, 1988). Hecha esta constatación, fruto del análisis comparativo de muchas realizaciones de I. A. canadienses y americanas, nosotros deseamos matizarla desde las realizaciones europeas —especialmente inglesas— en el campo de la I. A. educativa.

Stenhouse estudia las limitaciones que tiene el método psicoestadístico en relación con la I. A. en el aula. Sin rechazar totalmente la metodología experimental reacciona hacia enfoques descriptivos. «Los enfoques estadísticos son ineficaces en investigación sobre enseñanza porque solo pueden proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas del juego de la acción, no pueden proporcionarnos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable (Stenhouse, 1987 : 34). En estas afirmaciones basa el autor la vuelta que se está produciendo hacia «enfoques naturalistas o etnográficos» en la investigación educativa.

Esa orientación conecta con su definición del método «iluminativo» que subraya el fortalecimiento del juicio crítico profesional del docente. «... iluminación de las circunstancias propias a través del acceso a la experiencia de otros» (Stenhouse, 1987 : 67). Ello lleva implícito la utilización de estudios descriptivos de casos frente a muestras, y juicios frente a resultados. Sin rechazar, de plano, los enfoques cuantitativos de medición reconoce la superioridad de la «observación naturalista» frente al uso del experimento.

Entre nosotros hay autores que coinciden con el enfoque «social-antropológico» descrito. Castillejo, para quien la investigación pedagógica es un «proyecto de acción vinculado a necesidades específicas», considera inadecuados los métodos tradicionales utilizados en la investigación educativa: «diseños ex-post-facto centrados en una metodología «explicativa», de correlaciones, etcétera, que no siempre pueden concluir con la identificación de causas» (Castillejo, 1987 : 20). Frente a ellos se muestra partidario de diseños de I. A. que incluyan «técnicas participativas», situando la «observación ecológica» como eje alrededor del que pivotarán las metodologías de investigación usadas en el aula.

El estilo (método) etnográfico en la I. A. educativa

Del párrafo anterior podemos deducir una tendencia ya señalada por Barel (1948): «la investigación en Ciencias Sociales se etnologiza» (Goyette y otro, 1988 : 88).

Dentro de la I. A. educativa ha quedado patente que se vuelve a estilos «naturalistas» o «etnográficos». En esta misma línea se mueven otros autores cuando reclaman para la I. A. unas exigencias metodológicas que tengan en cuenta «los fenómenos intersubjetivos» que se establecen en el proceso de I. A. educativas (Delorme, 1982).

Woods afirma con rotundidad, refiriéndose a la I. A. en el aula, que «en los últimos años se ha producido un gran desarrollo de la etnografía educativa» y que ésta «tiene mucho que ofrecer a los maestros» (Woods, 1987 : 12).

Mientras Woods considera la «etnografía educativa» a nivel de método, Sierra Bravo lo reduce a técnica de observación, considerándola como una de las más importantes en Ciencias Sociales (Sierra Bravo, 1988).

La doctora Polanco Moreno define la «etnografía del aula» como una «técnica de investigación (que puede utilizarse en distintos marcos teóricos)

y permite describir la conducta habitual en concretas instituciones y grupos» (Polanco Moreno, 1984 : 601).

Sin detenernos en el nivel de nomenclatura epistemológica pasamos a entresacar algunas *posibilidades* que conlleva la metodología etnográfica en la I. A. educativa (Woods, 1987):

- la docencia implica poner en práctica ciertas técnicas etnográficas. Así, por ejemplo, la notable experiencia del profesor, como observador participante, puede ser aprovechada desde la I. A. que reclama la presencia del profesor como investigador.
- La metodología etnográfica tiene valores prácticos para los docentes: se pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, estudiar las interacciones en el aula o la valoración del punto de vista de «los otros».
- En la enseñanza se practican muchos métodos de la etnografía y en cierta forma ambas son «formas similares de arte» (Woods, 1987 : 12).
- En la línea de trabajo inglesa (Stenhouse, Elliot, etc.) «mediante la etnografía se ofrece a los docentes un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella, así como una gran multitud de usos pedagógicos» (Woods, 1987 : 24-29):
 - a) «Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen...»
 - b) «La socialización y las carreras de alumnos y maestros, ...»
 - c) «Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las clasificaciones de alumnos...»
 - d) «Lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas» (métodos docentes de enseñanza y control o las estrategias del alumno para responder a los docentes).
 - e) «Las actitudes, opiniones y creencias de la gente ...»
 - f) «Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos» (Woods, 1987 : 24-25).

Además de estas áreas, en las que han mostrado interés los docentes, el

autor sugiere otras nuevas donde se podría investigar utilizando este enfoque metodológico.

Concluimos señalando las afinidades entre la I. A. y la metodología etnográfica y las posibilidades de ambas —interactuando— para mejorar la práctica educativa. Asimismo subrayamos la tendencia metodológica hacia estos enfoques descriptivos («etnográficos-naturalistas») en la investigación en Ciencias Sociales. Esta tendencia está especialmente reforzada en los países sajones en los proyectos de I. A. en el aula.

Por último señalaremos las *fases más importantes del método etnográfico* en la investigación del aula (Woods, 1987):

- Obtención de la «actitud mental» y psicológica adecuada.
- Identificación del problema.
- Ordenación de los recursos: personales, temporales, materiales..., etc.
- Negociación del «acceso».
- Instrumentación para la recogida de datos.
- Análisis de los datos y elaboración de la teoría.
- Redacción y comunicación.

Instrumentación: Técnicas utilizadas en la I. A. en el aula

«Se entiende por “instrumentación” el conjunto de medios (el cómo) con que cuenta el investigador o equipo para alcanzar sus objetivos..., el aparato que permite tener un contacto con lo real» (Goyette y otro, 1988 : 167).

Igual que a nivel de métodos, no existen en I. A. instrumentos propios ni únicos. Por otra parte, este hecho, la diversidad instrumental es comúnmente aceptada en Ciencias Humanas.

De Bruine (1974) habla de «*modos de investigación*» en I. A. para referirse al «estudio de casos», las «experiencias de laboratorio», las «experiencias sobre el terreno», etc. En un nivel de generalización inferior sitúa las «técnicas de recogida de datos», incluyendo en ellas «la encuesta» (que abarca la entrevista oral o el cuestionario escrito), «la observación» (directa y sistemática o participante) y el «análisis documental» (Goyette y otro, 1988).

Woods habla también de «técnicas de recogida de datos» y establece una sistematización más completa: (Woods, 1987).

a) Observación: participante y no participante. Auxiliada por grabaciones, fotos, notas de campo, F.I.A.C., etc.

- b) Entrevistas (la más utilizada en el trabajo etnográfico inglés).
- c) Materiales escritos.
- d) Diario del investigador.
- e) Historia de vida.

Elliot hace un listado amplio de «técnicas y métodos para recoger pruebas» en las fases de exploración y control de su proyecto de I. A. en el aula. La consideración de la fase de control implica nuevas técnicas. A las ya reseñadas por los autores citados incorporamos las novedosas, a la vez que las comentamos brevemente. Seguimos a Elliot (1986):

- PERFILES. Otros autores los denominan «perfiles de campo». Se trata de una «visión de una situación o de una persona a través del tiempo» (Elliot, 1986 : 33).
- GRABACIONES y TRANSCRIPCIONES.
- PRUEBAS FOTOGRAFICAS.
- PARTICIPACION DE UN OBSERVADOR EXTERNO documentado por el docente. Es una técnica muy utilizada por la línea inglesa de I. A. «El observador de fuera puede ser un miembro del equipo de investigación, un compañero, o una persona externa que visita la escuela como asesor».
- EL COMENTARIO EN VIVO es una reflexión instantánea de lo que acaba de suceder en un momento, hecha por un observador participante. Ello implica abandonar el rol de participante un momento para solo observar.
- EL ESTUDIO «EN OBSERVACION» del participante —durante un período de tiempo—. El observador puede ser un asesor externo o un colega; el participante puede ser un profesor o un alumno.
- LISTAS INVENTARIOS Y ESCALAS.
- TRIANGULACION. Básicamente es una técnica de contraste y validación de las observaciones o sus análisis. Se opera mediante la comparación y contrastación de diferentes tipos de evidencias observadas. «Implica recoger testimonios de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista completamente distintos, a saber, el del profesor, el de sus alumnos y el de un observador participante» (Hull, 1986 : 60).
- DIARIOS DE ALUMNOS.

— MEMORANDOS ANALITICOS. «Contienen los pensamientos sistemáticos del observador sobre las evidencias recogidas» (Elliot, 1986 : 40). Suelen utilizarse para su discusión por los equipos de investigación-acción.

Para terminar citaremos algunos autores que hacen nuevas aportaciones a las técnicas ya señaladas. Stenhouse habla de «técnicas de estudio del aula» y subraya el empleo del «estudio de casos» o «estudio descriptivo de casos» bajo dos enfoques: el histórico y el etnográfico. Para él esta técnica no implica rechazar, de plano, los enfoques cuantitativos de medición ni las operaciones estadísticas que le sean aplicables (Stenhouse, 1987). Otras técnicas subrayadas por el mismo autor son: «los apuntes de campo» y las «percepciones de los alumnos» (Stenhouse, 1984).

El «análisis de interacción en el aula», como registro sistemático de conductas (Flanders, 1977; Ferry, 1968, y Maissonneuve, 1971), es destacado por Delorme a la luz de la importancia dada a la interacción y a la comunicación por las corrientes de Animación Pedagógica y la Pedagogía Institucional (Delorme, 1982). Stenhouse, analizando a Flanders (1970), Hamilton y Delamont (1974), Adelman y Walker (1973) y Elliot y MacDonald, confiere una utilidad importante, pero limitada al «análisis interaccional» y al «análisis lógico» (Stenhouse, 1984). Delamont y Fuller (1984), refiriéndose al F.I.A.C. de Flanders, a la revisión (Delamont, 1976) y a los registros Oracle (Galton y colab., 1981), les concede una utilización con propósitos restringidos (Woods, 1987 : 64).

III. «LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE» EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

La observación

Hemos visto cómo las tendencias metodológicas actuales en I. A. convergen hacia enfoques «comprensivos» o cualitativos. En éstos se tiene en cuenta la interacción contextual, el proceso, y no sólo los resultados. La metodología etnográfica (Woods, 1987) o social-antropológica (Stenhouse, 1984) se revela como la más adecuada al tipo de I. A. del aula.

Ligada a esa metodología descriptiva se asocia «la observación» como técnica de recogida de datos por excelencia: «observación ecológica» (Casti-

llejo, 1987), «antropológica» (Sierra Bravo, 1988), «método de investigación por observación», técnica de «observación naturalista» o «estilo antropológico de observación» (Stenhouse, 1984).

La observación es considerada en la investigación-acción del aula como «el corazón de la etnografía pura» —al menos a nivel teórico— (Woods, 1987 : 77). También se considera a la observación como el eje sobre el que debe girar la I. A., dado por sentado el rigor de aquélla (Castillejo, 1987).

Algún autor considera a la observación con rango de método y «constando de cinco pasos es el método clásico de la investigación científica» (Fox, 1981 : 551). Sierra Bravo considera la observación en sentido amplio: «engloba todos los procedimientos utilizados en Ciencias Sociales para examinar fuentes donde se encuentran hechos y datos objeto de estudio» (Sierra Bravo, 1988 : 240). Distingue además entre la observación directa, documental y mediante encuesta (por cuestionario, entrevista y escala de actitudes).

La observación participante en las Ciencias Sociales y en la Investigación Educativa

El término «observación participante» fue acuñado por Lindeman (1924). Sierra Bravo lo define, en oposición a la observación «distante», como aquella que «tiene lugar cuando el investigador se mezcla con el grupo observado y participa en sus actividades» (Sierra Bravo, 1988 : 255). Este autor distingue dos tipos de observación participante en función del tiempo que el observador convive con el grupo observado: «el reportaje» y la «observación participante antropológica o etnográfica», a la que califica como una de las técnicas más importantes en Ciencias Sociales.

Fox distingue la observación «externa» frente a la «participante». La observación participante admite para este autor dos enfoques: el primero, denominado «etnográfico», abarca cualquier tipo de investigación que coloque al observador dentro de la situación a observar como participante y como observador conocido por el grupo como tal; en el segundo enfoque, el observador participante sólo es considerado como tal por el investigador y, por tanto, su observación es «desconocida» por el grupo (Fox, 1981).

La observación participante está considerada como el método más puro e importante de la investigación etnográfica (Woods, 1987) y como una de las técnicas más importantes en las Ciencias Sociales, según hemos visto más arriba.

Muchos autores, en Ciencias Sociales, entienden la *observación participante* como *base de la INVESTIGACION-ACCION*. Así, por ejemplo, Lamoureaux (1984) utiliza esta técnica dentro de su «observación comprensiva», en el marco de acción comunitaria, donde lleva a cabo su I. A. Favret-Saada considera que en uno de los polos metodológicos, la I. A. «coincide con la observación participante». Y Chein y al. (1948) le otorga el rango de una de las categorías en que concibe sistematizada la I. A.: «Investigación-acción participante» (Goyette y otro, 1988).

Por lo anterior concluimos que los planteamientos metodológicos de la I. A. en Ciencias Sociales son afines a los enfoques «antropológicos», «etnográficos» o «comprensivos» y ambos utilizan la observación participante como técnica central. Todo ello es especialmente corroborado cuando nos centramos en el campo educativo.

Usos y exigencias de la observación participante Problemas psicológicos inherentes

La observación participante fue utilizada, en sus comienzos, por los antropólogos para estudiar tribus de aborígenes. No obstante, también se ha utilizado, más recientemente, para investigar comunidades de pueblos avanzados culturalmente, tales como aldeas, suburbios..., etc. Sirvan de ejemplo *La cultura de la pobreza*, de O. Lewis, y la obra de W. F. White *Street corner society*. En esta última el autor realizó una convivencia parcial (segundo planteamiento admitido por Fox para la observación participante conocida). En *The Blackboard Jungle* el autor practicó una observación participante desconocida por el grupo.

De hecho, la naturaleza y el grado de participación del observador puede variar de acuerdo con los objetivos de la investigación, el investigador y la cultura involucrada (Woods, 1987).

En este punto nos parece conveniente recordar que en las investigaciones resultantes de la observación de grupos, los hallazgos tendrán siempre interés para otros grupos, aunque formen parte de otro tipo de institución. Las únicas limitaciones de generalización vendrán impuestas por las cuestiones de validez externa que estudiaremos más adelante. En todo caso la I. A. considerará esos hallazgos como nuevas hipótesis-acción para verificar en esos grupos de referencia.

Fox reconoce que la observación participante (antropológica) es una de

las técnicas de las ciencias sociales que más se han generalizado en la investigación educativa (Fox, 1981). Otros autores consideran esta técnica como «la técnica básica de la etnografía del aula» (Polanco Moreno, 1984 : 601). Para esta autora se trata de observar y registrar las conductas «participando» en las actividades, obteniendo así una visión «desde dentro».

Castillejo (1987) considera la observación participante como una de las técnicas de «observación ecológica del aula» y le atribuye determinadas características: «dinámica», «sistematizada» y «abierta». Stenhouse considera que la O. P. es, además, un instrumento que desemboca en un perfeccionamiento profesional y personal del profesor y por ende de la enseñanza, dentro del programa de acción de una I. A. (Stenhouse, 1984).

Lo anteriormente expuesto justifica, para nosotros, un estudio más detallado de esta técnica de recogida de datos en la investigación del aula.

La O. P. pretende, como primer objetivo, la «penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución» (Woods, 1987 : 49). Este grupo bien puede ser el aula o el Centro escolar en cualquier proyecto de I. A. Es evidente que el maestro está en una posición inigualable: de un lado es un observador participante potencial que tiene ganado el «acceso» a gran parte de las actividades del grupo, ello hace posible su observación desde la mínima distancia posible; por otra parte «tiene experiencias de primera mano que le permiten comprender la situación de un modo, que nunca podrá hacerlo siendo un observador no participante» (Lindeman, 1924, en Fox, 1981 : 573).

A pesar de las posibilidades teóricas de la observación participante, sigue siendo la observación no participante la técnica más usada en Gran Bretaña. Ello se debe a que, junto a las múltiples ventajas de la O. P., existen serias limitaciones y fuertes *exigencias*. Comenzaremos analizando éstas.

1) Se trata de una tarea que implica muchas secuencias de acción no explicitadas. Muchas tareas de la praxis están implícitas en el compromiso inicial. El observador se enfrenta con muchas situaciones que tiene que solucionar «sobre la marcha», ello exige grandes dotes de IMPROVISACION, creatividad, entrenamiento y un trabajo cooperativo a nivel de compañeros y entre éstos e investigador profesional que apoya y/o alterna el trabajo de los profesores.

2) ACERCAMIENTO DISTANTE: Mimetismo. A los profesores se les exige —en cuanto participantes y observadores— fundirse con el escenario, perturbar lo menos posible con su presencia la acción. Por otra parte han de combinar una profunda implicación con «un profundo distanciamiento» para una

observación holística y objetiva de la realidad, comprendiéndola sin caer en el «nativismo» o «etnologización».

3) INVESTIGACION COOPERATIVA. A los profesores se les plantean barreras psicológicas y sociales para aceptar el papel de investigador introspectivo. Ha de estudiar su propio modo de enseñar para mejorarlo y este examen del rendimiento profesional resulta «personalmente lesivo». Además el clima social de los Centros no suele prestar apoyo a los docentes que dan el salto a la investigación en su aula (Stenhouse, 1984). Para superar estas barreras es inexcusable recurrir a la investigación cooperativa, una de las características-clave de la I. A.

4) Lleva grandes exigencias de TIEMPO Y ENERGIA. A las responsabilidades docentes se suman las investigadoras, cada una con sus obligaciones formales y burocráticas (informes, reuniones, plazos, etc.). Para ello Woods considera deseable liberar al observador participante de al menos el 50 % de tareas docentes.

5) La mayor exigencia es de tipo metodológico: «Una cierta LIMPIEZA DE LOS PROPIOS PROCESOS DE PENSAMIENTO...». «Que los marcos interpretativos desarrollados por las experiencias docentes condicionen al observador participante la modalidad en que percibe las experiencias ajenas». Ello implica cultivar hábitos de reflexión, de autocritica y la discusión en equipo.

6) OBJETIVIDAD. Stenhouse se plantea la exigencia metodológica de la objetividad en la observación participante. Es consciente de la imposibilidad de eliminar percepciones subjetivas, pero éstas deben ser «sensibles» y «autocríticas», mediante la adquisición de los hábitos oportunos. Para mejorar la objetividad propone la invitación de un «observador-consultor» a estar presente en el aula, bien entendido que ambos como colaboradores o «coinvestigadores» (Stenhouse, 1984). Una vez más, por distinto camino, se subraya la necesidad de la investigación cooperativa.

En relación con los *problemas psicológicos* inherentes al uso de la observación participante compartimos con Woods, que la observación, «especialmente la no participante», no puede ser una intensa experiencia solitaria, debido a los problemas psicológicos ligados al trabajo etnográfico (Woods, 1987). Este autor cita expresamente, en primer lugar, la *alienación* a que puede estar sometido el observador en el aula —o grupo— y la *ansiedad* subsiguiente.

Ligado a la «negociación del acceso» al grupo, pueden surgir sentimientos de *escepticismo* y/o *aburrimiento* respecto de la inutilidad de la investigación. El autor propone varias soluciones, para superar esta fase, que van desde

el fortalecimiento de vínculos afectivos con miembros del grupo, hasta la apelación (el desafío), a los impulsos psicológicos propios. Se trata de considerar estos problemas como parte de las investigaciones y racionalizarlos: documentarlos, analizar y detectar los posibles fallos, activar nuevas vías (distintos sitios, distintas formas de interacción, etc.). Fomando parte del abanico de posibilidades que se ofrece al observador participante en esta fase de la investigación, podemos citar: ganar nuevos accesos, empatizar con posibles informantes claves e incluso intervenir de forma voluntarista provocando que las cosas sucedan. Basten estas referencias como posibilidades o ejemplos.

EXIGENCIAS ETICAS. El observador participante trabaja con seres humanos, ello implica una serie de exigencias de tipo ético. No profundizaremos en ellas por ser comunes a cualquier tipo de investigación en Ciencias Sociales. No obstante, señalaremos algunas consideraciones que nos parecen más específicas en torno a:

a) La moralidad de la investigación educativa en áreas con recursos insuficientes, en donde la presencia personal tal vez podría emplearse con mayor fruto (Woods, 1987). El problema ético se reduce a la utilización que se haga del material, el uso de la información a la vista de lo negociado y de la información adquirida accidentalmente: publicación, uso por personas extrañas, desvelar confidencias, etc. (Woods, 1987).

b) La ética de la observación oculta. Las ocultaciones necesarias a colegas y/o alumnos sobre algunos puntos de la investigación, confiando todo el proyecto a parte del personal, para evitar malas interpretaciones. O las intenciones de engaño, que aparte de su inaceptabilidad ética, rozarían lo penal y pondrían en peligro «el acceso» y toda la observación. Sobre este punto insistiremos en el apartado siguiente.

Ventajas y limitaciones de la observación participante

Ya hemos citado, en otro apartado, algunas *ventajas* que comporta esta técnica. Hablábamos de «orientación al perfeccionamiento docente» y al proceso de enseñanza; de la posición inmejorable del docente como investigador por su capacidad de «acceso al grupo, tanto si el mismo profesor se convierte en observador, como si un observador externo alterna/se encarga de la docencia a tiempo total/parcial.

En la observación no participante, por el contrario, el investigador sólo es investigador y observa las situaciones de interés desde fuera. Es teórica-

mente ajeno a esos procesos, interfiere lo menos posible con su presencia. Se sienta en la última fila para ver una clase, recorre el recreo o ve una reunión docente desde fuera. Es evidente que hay menos exigencias.

1) Para Fox la observación participante (conocida o antropológica) no plantea el problema ético, de la invasión de intimidad e introducción de relaciones falsas e hipócritas, que se plantea en la observación desconocida. Además, tiene la ventaja, ya repetida, de la mejor comprensión holística de la realidad, por las experiencias de primera mano que aporta. Ello confiere superioridad a la observación participante frente a la no participante, siempre que el observador tenga práctica docente y observadora (Fox, 1981). Hull coincide con Fox cuando afirma que el observador participante se encuentra «en la mejor posición para recoger datos referentes a los rasgos observables de la interacción entre los profesores y los alumnos en la situación de la enseñanza» (Hull, 1986 : 60).

2) La observación desconocida (participante) concede la posibilidad de hablar con los demás participantes como un colega, en lugar de como una persona extraña y/o externa, con las connotaciones supervisoras que ello puede conllevar. Fox resume las ventajas de este tipo de observación participante en «la franqueza y sinceridad con la que los demás tratan al observador y la descripción exacta que éste obtendrá de la situación» (Fox, 1981 : 574). Nosotros no compartimos este punto de vista del autor, que sacrifica —a nuestro juicio— principios éticos en aras de una investigación eficiente.

Pero no todo son posibilidades para esta técnica. También existen serias limitaciones o inconvenientes que nos interesa conocer, para hacer una valoración objetiva:

1) *Tensión entre Roles*. La limitación más importante que presenta la observación participante es, para Fox, el papel dual que el observador tiene que jugar. Además del tiempo y la energía restado a su labor de observador en una situación compleja y delicada —como es la del aula— puede producirse una absorción del papel de observador. Pero además, se dan, de hecho, tensiones entre el papel de observador participante y el de profesor (Stenhouse, 1984). Volveremos sobre el particular al hablar de la «reversión». Woods se refiere a este problema como «un aumento de las posibilidades de conflicto de papeles» (Woods, 1987 : 53-54).

Fox señala una limitación, que no se suele tener en cuenta, a pesar de ser obvia: la «inflexibilidad física» que imponen las tareas de participante (docente en el aula/institución) a la de observador, impidiendo estar en momentos y

lugares claves para la generación de datos (el recreo, la clase de educación física o una visita, etc.) (Fox, 1981).

2) *Nativismo*. Existe el riesgo, para el observador participante, de volverse «nativo»; de identificarse con el grupo, que la defensa de sus valores impida una observación objetiva: «sobreidentificarse con los puntos de vista de la gente, al punto de hacerles prevalecer sobre la propia perspectiva del investigador» (Woods, 1987 : 54). Es evidente que en la observación no participante es menos probable esta situación.

El observador, como norma general, para superar este obstáculo debe limitarse a observar, escuchar con «oído muy fino» y discutir con otros. Woods propone dos soluciones al problema: distanciarse lo suficiente sin perder la implicación en el grupo mediante las «notas de campo» y la «actitud reflexiva» (Woods, 1987). Nosotros pensamos que esa actitud reflexiva debe hacerse en grupo, en equipo de investigación o en todo caso recurrir a la «triangulación».

3) *Reversión*. Desde el papel docente es difícil, a menudo, captar la cultura informal de los alumnos (jerga, valores, intereses, etc.). Esto no sólo dificulta el acceso, sino que nos introduce en el problema de la «reversión». Sin entrar en consideraciones éticas, analicemos el papel de un observador externo a la institución que se ha acercado a los alumnos utilizando determinadas «complicidades», haciendo la «vista gorda» sobre determinados aspectos del Reglamento. Como docente existe el riesgo de que se produzca, en cualquier momento reacciones instintivas al rol de docente (amonestación, castigo, etc.) que rompen la captación empática. Se trata de una reversión del rol (Woods, 1987 : 41).

En conjunto, Fox se inclina partidario de la observación desconocida, directa o indirecta, (cámara de Skinner, grabaciones, etc.) «siempre que los investigadores puedan reconciliarla con su sistema ético» (Fox, 1981 : 575).

Woods justifica el mayor empleo de la observación no participante por evitar inconvenientes como el nativismo —al menos en parte—; no existir el papel dual de observador y participante, y los consiguientes conflictos entre roles y porque exige menos esfuerzos en tiempo y energías. Al propio tiempo soslaya la «inflexibilidad física» señalada por Fox.

Woods resume así su postura: «La no participación no evita por completo los problemas o limitaciones planteadas a la observación participante (...) en cambio carece de los beneficios de que goza la participación: el allanamiento del acceso, la penetración del núcleo vital del grupo, la satisfacción de contribuir a la función del grupo o institución y su utilización como carta de nego-

ciación... Cuál de estos tipos se adopte depende por entero de la clase de proyecto y del carácter y disposición personal del investigador» (Woods, 1987 : 55).

Las consideraciones anteriores y la observación de que, en cierto sentido, siempre se es participante (se está, se ejerce una cierta influencia inconsciente) llevan a Woods a definir el observador «comprometido», con implicaciones de participación y no participación (Woods, 1987 : 55-56).

Etapas del método etnográfico especialmente relacionadas con la observación participante

El método etnográfico comienza, como cualquier método de investigación con la *identificación del problema*. Su investigabilidad, los recursos propios (tiempo, coinvestigadores, dirección, apoyo técnico, etc.), así como la realización de ensayos o «incursiones tentativas».

Un punto muy importante de esta primera etapa, es lo que Woods denomina la «negociación del acceso», varias veces repetido por nosotros. Este aspecto implica toda una serie de detalles para que el observador consiga ser considerado como uno más en la institución educativa. Ese acceso está conseguido cuando es el propio profesor quien decide investigar en su aula y no se necesita un observador participante externo.

La negociación del acceso debe orientarse no sólo al establecimiento de unas relaciones cordiales, fluidas y empáticas con los compañeros, sino que debe perseguir coimplicarlos en la investigación. Entre los detalles señalados por diversos autores, para facilitar el acceso, señalaremos algunos: la forma mimética de vestir y comportarse, considerar siempre que la libreta o el cassette puede actuar como obstáculo, reconocer que el comienzo es uno de los momentos difíciles y a la vez críticos, etc. En todo caso se debe comenzar estableciendo relación y confianza con algunos compañeros que actúen como cabezas de puente y para esto los temas de conversación primeros han de ser «neutrales» (fútbol, el tiempo...) (Woods, 1987).

Diseño de las observaciones. En relación con este apartado Fox considera que hay que tomar dos decisiones temporales importantes: la *duración de la unidad básica de observación* y los *períodos concretos a observar*. Ello nos enfrenta directamente con el «muestreo temporal».

La elección de la duración de los períodos de tiempo se hará en función de una base racional y reflexiva. A los comportamientos breves y/o repetiti-

vos les bastará con períodos de observación cortos. En cambio, serán adecuados los períodos largos en comportamientos complejos, cuando sean difíciles de comprender fuera del contexto o simplemente por exigencias del acceso. Cuando los observados son adultos, se puede interpretar como falta de tacto, o como poco tiempo para formarse una opinión coherente, la utilización de períodos cortos.

El muestreo temporal es paralelo al realizado para seleccionar una muestra de sujetos. Se trata de escoger una muestra de intervalos de tiempo para la observación. Su finalidad es conseguir la representatividad de la muestra ante el universo. Esto implica emplear una selección aleatoria, o intencional; la posibilidad de estratificar o incluso la selección proporcional. Ante todo se trata de elaborar un «*Plan de muestreo temporal*» que tenga en cuenta:

- 1) La observación de las características críticas (períodos distintos de la variable).
- 2) Aplicación de las distintas formas de muestreo con base en la identificación de características críticas de la variable.
- 3) Definición del tamaño de las unidades a investigar.

Validez interna y externa en la observación participante. Las relaciones que surgen de la observación participante son cualitativas y suelen recibir acusaciones de «datos blandos», subjetivos, impresionistas, etc. (Woods, 1987). Bruyn (1966) zanja la polémica abierta entre los enfoques comprensivo-naturalistas y los psicoestadísticos-experimentales, concluyendo que «todo conocimiento social, y en realidad todo conocimiento humano, tiene al mismo tiempo una dimensión objetiva y subjetiva» (en Woods, 1987:65).

Lo que nos interesa, detrás de cada I.A., son pautas de conducta generalizables y comprobables. El investigador debe elevarse por encima de los datos y hacer emerger categorías, tendencias; buscar propiedades comunes y hacerlas extensivas a otros grupos. Esto nos conduce directamente a:

- la generalizabilidad o validez exterior, y
- la validez interna: hasta qué punto nuestros descubrimientos son un producto «auténtico» y no se encuentran afectados por la presencia del observador participante o la instrumentación consiguiente (Woods, 1985).

En relación con el primer punto existen dos corrientes contrapuestas: quienes ven en la etnografía un planteamiento ideográfico exclusivamente, sin respaldo estadístico y, por tanto, sin posibilidades de generalización. En investigación-acción educativa, bajo este enfoque etnográfico, queremos señalar

que el objetivo no es tanto tratar de descubrir verdades, como comprender mejor la acción social, en la situación concreta, para mejorarla. Otros consideran la etnografía como fundamentalmente nomotética, admitiendo gran cantidad de maneras posibles de generalización que oscilan desde la acumulación de los «estudios de casos» hasta llegar a estudios amplios, con base en aquéllos. Woods considera que ambas corrientes son complementarias y no contrapuestas, permitiendo descripciones más ricas y profundas de las situaciones y a la vez generalizables. Consiguiendo un grupo lo más representativo posible (aula, escuela, etc.), mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados. Es necesario estar alerta sobre las posibles causas de un muestreo tendencioso —a veces casi inevitable—, que conlleva en una ética científica a reconocer las desviaciones y presentar los estudios con las citadas reservas de representatividad. «Las comprobaciones empíricas de la teoría y la acumulación de estudios de casos reforzarán teoría y generalizabilidad» (Woods, 1987).

Ahora bien, en I.A. educativa las generalizaciones proporcionan a los prácticos, no un conjunto de conocimientos (descubrimientos) sobre toda la enseñanza, sino unas hipótesis acerca de ella. Las generalizaciones sirven de hipótesis de trabajo, no son conclusiones definitivas. Ello implica que han de formularse en términos que las hagan accesible a la comprobación en el aula para conseguir su objetivo: mejorar la práctica de la enseñanza. Pero este campo será tratado con más detalle cuando hablemos de la teoría, basten ahora estas pinceladas que relacionan generalización e I.A. educativa.

En cuanto a la validez interna podemos afirmar que hay técnicas de observación empleadas para el descubrimiento, la exploración y/o el control de datos, que implican «reactividad» y este hecho hay que tenerlo en cuenta para que no falsee los resultados.

Un instrumento, a medida que gana en objetividad y sistematicidad pierde la posibilidad de recoger un gran cúmulo de datos así como la visión holista del contexto. Ya nos hemos referido, al respecto, al FIAC de Flanders. Si bien la observación participante produce menos interferencia que una entrevista o un cuestionario, no obstante, hay que contar con la consiguiente reactividad, ser consciente de ella, para intentar controlarla si no es posible «confundirse con el fondo». Se trata de conseguir el acceso, la aceptación del grupo y procurar que nuestra persona solo interfiera en calidad de miembro del grupo. En todo caso no nos parece éticamente correcto, en aras de una mayor validez interna, utilizar la observación participante «desconocida» o «enmascarada».

La validez interna nos obliga a contrastar las observaciones. Mediante la triangulación, el observador participante, «al comparar su propio testimo-

nio con los de los otros dos puntos de vista (el profesor y los alumnos) tiene ocasión de ponerlo a prueba y, tal vez, de modificarlo, en base a datos más completos» (Hull, 1986:81). En todo caso, si el observador participante no es distinto del profesor siempre tiene a mano la «autorreflexión crítica, la discusión entre colegas y la reflexión crítica con alumnos». La técnica de «recogida de percepciones de los alumnos» ha sido perfeccionada y potenciada por Elliot y Adelman (1976) y encierra grandes posibilidades en el terreno de la validación interna.

Como conclusión a este apartado y proyección hacia el siguiente, recordaremos que en I.A. la validez de las teorías e hipótesis que genera la observación participante, no dependen tanto de los tests científicos de la verdad, como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más «hábil e inteligentemente» (Elliot, 1986:23). En la I.A. la teoría no se hace válida de forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hace válida por medio de la práctica.

La observación participante y la construcción de la teoría. Para Stenhouse, los especialistas en Ciencias Sociales se encuentran muy interesados en la teoría. «Aún cuando no se hallan persiguiendo ávidamente unas leyes, retienen su inclinación por la teoría, porque buscan generalizaciones que superen las fronteras de los intereses humanos» (Stenhouse, 1987:35).

En un primer momento, la sistematización de las ingentes cantidades de datos aportados por los observadores participantes son analizados y contrastados. Después son sistematizados sucesivamente, en categorías, conceptos y tendencias, a nivel explicativo. Mediante un salto creativo se formula una teoría que puesta en un lenguaje científico «compartido», o «recreado por los mismos investigadores participantes», si es necesario, se difunde hacia otros grupos distintos del que surgió (Woods, 1987).

Dentro del enfoque antropológico, en que nos movemos, la investigación educativa «utiliza como punto de partida la observación directa de acontecimientos, del aula, en el desarrollo de la teoría» (Stenhouse, 1984:204). Ahora bien, este autor piensa que la teoría derivada de la I.A. no es una verdad dogmática, sino «hipotética», según hemos repetido a lo largo del trabajo. Debe ser comprobada, verificada, a través de la misma I.A. Ese es el espíritu de la I.A., no aceptar teorías (hipótesis) sino comprobarlas, en perfecto paralelismo con el aprendizaje por descubrimiento o indagación del círculo de Harvard (Bruner). La investigación implica siempre una teoría considerada siempre como provisional y verificable.

Pero dejemos hablar al respecto a Stenhouse: «La investigación se aplica

mejor a la educación mediante la producción de una teoría que pueda enriquecer la acción»... «Una teoría de la acción educativa debe ser reconocida como hipotética... La investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que puede ser comprobada por los profesores en las aulas» (Stenhouse, 1987:55-56).

El autor citado advierte de una necesidad a los observadores participantes docentes: estar en comunicación mutuamente, y ello implica, necesariamente, el desarrollo de un leguaje teórico general, al que ya hemos hecho referencia. Los informes de investigación constituirán estudios de casos (igual que en medicina). A partir de una tarea de síntesis podrá irse desarrollando la «teoría general», que a su vez deberá ser contrastada en el aula mediante el ciclo clásico de la I.A. De esta forma —considera Stenhouse— tomará progresivamente cuerpo una teoría (con sus características de explicación y predicción) que vinculando conceptos formará un todo sistemático. La I.A. exige en todo momento, una viabilidad dinámica de esa teoría, verse reforzada o rechazada constantemente por más estudios de casos, mediante la consideración constante de conclusiones verificables.

Técnicas asociadas a la observación participante: La entrevista. La observación participante es concebida como una combinación de métodos o un estilo de investigación (Woods, 1987). Sierra Bravo contrapone esta técnica a la *encuesta* que suele considerarse como forma típica de investigación cuantitativa.

La observación participante, con un marcado carácter cualitativo (comprensivo), pretende empatizar y comprender el sentido profundo de un fenómeno social, desde una subcultura hasta una institución escolar o una micro-estructura de la misma

La primera advertencia que nos alerta de las técnicas que pueden asociarse a la observación participante, hace referencia a su misma esencia: áquellas deben perturbar lo menos posible los propios hechos observados.

Woods habla de técnicas de observación dentro de la observación participante y señala como «fuentes primordiales del material» el ojo, el oído y la memoria (Woods, 1987:57). Considera al observador como la «pieza fundamental» y describe las limitaciones de los auxiliares (películas, grabaciones, etc.) por su corto empleo de tiempo o la posible interferencia.

La importancia de «recogerlo todo» le lleva a destacar la necesidad de las *notas de campo*, «apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad» (Woods, 1987:60). En cuanto a las características que deben

reunir estas notas señala: que constituyan un registro completo, exacto y fidedigno de las observaciones. Respecto de la forma de tomarlas advierte el peligro que puede suponer durante el «acceso», si ello no se negocia, y destaca el esfuerzo y aburrimiento que pueden generar las notas de campo, así como la necesidad de completarlas al misma noche.

Sólo como complementarias concibe las *películas, grabaciones de vídeo/áudio*, y las *fotos* como «labor de relleno».

En cuanto a los INSTRUMENTOS SISTEMATIZADOS (Flanders, Oracle, etc.), coincide con Stenhouse, reconociendo su utilidad como técnicas para recoger datos en la observación, pero les confiere un uso con «propósitos muy restringidos».

Stenhouse concede un papel relevante, como técnica asociada a la observación participante, al *estudio de casos* (Stenhouse, 1984). En la misma línea se encuentra su discípulo Elliot (1986). Respecto de los *apuntes de campo* los considera asociables, como medio de registro de la observación directa de lo que acontece en el aula. Cuando no es posible contar con el observador participante, Stenhouse propone las *grabaciones, fotografías y películas*. Elliot utiliza las grabaciones además como elemento de trabajo en la fase de análisis de lo observado (Elliot, 1986) y Hull (1986:84) «como un elemento para la triangulación».

Stenhouse destaca entre estas técnicas las posibilidades del magnetófono y los *filmes* normales y a *cámara lenta con sonido sincronizado*.

Otras técnicas de apoyo a la observación participante propuestas por distintos autores son:

Cuestionarios: Stenhouse y Sierra Bravo.

Análisis de documentos: Sierra Bravo y Woods.

Triangulación: Stenhouse y Hull.

Percepciones de los alumnos: Elliot.

Encuestas: Sierra Bravo, Stenhouse, Elliot y Woods.

Investigador: profesional externo que apoya y/o orienta la labor del profesor/equipo investigador (en los niveles técnico, práctico o autogestionado).

La entrevista. Muchos autores consideran que la entrevista es una técnica afín a la observación participante, en consecuencia queremos dedicarle un sintético análisis.

Woods piensa que la entrevista puede compararse con la observación participante, que «constituye una forma de observación participante» (Woods,

1987:104). Considera además que esta técnica debe usarse en conjunción con otros métodos, convirtiéndose así en *el instrumento de investigación etnográfica con mayor poder de investigación*.

Para Woods la observación participante plena se establece cuando se usa la observación acompañada de la entrevista. El vínculo es más fuerte y el «propio encuentro de la entrevista se convierte en observación participante» (Woods, 1987:104).

Por último, la entrevista constituye, a veces, el único medio de recoger información sobre acontecimientos, descubrir visiones de distintas personas y el único medio para hacer que las cosas sucedan, «que emerjan los datos».

Justificadas la afinidad y posibilidades de la entrevista con la observación participante, haremos algunas consideraciones acerca de esta técnica.

En la entrevista etnográfica se pretende penetrar las experiencias de los demás, empatizar con ellos (con «los otros»), hablar como ellos y parecerse, compartir con ellos (Woods, 1987). El entrevistador necesita de una serie de características personales que son susceptibles de desarrollar. Entre ellas podemos destacar: confianza y amistad, curiosidad y tacto, naturalidad y espontaneidad.

Para conseguir empatizar con «el cliente», en términos de Rogers, Gordillo Alvarez-Valdés (1979) señala como actitudes a cultivar en relación con la entrevista orientadora: la aceptación, la comprensión, el respeto, la nobleza y la sinceridad.

Woods se extiende minuciosamente en las características que deben presidir las entrevistas etnográficas: la forma de abordarlas y su desarrollo, los aspectos contextuales, el registro de la entrevista o la validación de los relatos.

A título de ejemplo entresacamos algunas ideas que nos parecen de especial relevancia, toda vez que no estimamos oportuno resumir al autor de referencia:

- Importancia del comienzo: «el encuentro».
- Superación de la «defensa» del entrevistado: «el terreno intermedio».
- Empatizar con el entrevistado sin identificarse con él.
- Importancia del ambiente: informal, relajado, no competitivo, estimulante, etc.
- Aspectos formales: momento y lugar, colocación del entrevistador y el entrevistado, obstáculos visuales, comodidad, etc.
- El papel de control que debe jugar el «guión» de la entrevista.

- Necesidad de un nivel mínimo de directividad.
- Los medios de apoyar al entrevistado: verbales y gestuales.
- Negociación del registro de la entrevista. Descubrir las posibles interferencias de grabaciones y/o notas de campo en su desarrollo.
- Transcripción del registro que abarque los aspectos verbales, actitudinales y gestuales (tono, humor, eco, etc.).

TOMAS GARCIA MUÑOZ

Escuela Universitaria de Form. del Profesorado de EGB
«SANTA ANA» ALMENDRALEJO. Badajoz

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Barret, G. (1986) en Elliot, J. y otros (1986): *Investigación/acción en la aula...*, etc.
- Castillejo, J. L. y otros (1987): *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de educación en el aula*, Santillana, Madrid.
- Delorme, Ch. (1982): *De la Animación Pedagógica a la Investigación-Acción. Perspectiva para la innovación escolar*, Narcea, Madrid.
- Donoso, T. (1987): 'La Investigación en las aulas', en «Apuntes de Educación», *Cuaderno de Dirección y Administración Escolar*, n. 27. Octubre-dic., ed. Anaya, Salamanca.
- Elliot, J. y otros (1986): *Investigación/Acción en el aula*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia. Generalitat Valenciana, Valencia.
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en Educación*, EUNSA, Pamplona.
- Gordillo, M^a. V. (1979): *La orientación en el proceso educativo*, EUNSA, Pamplona.
- Goyette, G. y Lessar-Hebert, M. (1988): *La investigación-acción. Sus funciones, fundamentos e instrumentación*, Laertes, Barcelona.
- Hull, Ch. (1986) en Elliot, J. y otros (1986): *Investigación...* etc.
- López-Barajas Zayas, E. y otros (1981): *Pedagogía Experimental I*, UNED, Madrid.
- Millán Ventura, M. (1984): en 'Varios', *Diccionario de Cc. de la Educación*, etc.
- Orden Hoz, A. (1969) en 'Varios' (1984): *Diccionario de Cc. de la Educación*, etc.
- Pérez Juste, R. (1986): 'Posibilidad y eficacia de la investigación en el aula', en *Proserpina*, n. 4. Enero, UNED-Mérida, Badajoz.
- Polanco Moreno, M. J. (1984) en 'Varios' (1984): *Diccionario...*, etc.
- Sanger, Jack (1986) en Elliot, J. y otros (1986): ..., etc.

- Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*, Paraninfo, Madrid.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- , (1987): *La Investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Varios (1984): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, Madrid.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía d en la investigación educativa*, Paidós-MEC, Barcelona.

Origen, desarrollo y extensión de los derechos comunales de las 18 villas sobre la Real Dehesa de la Serena

II

VII. RÉGIMEN JURÍDICO DE LOS DERECHOS RECONOCIDOS A LAS DIECIOCHO VILLAS SOBRE LA REAL DEHESA DE LA SERENA TRAS SU ENAJENACIÓN

El régimen jurídico regulador de los aprovechamientos en la Serena correspondientes a las villas viene compuesto por las siguientes fuentes:

- 1) La Escritura de Concordia de 13 de abril de 1744 (de que ya nos hemos ocupado), sus antecedentes históricos y el Auto para su cumplimiento, de 16 de septiembre de 1749.
- 2) Las escrituras de compra otorgadas por la Corona a los adquirientes.
- 3) Los Reglamentos de Serena de 1755 y 1760.
- 4) Diversas sentencias ejecutorias que recayeron en pleitos suscitados entre las villas y los propietarios, pronunciadas por el Consejo de Castilla.

De entre ellas, conviene destacar, por su pretensión de establecer una regulación global de los aprovechamientos comunales agrícolas y ganaderos reconocidos a las villas por la Corona, los dos reglamentos de Serena.

El primero de ellos fue promulgado por el Marqués de los Llanos, juez particular y privativo para la enajenación de la Serena, por Auto de 19 de septiembre de 1755, y en él se recogen los siguientes 24 capítulos (con mayor propiedad deberían llamarse artículos):