

# La investigación-acción en educación

Por  
Jhon Elliot.

J. Elliott

La investigación-acción  
en educación



CUARTA EDICIÓN

 Morata

Ediciones  
Morata, S. L.

Madrid.

Primera edición:  
1990.  
Segunda edición:  
1994.  
Tercera edición:  
1997.  
Cuarta edición:  
2000.

Este material es  
de uso  
exclusivamente  
didáctico.

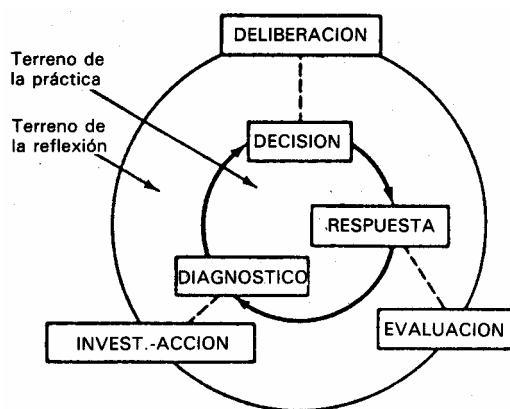
<p><b>INTRODUCCION: Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. ELLIOTT.</b> Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ.....</p> <p style="padding-left: 20px;">El carácter ético de toda actividad educativa, 10. -La enseñanza para la comprensión. 13. -El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica, 16. -Bibliografía, 19.</p>	9
<b>PRIMERA PARTE: LA INVESTIGACION-ACCION. SU PROYECCION PRACTICA.....</b>	
<p><b>CAPITULO PRIMERO: ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?</b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">Características de la investigación-acción en la escuela. 24.</p>	23
<p><b>CAPITULO II: Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común?</b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">Concepto y propósito. 27. -Dos tipos de concepto. 28. -La formación de la teoría del sentido común. 30. -Implicaciones en la investigación educativa en las aulas. 34.</p>	27
<p><b>CAPITULO III: Desarrollo de la investigación-acción basada en la escuela: algunas hipótesis</b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">Introducción, 39. -Hipótesis, 41. -Líneas orientadoras para la investigación desarrollada por los profesores, 53.</p>	39
<p><b>CAPITULO IV: Cómo facilitar la investigación-acción en la escuela: algunos dilemas</b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">La organización del proyecto TIQL. 56. -La facilitación como actividad de resolución del dilema. 57. -Dilema 1: ¿Quién define el punto focal de la investigación. Los profesores o el equipo central? .61. -Dilema 2: ¿Quién define los objetivos pedagógicos del proyecto, los profesores o los facilitadores?, 70. -Dilema 3: Proceso frente a producto. 75. -A modo de conclusión, 80.</p>	56
<p><b>CAPITULO V: La investigación-acción educativa</b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">Introducción, 82. -La naturaleza de la acción educativa y su relación con el conocimiento educativo, 83. -El desarrollo del conocimiento profesional a través de la investigación-acción, 88. -Investigación educativa y práctica educativa. 95. -La institucionalización de la investigación-acción en la escuela, 99.</p>	82
<b>SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACION Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.....</b>	
<p><b>CAPITULO VI: Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción</b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">El fin de las disciplinas básicas en el desarrollo de la teoría educativa, 105. -¿Desempeñan algún papel las disciplinas básicas? 109. -GADAMER en <i>Understanding and Practice</i>. 115. -Investigación-acción educativa, estudio de casos y disciplinas básicas. 119. -El debate entre HABERMAS y GADAMER, 121.</p>	105
<p><b>CAPITULO VII: Metodología y ética</b>.....</p>	124
<p><b>CAPITULO VIII: El desarrollo de hipótesis sobre las aulas a partir de los constructos prácticos de los profesores: informe sobre el trabajo del <i>Ford TeachingProject</i></b>.....</p> <p style="padding-left: 20px;">El contexto del proyecto. 131. -La estructura organizativa del proyecto. 133. -El diseño del proyecto en cuanto investigación-acción en el aula. 134. -Las teorías de los profesores sobre la enseñanza. 140. -Criterios para comprobar las teorías prácticas de la enseñanza de investigación- descubrimiento, 146. -La triangulación como método de iniciación al autocontrol, 149. -El desarrollo de hipótesis a partir de los datos del aula, 160. -El desarrollo de la capacidad de autoinspección o autocontrol: algunas hipótesis, 167.</p>	131
<p><b>CAPITULO IX: ¿Por qué deben investigar los profesores?</b>.....</p>	176

La investigación-acción y el desarrollo profesional, 176. -Juicio sobre la, validez y objetividad de los relatos de los profesores, 181. -El TIQL: un proyecto de investigación basado en el profesor, 185.	
<b>CAPITULO X: Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional.....</b>	<b>191</b>
Introducción, 191. -Estudios de proceso-producto, 192. -Investigación-acción educativa, 197.	
<b>CAPITULO XI: Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas.....</b>	<b>212</b>
El aprendizaje queda para después, 213. -Exigencias cognitivas de los exámenes, 216. -Estrategias de evitación y percepción de los alumnos del valor de las tareas de aprendizaje, 222. -Comprensión, evaluación y diálogo, 224. -Confianza, ansiedad y comprensión, 225. -Estrategias docentes y confianza de los profesores, 226. -La responsabilidad y la enseñanza para la comprensión, 228. -Política, pedagogía y alumnos fracasados: un resumen personal de algunas implicaciones sobre la política del proyecto TIOL, 231.	
<b>CAPITULO XII: La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado.....</b>	<b>234</b>
Introducción, 234. -El concepto de formación permanente del profesorado centrada en la escuela, 235. -Datos básicos, 240. -Algunos ejemplos, 252. -A modo de conclusión, 260.	
<b>TERCERA PARTE: REFORMA DEL CURRICULUM E INVESTIGACION EDUCATIVA.....</b>	<b>261</b>
<b>CAPITULO XIII: Un curriculum para el estudio de los asuntos humanos: la contribución de Lawrence STENHOUSE. Las humanidades en la Secondary Modern School innovadora.....</b>	<b>263</b>
Los <i>curricula</i> como praxiologías, 267. -Hacia un humanismo vernáculo: el <i>Humanities Project</i> , 271.	
<b>CAPITULO XIV: La educación a la sombra de la Education Reform Act.....</b>	<b>283</b>
Prefacio, 283. -El legado de Lawrence STENHOUSE, 284. -La educación como práctica social, 288.- STENHOUSE y la "educación", 290.- La excelencia, las normas y la <i>Education Reform Act</i> , 293. -El logro académico y el desarrollo personal, 298.	
<b>CAPITULO XV: La investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores.....</b>	<b>305</b>
El agente externo, como investigador experto y no comprometido en las prácticas educativas. El agente interno como practicante de las actividades que investiga el agente externo, 307. -El agente externo como observador- participante. El agente interno como informador fiable, 308. -El agente externo como "agente neutral". El agente interno como contribuyente con sus percepciones y juicios personales, 311. -El agente externo como teórico crítico. El agente interno como práctico autorreflexivo, 313. -El agente externo como formador de profesores reflexivo. El agente interno como profesor reflexivo, 316.	
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>321</b>
<b>TABLA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y BRITANICO.....</b>	<b>330</b>
<b>OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERES.....</b>	<b>332</b>

## ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?\*

*La formación permanente del profesorado en el Reino Unido se ha ido centrando cada vez más en los problemas prácticos que tanto las escuelas como los profesores tienen que afrontar en su trabajo y la tendencia observada se complementa con la preocupación de auxiliar a los profesores para que puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación en sus escuelas. Las expresiones "autoevaluación", "investigación-acción" y "adopción de decisiones" han entrado a formar parte del vocabulario del I. N. S. E. T.\**

Este breve trabajo trata de aclarar en qué consiste la "investigación- acción" en cuanto fórmula diferente de las concepciones tradicionales de la investigación educativa, y sus relaciones con otras formas de reflexión sobre la práctica. La forma de reflexión que más suele dejarse de lado en las escuelas es la *investigación-acción* en comparación con las que denomino *deliberadora* y *evaluadora*. Éstas constituyen tres diferentes modos de reflexión práctica (véase la Figura 1). La deliberación ha sido descrita por OAKSHOTT (1975) como "reflexión relacionada con la elección". La investigación-acción se describiría como "reflexión relacionada con el diagnóstico". Ambas pueden distinguirse de la *investigación de evaluación*, que suelo describir como "reflexión relacionada con la respuesta" porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración. Estas distinciones indican que existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica. Es más, es evidente que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la *deliberación* práctica.



**Figura 1**

\* "What is Action-Research in Schools?": Trabajo aparecido en *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 10, n ° 4 (Octubre-Diciembre, 1978). Reproducido con permiso del autor.

\* I. N. S. E. T.: *In Service Education and Training*. (Formación del Profesorado en Ejercicio) (N. del T.)

## Características de la investigación-acción en la escuela

1. *La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:*

- (a) *inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);*
- (b) *susceptibles de cambio (contingentes),*
- (c) *que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).*

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

2. *El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.*

Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.

3. *La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.*

4. *Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.*

Este "guión" se denomina a veces "estudio de casos". La forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista. Las relaciones se "iluminan" mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional.

5. *La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.*

Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- (a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- (b) las intenciones y los objetivos del sujeto;
- (c) sus elecciones y decisiones;
- (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

"Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

6. *Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.*

Por eso, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes. Un informe de investigación vertido en el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación-acción.

7. *Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.*

La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuantos compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

8. *Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.*

Los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y "el investigador" debe tener libre acceso a "lo que sucede" y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello. Por eso la investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos.