



La investigación-acción cooperativa y la formación del profesorado en contextos educativos multiculturales

Encarnación Soriano Ayala

Universidad de Almería

Este artículo plantea el abordaje de los contextos educativos multiculturales actuales desde la perspectiva investigadora y formadora de la investigación-acción cooperativa. La autora, partiendo de la realidad pluricultural de las sociedades modernas europeas, en concreto de la andaluza, postula el enfoque cooperativo como modalidad de formación del profesorado, haciendo un repaso desde sus orígenes en la investigación-acción, como expresión de la investigación desde la «escuela». A continuación la diferencia de ésta, definiéndola como un trabajo en equipo entre investigadores y prácticos con el propósito de resolver los problemas de los segundos, y señalando sus rasgos principales. Destaca entre éstos la función de formación de los miembros que en ella participan y señala el proceso metodológico a seguir, identificando fases, técnicas y estrategias. Finalmente señala las condiciones que deben darse para llevar a cabo una investigación cooperativa.

This article proposes tackling present-day multicultural educational contexts from the training and research perspective of the cooperative research-action. The author, taking as point of departure the multicultural reality of modern European societies, specially the one of Andalusia, postulates that the cooperative approach should be taken as the model for the training of teachers, making a revision from its origins in the research action, as an expression of the research from the 'school'. Immediately after, she differentiates it from this one, defining it as a team work made by researchers and the other scholars who put this theory in practice with the purpose of solving the problems of the second ones, and pointing out its main characteristics. Among these characteristics the most outstanding one is the training function of its members. The author also points out the methodological process to follow, identifying phases, technique and strategies. Finally, the article indicates the conditions necessary for carrying out a cooperative research.

Introducción

Las sociedades están viviendo una situación en la que la economía y el reparto de la riqueza, sin dejar atrás otros factores como la esquilmación de los recursos naturales, las guerras y el índice demográfico, están dando lugar a desplazamientos de la población que se caracterizan por un permanente dinamismo y cambio. Esta circunstancia favorece sociedades cada vez más pluriculturales.

En las últimas décadas ciertos sectores de la sociedad europea contemplan con recelo la numerosa afluencia de extranjeros de otras razas, etnias y culturas, que se asientan en estos países y ocupan puestos de trabajo en los diferentes ámbitos de vida (Etxeberría, 1992). Europa, que ya en el período nazi vivió experiencias muy penosas, está asistiendo ahora, probablemente por motivos de tipo económico, étnico y religioso, a un recrudecimiento de las ideas racistas.

En España también se aprecia un incremento de los movimientos racistas; lo demuestran los conflictos interétnicos que han sucedido en diferentes lugares de España en los últimos años y los enfrentamientos de los «cabezas rapadas», agrediendo e incluso causándoles la muerte a personas de otras razas, costumbres o simplemente diferentes a ellos.

La sociedad española ha pasado de ser emisora a receptora en cuanto a la migración. No somos exclusivamente tierra de tránsito para llegar a Europa; en Almería, en concreto, en las zonas de Poniente y Levante, donde ha proliferado la agricultura intensiva bajo plástico, se han asentado miles de extranjeros magrebíes, subsaharianos, europeos del este, sudamericanos, de la unión europea, etc., que buscan un lugar digno donde vivir.

La llegada de esta inmigración está favoreciendo la reflexión, la adopción de medidas políticas y preocupaciones pedagógicas. Estamos percibiendo, como señala Aguado (1999), que el fenómeno migratorio da cabida a dos elementos importantes en la práctica educativa: el concepto de diferencia y la multiculturalidad como enfoque. No obstante, estos dos elementos los estamos palpando más en el plano teórico y en los discursos políticos, que en expresiones de la práctica escolar. Entendemos, después de más de siete años realizando investigación en este campo educativo, que las instituciones que lo conforman (incluyendo los profesionales que lo forman) no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y, como señala Aguado (1999), que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela. Sin embargo, la institución escolar se enfrenta al reto de educar en el reconocimiento del carácter multicultural, lo que supone asumir el intercambio, el diálogo, la solidaridad y crear un espacio que sea de todos, es decir, intercultural.

1. Inmigración y escuelas andaluzas

En los últimos años ha aumentado considerablemente el número de alumnos y alumnas inmigrantes en Andalucía. Según datos facilitados por la Consejería de Educación, en el curso 2000/01 había escolarizados 14.553 alumnos y alumnas, de los que 8.800 eran de Educación Infantil y Primaria, y 5.753 de Educación Secundaria.

En las líneas siguientes resumimos las conclusiones elaboradas para el informe presentado al Consejo Económico y Social de Andalucía en el 2001 relacionadas con el apartado escolarización de niños y jóvenes inmigrantes. Las conclusiones son las siguientes:

- a) El profesorado discrepa sobre la preparación que ellos, entienden, han de tener para atender en su aula alumnado de diferentes culturas y/o minorías étnicas, unos se ven bien formados y otros señalan que necesitan preparación. No obstante, la participación del profesorado en grupos de trabajo o en



cursos formativos no es muy elevada. Probablemente la acción formativa de cursos y grupos de trabajo no sea la más adecuada para estas circunstancias, por lo que proponemos como estrategia formativa la investigación-acción cooperativa (modalidad llevada a cabo para formar al profesorado de cuatro centros educativos con alumnado inmigrante en la provincia de Almería). Es una modalidad que responde abiertamente a las necesidades que se generan en su contexto y en la que maestros e investigadores trabajan juntos para solucionar los problemas que se les presentan a los primeros.

- b) La Administración, según perciben los implicados, no presta la suficiente ayuda a los centros y al profesorado que en poco tiempo se ha tenido que enfrentar a la realidad de atender alumnado de otras nacionalidades en sus aulas. El mayor apoyo, hasta ahora, se ha efectuado con la enseñanza del español y más en los centros de Primaria que en los de Secundaria.
- c) Se percibe diferente formación en el profesorado en lo que se refiere a los modelos de educación multicultural, es necesario clarificar semánticamente muchos conceptos y generar conocimiento sobre educación multicultural/intercultural que sea compartido por todo el profesorado.
- d) Al escolarizar alumnado inmigrante cambia la dinámica de clase para buena parte del profesorado, suponiendo más cambio para el profesorado de Primaria que para el de Secundaria, exigiendo al profesorado mayor dedicación y tiempo.
- e) La convivencia de diferentes culturas en el mismo espacio escolar potencia la comprensión y la colaboración entre el alumnado. Además, las relaciones que se mantienen en el aula (grupo clase) están basadas en la ayuda mutua, la cooperación y la solidaridad.
- f) El profesorado siente inquietud sobre todo por las relaciones que puedan darse en la clase entre el alumnado español y el de otras procedencias y trata de llevar a cabo actividades en las que se favorecen los valores de socialización y los que conducen a una adecuada convivencia dentro del aula, valorando menos el diseño y la práctica de actividades en las que hay intercambio de culturas y costumbres entre los diferentes grupos.
- g) Las familias inmigrantes suelen visitar poco los centros educativos, la comunicación entre el profesorado y padres muchas veces se establece actuando el alumnado como interprete. Son más los profesores que mantienen que los padres inmigrantes tienen más interés en la educación de sus hijos que los que mantienen lo contrario. No obstante, sostienen, en general, que el padre español tiene menos interés en la educación de su hijo que el padre inmigrante.
- h) En la escuela se favorece más la educación para la convivencia armónica entre culturas que en el seno familiar. Es decir, la escuela juega un papel en la socialización de los diferentes grupos y en el avance del cruce cultural superior al de la familia.
- i) Las principales dificultades del alumnado inmigrante para aprender se deben a diferentes causas: el desconocimiento del idioma es la principal, la «adaptación» a la nueva situación, es decir, el choque cultural y la diferencia entre las culturas, no haber estado escolarizados en sus países de origen, etc.
- j) Las principales estrategias para aprender que utiliza el alumnado inmigrante son: su interés por aprender y la constancia en realizar lo que se les recomienda, su buena integración en el grupo que le hace buscar apoyo en otros compañeros o profesor y su actitud abierta para aprender.
- k) Las escuelas andaluzas constituyen un espacio idóneo para formar en ciudadanía intercultural y responsable.

La formación del profesorado es un elemento clave para que se pueda llevar a cabo la educación intercultural, pero se ha demostrado que la formación en cursos

presenta una serie de dificultades: el curso es estándar, no se programa para paliar las necesidades de un grupo docente en concreto y se basa sobre todo en contenidos de tipo teórico. La modalidad tipo curso favorece la información, pero las meras informaciones no se traducen en formación del profesorado, por lo que es necesario buscar otra modalidad que satisfaga más las necesidades del profesorado.

2. El enfoque cooperativo como modalidad de formación del profesorado

En los últimos años se han producido movimientos a favor de la mejora del crecimiento personal y profesional del profesorado, centrándose en lo que se ha dado por llamar «paradigma de la colaboración» (Escudero, 1990).

La colaboración entre la escuela y la Universidad es tema que preocupa a investigadores, prácticos y políticos. Aunque existe la voluntad de esta colaboración, opina De Vicente (1994) que las diferencias culturales crean dificultades entre ambos sectores. Por una parte, los investigadores educativos piensan que las escuelas son sus campos de trabajo y que pueden modificar horarios, currículos, etc., lo que favorece que haya desconfianza por parte de la escuela. Por ejemplo, ha existido cooperación cuando desde la Universidad se han generado teorías y materiales que luego difunde a las escuelas en las que el profesorado las pone en práctica. Otro caso lo constituye un modelo de formación del profesorado, en el que la Universidad envía a sus estudiantes a las escuelas diciéndoles qué deben hacer, cómo y cuándo, etc. En esta colaboración se enfrentan verdaderamente dos culturas distintas, cada una con sus valores, sus costumbres, sus formas de pensar; dos sistemas diferentes que interactúan de forma constante y simultánea.

En el Congreso de la AERA de 1993 fue uno de sus temas estrellas (entendido como el tema en el que más comunicaciones se presentó) la colaboración entre la Universidad y el profesorado de los centros de enseñanza. Esta idea de colaboración procedía de la necesidad de encontrar formas de cooperación entre los maestros y los profesores de Universidad, entendiéndose que el profesorado tiene unos conocimientos, unas concepciones, que el profesorado universitario ha de tener en cuenta. La desconexión entre ambos sectores explica porqué muchas de las aportaciones de los universitarios no acababan de funcionar en la práctica.

Participamos de lo que comenta el profesor De Vicente (1994: 197) cuando dice que hay que moverse cooperativamente en el plano de la igualdad, para ello, «se implica ahora a los profesores en proyectos de investigación-acción colaborativa, centrados en las necesidades de los profesores y de las instituciones educativas». La misma filosofía que han seguido otros profesores universitarios como Bartolomé y el profesorado de su grupo de investigación; Buendía y Salmerón; Santiago; Martínez; Amorós, Cabrera, Espín, Panchón y Rodríguez, etc.

Bollen y Hopkins (1987) identifican seis características aplicables a esta propuesta:

- Es un proceso sistemático y no una simple reflexión.
- Su meta a corto plazo consiste en obtener información válida sobre la condición, funciones, propósitos y efectividad de la escuela.
- La revisión lleva a la acción bien en la organización de las escuelas o del currículum.
- Es una actividad de grupo que implica a los participantes en un proceso.
- Óptimamente el proceso es reconocido por la escuela.
- Su propósito es la mejora/desarrollo de la escuela y es una fase en ese proceso.



3. Nacimiento y evolución de la investigación cooperativa

La investigación cooperativa surge, según señalan Bartolomé (1986) y Bartolomé y Anguera (1990), en los EE.UU. y constituye una réplica al diseño de investigación *Research and Development*. Hemos de recordar que en este país la investigación-acción no tuvo una gran acogida, sobre todo por sus connotaciones políticas (Amorós y Otros 1993). Los seguidores de la investigación cooperativa la consideran una modalidad de investigación-acción (nosotros también coincidimos con esta postura) y su nacimiento y evolución coincidiría con el nacimiento y la evolución de ésta.

En esta línea Smulyan (1984) habla de tres épocas en el desarrollo de la investigación cooperativa. La primera coincide con los orígenes de la investigación-acción, marcando a Lewin como el creador de este enfoque de investigación. Lewin describía el proceso de investigación-acción (*Action-Research*) indicando algunos aspectos esenciales: análisis, recogida de datos y conceptualización acerca de los problemas; programas para planificar la acción, llevar a cabo la acción y recogida de datos para evaluarla. Por último, repetición del círculo de actividades.

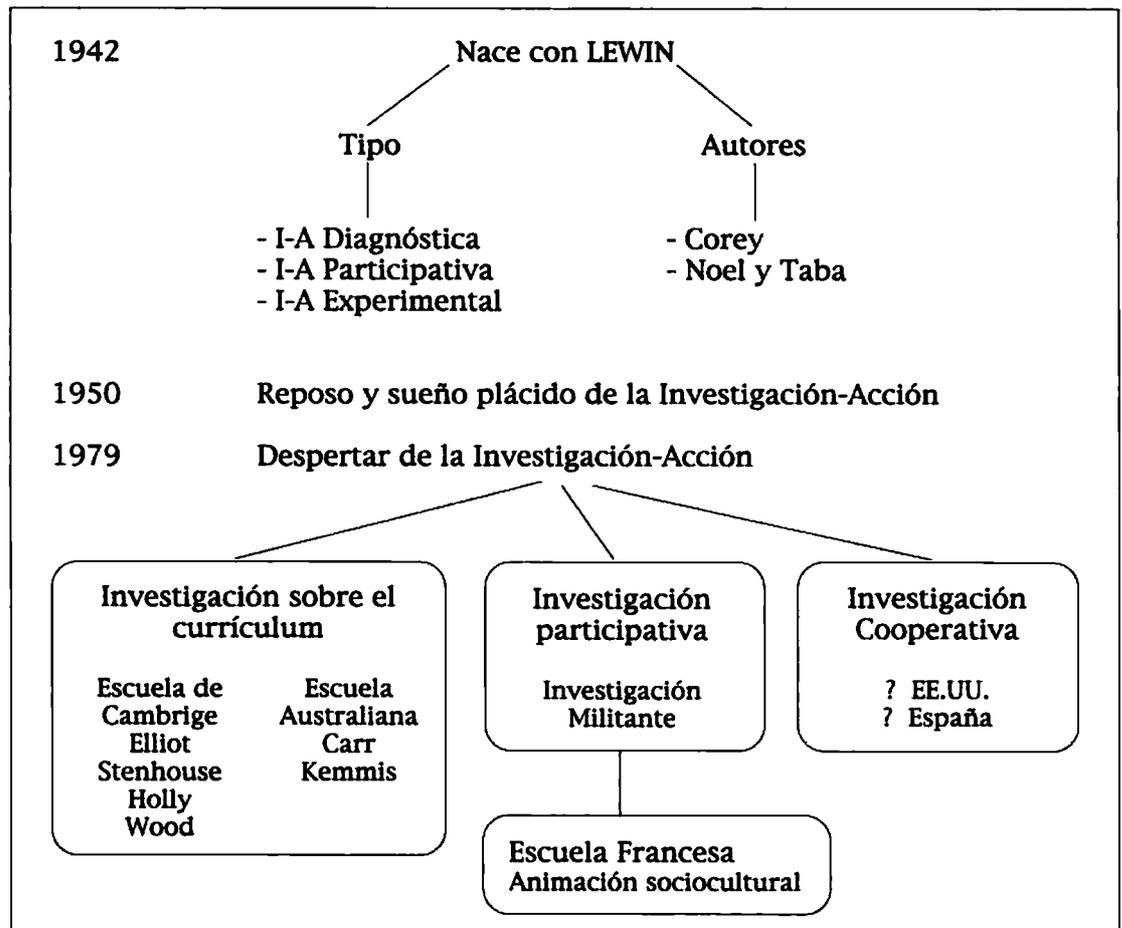
Se recogen en la obra de Bartolomé (1986) varios autores que hacen referencia a la investigación-acción de forma cooperativa en esta época. Uno es Corey, en 1953, que la define como el proceso por el que los prácticos se proponen estudiar sus problemas científicamente para guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones. Los otros son Taba y Noel (1957) que señalan cuatro elementos básicos en la I-A: 1) que se refiera a los problemas que conciernen a los maestros y a los que elaboran el *currículum*; 2) se entiende como una tarea cooperativa en la que prácticos y técnicos de la investigación deciden qué estudiar y cómo hacerlo; 3) las tareas de investigación han de ser prácticas, y no han de someterse a complejos estudios antes de proporcionar respuestas; y 4) simultáneamente ha de producir evidencia necesaria para resolver problemas prácticos y adquirir una nueva visión para mirar los problemas. En ambos se percibe la aplicación de la investigación-acción de tipo cooperativo al campo educativo (Bartolomé, 1986).

Jacullo-Noto (1984) indica que las ideas que configuran la investigación cooperativa hay que buscarlas en el trabajo de Corey, quien enfatiza el estudio cooperativo de los problemas por parte de prácticos e investigadores, y también en la obra de Lewin, que creó una serie de conceptos y definiciones relativos al estudio cooperativo, y que después aprovechó Corey en el desarrollo de la investigación-acción. Se puede entender que la investigación cooperativa surge como desarrollo de la investigación-acción en el campo colaborativo.

Se distingue un segundo período que va desde finales de los años cincuenta y toda la década de los sesenta en la que la investigación-acción, según Bartolomé (1986) parece estar olvidada. Se utiliza más para formar a los maestros y mejorar sus prácticas que para producir conocimiento científico. Es un período en el que se llevan a cabo grandes reformas educativas y la investigación-acción se somete a grandes críticas. Sin embargo, la metodología experimental y los enfoques cuantitativos alcanzan un gran prestigio. El diseño *R and D* (investigación y desarrollo) surge con fuerza en los EE.UU. y aunque orienta esfuerzos por producir cambios en la educación, los resultados no produjeron el objetivo marcado. Uno de los motivos como indican Smulyan (1984) y Ward y Tikunoff (1982) es la gran distancia entre quiénes realizan la investigación y quiénes trabajan en la escuela.

Podemos hablar de un tercer período, a partir de los años setenta. Se comienzan a sentir los fracasos de las grandes reformas y es necesario la búsqueda de nuevos paradigmas de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un momento en el que surgen grandes críticas al modelo experimental para investigar los problemas de aula. En esta misma época la investigación-acción está surgiendo con aires nuevos en Europa. Por una parte figuras como Delorme y Barbier que cuestionan el status jerárquico del investigador y se centran en la dinámica grupal

creadora de experiencia. Los trabajos de Elliot y Stenhouse de investigación sobre el currículum plantean la investigación-acción. La escuela australiana, con los trabajos de Carr y Kemmis que ejercen una influencia evidente incluso en los círculos de investigación cooperativa. También tiene una gran fuerza la corriente de investigación participativa que se inicia a partir de 1976, se desarrolla sobre todo en Sudamérica y África y se vinculó a la educación de adultos, la animación sociocultural y a algunas posiciones políticas radicales (investigación militante). En este contexto surge el modelo cooperativo como alternativa de investigación para la mejora de las condiciones sociales de los grupos marginados. La investigación cooperativa parte de la tradición de los antropólogos y las personas con las que ellos trabajan; en este terreno se desarrollan los primeros trabajos de investigación-acción con grupos de la comunidad y entre los trabajos pioneros se ha de señalar los de Schensul y la comunidad mexicana de Chicago durante los años 70. También es de destacar en 1975 el proyecto de Tikunoff, Ward y Griffin llamado *Interactive Research and Development on Teaching*, al que el *National Institute of Education* apoyó, como había hecho con otros proyectos cooperativos.



Cuadro 1: Evolución histórica de la Investigación-Acción (adaptación de Pérez Serrano, 1994)

4. El auge de la investigación-acción y el reconocimiento de la investigación cooperativa

Vivimos en un momento en el que el nuevo orden mundial tendrá que convivir y tratar de solucionar tres grandes problemas encadenados entre sí: 1) la pobla-



ción mundial y su crecimiento demográfico, sobre todo en el llamado «Tercer Mundo»; se espera que para el 2025 pueblen la tierra unos 8.504 millones de personas, de las que el 84% vivirá en una bolsa de subdesarrollo; 2) la distribución de la riqueza; el 23% de la población mundial que son los habitantes de los países desarrollados, consumen más del 60% de los recursos alimenticios, el 70% de la energía, el 75% de los metales y el 85% de la madera; 3) la grave desigualdad en la distribución de la población y de los recursos; en la práctica se está traduciendo en flujos migratorios masivos desde «el Tercer Mundo» hacia los países industrializados: el 82% de los inmigrantes del planeta proceden de países subdesarrollados (Checa, 1998).

A esto hay que añadir que no sólo la pobreza es la única causa de las migraciones. Actualmente están tomando fuerza otro tipo de factores, como las presiones políticas, las dictaduras, guerras, degradación del medio ambiente, la desertización, etc. Esto unido a la rapidez y facilidad de las comunicaciones hace que entendamos la movilidad geográfica y las migraciones internacionales que están alcanzando proporciones desconocidas.

Estas circunstancias han favorecido que la sociedad española se haya convertido en una sociedad pluricultural. A esta situación hemos de añadir la integración de España en una Europa a la búsqueda de su identidad cultural, el avance de las nuevas tecnologías, los problemas ecológicos, el desmoronamiento del viejo sistema de valores y la búsqueda de un nuevo enfoque que oferte valores capaces de otorgar un sentido a la vida de las personas, etc. Es una necesidad que se entiende como urgente de solucionar (Bartolomé, 1994). Pero esta nueva etapa que se está viviendo en la sociedad se vive también en las escuelas y a la vez que la sociedad demanda y vive el cambio, la escuela también lo percibe como necesario y lo exige. Como indica Bartolomé (1994: 376) «necesitamos reformas que supongan una orientación básicamente distinta de las instituciones educativas, de su estructura y función», pero como también indica esta autora en 1986, las reformas que son impuestas por la Administración (orientación de arriba-abajo) no producen innovación si primero no han conseguido cambiar la actitud del maestro. Son éstos los que conocen sus verdaderos problemas, a los que una investigación enfocada «sobre» la escuela no parece dar las respuestas esperadas; es el momento de favorecer investigaciones «desde» la escuela con la implicación del profesor como investigador que asume la responsabilidad de estudiar su propia actividad educativa con la intención de mejorarla; diríamos, teniendo en cuenta las circunstancias apuntadas más arriba, que con la idea de cambiarla.

Citados por Bartolomé (1994), King y Schneider realizan una reflexión que es necesario considerar: «El desafío, por tanto, no es adaptarse de una vez por todas a una nueva situación, sino ingresar en un estado permanente de adaptación para afrontar la incertidumbre, las nuevas dimensiones de complejidad... Aprender el cambio se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la educación».

Todo el quehacer educativo, si quiere dar respuesta a esta nueva realidad social, necesita que se «institucionalice el cambio»; como indica Bartolomé (1994) significa arbitrar medios y recursos para favorecer la formación permanente del profesorado y su implicación en la actividad reflexiva que permita introducir innovaciones. Pero ello no es fácil porque las características y valores que se infiltran en una institución educativa suelen ser opuestos a los valores de un grupo preocupado por la innovación a través de procesos de investigación- acción, distancia que es necesario salvar porque, como continua diciendo Bartolomé (1994), asumir la necesidad de un esfuerzo colectivo por transformar la educación sólo se puede hacer cuando se descubre el sentido de este esfuerzo no sólo para mi clase, sino para la humanidad.

En una sociedad donde hay un aumento de las desigualdades sociales, la educación puede jugar un papel muy importante convirtiéndose en un factor de inclusión y evitar la exclusión. Según Bartolomé (1999) en una sociedad tensionada la educación ha de ser capaz de: 1) luchar contra la exclusión social y 2) fomentar valores comunes y un proyecto social común. Pensamos que en estas circunstan-

cias y, aunque no exenta de críticas, una de las modalidades investigativas que pueden ayudar a dar respuesta a esta situación es la investigación-acción. En nuestro caso y para poder trabajar con el profesorado favoreciendo su formación y su desarrollo profesional, defendemos el tipo de investigación-acción cooperativa. Se podría decir que constituye un modo alternativo de investigar los problemas en educación.

5. ¿Qué es la investigación cooperativa?

Muchos son los autores que ensayan una definición de investigación cooperativa o investigan sus resultados (Rodríguez y Otros, 1996; Hernández, 1995; etc.) se adhieren a la definición de Bartolomé.

En todas estas definiciones apreciamos que se refieren a un trabajo en equipo entre investigadores y prácticos con el propósito de resolver problemas de los últimos. La definición de Bartolomé contempla abiertamente que es un tipo de investigación-acción, la de Schensul deja entrever esta modalidad cuando expresa que la finalidad de la investigación es promover cambios sociales, y la de Jacullo-Noto cuando lo define como un proceso de investigación y desarrollo interactivo. Tanto en la definición de Bartolomé como en la de Pérez Serrano se deja claro que este tipo de investigación conlleva procesos de innovación, cambios de mentalidad y actitud entre los que participan y el desarrollo profesional. En relación al papel de los participantes, mientras que en las definiciones de Bartolomé, Schensul y Pérez Serrano, se percibe una investigación y participación paritaria en la que cada miembro del grupo tienen igual responsabilidad en las decisiones y en las acciones, en las definiciones de Colás y Arnal y otros se habla de los roles que pueden adoptar los diferentes participantes.

Para profundizar más en los elementos básicos de una investigación cooperativa, recogemos en las líneas siguientes un resumen de los señalados por Bartolomé (1986) y Bartolomé y Anguera (1990), que toman como referencia los trabajos de Ward y Tikunoff (1982) y Oja y Pine (1983), estos elementos son:

- Un equipo de investigación cooperativo, formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo. Pienso que en nuestro contexto este equipo estaría formado por un profesor no universitario, un profesor universitario que tiene entre sus funciones la investigación y puede incluir un experto o la figura del Asesor experto en formación continua del profesorado.
- Un esfuerzo cooperativo para llevar a cabo todos los pasos que requiere la investigación.
- Los problemas a investigar han de surgir a partir de problemas sentidos por el profesorado como tales en negociación con los investigadores.
- Los resultados de la investigación han de servir para solucionar los problemas de la clase.
- El método cooperativo ha de favorecer que los investigadores utilicen metodologías naturalistas y estudios de campo, y que los profesores aprendan a resolver sus problemas y a renovarse a sí mismos a través de la investigación.
- El informe de la investigación ha de ser el resultado de la co-autoría que todos han de asumir.

A estos seis puntos anteriores añadiríamos que existen unos supuestos que subyacen a este enfoque:

- Respeto a la propia perspectiva de cada miembro del grupo.
- Responsabilidad compartida entre cada participante en la investigación cooperativa y proceso de desarrollo teórico (Smulyan, 1984).



La cooperación tiene como motivos principales: una superior comprensión e incorporación de los resultados de la investigación cuando se trabaja en grupo que cuando se realiza de forma aislada, y mejor aprovechamiento de la utilización de la información debido a la negociación con los sujetos implicados en el tema.

6. La investigación cooperativa como una modalidad de la investigación-acción: los rasgos que la definen

Bartolomé y otros autores consideran la investigación cooperativa como una modalidad de la investigación-acción, es una metodología orientada al cambio social y educativo. Por tanto tiene una serie de rasgos que provienen de la investigación-acción. La investigación-acción y la cooperativa como modalidad de ésta, poseen a nuestro entender cuatro rasgos fundamentales: la acción, la investigación, el cambio y, como consecuencia de estos, la formación de aquel o aquellos que la llevan a cabo.

En cuanto a los aspectos relacionados con la acción, desearíamos destacar los siguientes:

- a) «Unión entre teoría y práctica». Se trata de una investigación abierta, flexible, participativa y comprometida en la resolución de problemas prácticos. Este compromiso favorece, según indica Escudero (1987), que la práctica y la teoría se encuentren en un espacio común. La teoría no es un elemento separado que regula la acción, es un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica en la dinámica de la acción-reflexión. Dice Goyette y Lessard (1988: 51): «el deseo de saber es difícilmente separable del deseo de actuar».
- b) «Orientada a la mejora y a la transformación de la práctica educativa y/o social, al tiempo que procura una mejor comprensión de la misma». En el campo educativo la investigación-acción y en concreto la investigación-acción cooperativa se orienta a mejorar la acción y ayuda a la resolución de problemas con una visión dinámica de la realidad. Bartolomé (1994) expresa que la reflexión que hace un profesional «en» y «desde» la práctica y el esfuerzo que conlleva para mejorarla, le llevará a comprender mejor que dificultades existen para no ser coherentes con los valores que pretenden en ellos mismos, que pretenden en las estructuras educativas y en la sociedad, e introducir cambios en esas prácticas que permitan ir dando respuestas educativas en la dirección deseada.
- c) «Tiene como objeto de estudio los problemas que surgen de la práctica y los educadores son los protagonistas». Es concebido como un proceso de investigación en el que investigadores y prácticos pretenden resolver un problema vivido por las personas implicadas. Stenhouse (1987) apoya que hay que dar prioridad al profesorado en la investigación educativa, considera que son los investigadores más adecuados puesto que viven directamente el problema objeto de estudio.

En relación a los rasgos vinculados con la investigación, queremos reflexionar sobre una serie de puntos que pensamos contribuyen a crear una actitud favorable hacia un nuevo tipo de investigador.

- a) «El educador como investigador». Hemos comentado anteriormente que en este tipo de investigación adquieren gran protagonismo los prácticos, los que viven de una forma cotidiana los problemas y que se verán implicados en su solución. Hay un nuevo investigador, el que vive de cerca los problemas cotidianos y los ve desde esa óptica. Es un investigador que se caracteriza por la curiosidad, la indagación y la autocrítica de una realidad concreta (Pérez Serrano, 1994). Junto a este investigador, en la investigación coope-

rativa, está el «investigador profesional» que apoya y facilita el proceso. En relación con los roles diferenciadores que cada uno de los miembros del equipo debe desempeñar, Bartolomé (1994) señala una serie de riesgos que pueden correrse: 1) actitud de dependencia de los prácticos hacia el experto en investigación, aunque es normal al comienzo, no se debe prolongar porque podría truncar la investigación; 2) actitud de rechazo hacia cualquier colaboración de alguien que no fuese un práctico, porque piensan que estos expertos han perdido el contacto efectivo con la realidad y sus orientaciones están extraídas de libros. Aunque, cuando hay una inmersión en los problemas hay una «contaminación» por ese problema, que puede ser un obstáculo para su comprensión e impide adoptar la distancia necesaria para descubrir sus verdaderas raíces. Es necesario, por tanto, no dejarse llevar por esta actitud y valorar la complementariedad de las contribuciones de ambos participantes, que es uno de los objetivos de la investigación cooperativa.

- b) «Investigar desde una perspectiva ecológica, amplia y flexible». Este tipo de investigación implica la vuelta a los estilos etnográficos o naturalistas. Es decir, se presupone una perspectiva ecológica al estudiar los problemas en su contexto, que según Escudero (1987) implica ofrecer una descripción mucho más representativa de las tareas que se realizan en el aula, de las estructuras que las ordenan, de las competencias desarrolladas por los profesores y alumnos para sobrevivir en un entorno complejo, etc. Por otra parte, según Pérez Serrano (1994) se entiende como una forma de investigar amplia y flexible. La flexibilidad es fundamental en los procesos metodológicos propios de este tipo de investigación; ello nos permite volver las veces que sea preciso sobre los datos, reinterpretar, contrastar con otras fuentes. Es necesario, además, recopilar y analizar nuestros juicios. Utilizar como procedimiento la triangulación de perspectivas y de métodos para acercarnos a la realidad. Implica además este tipo de investigación un diseño negociado entre los participantes.
- c) «Identificar los valores y características del profesor». La investigación-acción cooperativa favorece la formación mediante la toma de conciencia y modificación de habilidades, actitudes y valores de la persona que se implica en ella. Para ello es necesario un proceso crítico y reflexivo.

Como tercer rasgo identificado expusimos al comienzo, el cambio, en este aspecto destacaremos los siguientes:

- a) «Proceso participativo y democrático». En esta investigación se cuestiona como indica Delorme (1982) el estatus jerárquico del investigador. El principal objetivo de la investigación es la toma de decisiones conjuntas que permita definir el problema/problemas, diseñar la investigación, recoger los datos, interpretarlos y valorar los resultados (Escudero, 1987).
- b) «Implica cooperación». Implica a un grupo con mayor o menor número de personas. Bartolomé (1994: 384-385) señala que el grupo es esencial para desarrollar procesos de investigación-acción por los motivos siguientes: 1) los valores y significaciones sólo se cambian en comunidad; 2) el grupo mantiene el nivel de motivación; 3) el grupo favorece la función autocrítica, porque actúa como caja de resonancia de nuestros propios prejuicios, conceptos, etc., que permite clarificar un cuestionamiento, una comprensión más crítica y ser más prudentes en las decisiones y 4) el grupo, además, se reclama por la propia naturaleza de la acción pretendida: la transformación social.
- c) «La comunicación». En este tipo de investigación, además de interesarnos la comunicación que se establece entre los miembros del grupo, nos interesa la difusión de las experiencias de investigación; el lenguaje ha de ser claro, sencillo y asequible. Cuando participamos en el proceso de investigación y cuando comunicamos experiencias o la teoría subsiguiente a la investigación-acción, el lenguaje debe ser comprensible para ser entendido por los prácticos. Es decir, hay que utilizar un lenguaje que sea compartido (Pérez Serrano, 1994).



Todos estos rasgos conllevan a una de las principales funciones que a nuestro juicio tiene la investigación acción-cooperativa, que es la «formación» de los miembros que en ella participan. La finalidad de la formación puede ir encaminada a un cambio social o ser objeto en sí misma. El cambio social va unido a una intervención profesional. La investigación-acción cooperativa desempeña una importante función de formación, es una formación permanente que se va adquiriendo en el propio desempeño profesional, en la colaboración y participación. La formación se forja en ese contraste diario del quehacer profesional, en el debate entre teoría y práctica, entre realidad y utopía, entre lo que es y debiera ser, va configurando unos profesionales que son flexibles, que son capaces de formarse y de formar en un marco que recoge un proceso constante y permanente de mejora.

La investigación-acción cooperativa articula de una manera permanente investigación, acción y formación a lo largo de todo el proceso. Como indica Bartolomé (1994: 380) «articula lo mejor posible la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación, la construcción de la realidad y la recogida de observaciones de ésta, con la posterior reflexión».

7. El proceso metodológico para llevar a cabo una investigación-acción cooperativa

Kemmis y McTaggart (1988) resumen las características fundamentales de la investigación-acción de la siguiente forma:

- Se plantea porque se pretende cambiar las prácticas existentes ya sea en el terreno educativo, social o personal.
- Se debe desarrollar de forma participativa y en colaboración, siempre que los grupos se planteen la mejora de sus prácticas sociales o individuales.
- Metodológicamente sigue un proceso en espiral que incluye cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión.
- Constituyen un proceso de formación de las personas que participan porque favorece que hagan análisis críticos de las situaciones en las que están inmersas, hace que teoricen acerca de sus prácticas y exige que acciones y teorías sean sometidas a prueba.

Kemmis y McTaggart (1988) y Colás y Buendía (1994) proponen una secuencia metodológica: diagnóstico de la situación, desarrollar un plan de acción, acción, reflexión o evaluación y vuelta al diagnóstico de la situación.

Teniendo en cuenta esta propuesta, es decir la de Kemmis y McTaggart (1988), Colás y Buendía (1994) y la realizada por Elliott (1986), nosotros vamos a identificar las siguientes fases:

- a) Diagnóstico de la situación. En esta primera fase, Colás y Buendía (1994) sitúan la identificación de las necesidades, problemas o centro de interés, después de haberse constituido el grupo. También proponen formular el problema mediante la recogida de datos; trabajo de campo; análisis e interpretación de datos y discusión de los resultados y las conclusiones.

Esta parte coincide con lo que Elliot (1986) denomina identificar y clarificar la idea general y la exploración de la misma. Este autor identifica la idea general con la situación que uno desearía cambiar o mejorar. Para seleccionar esta idea general hay que comprobar si la situación a la que se refiere, choca con el campo de la acción y si es algo que se puede cambiar o mejorar, estudiar hasta que punto se puede cambiar o mejorar. En relación a la exploración, es una actividad que subdivide en dos:

- Describir los hechos de la situación, es decir, describir de un modo tan completo como sea posible la naturaleza de la situación que uno quiere

cambiar o mejorar. Estos hechos ayudan a clarificar la índole del problema. Con esta información se puede generar categorías para clasificar los diferentes tipos de hechos y también nos puede llevar a cambios radicales en la comprensión de la idea original.

- Explicar los hechos de la situación; una vez que se han recogido y descrito los hechos hay que explicarlos: ¿cómo surgen? ¿qué sucesos influyen en el estado de cosas descrito?, para ello se va desde una descripción de los hechos a un análisis crítico del contexto en el que los hechos surgen. Esto comprende: a) un *brainstorming* para generar hipótesis explicativas y b) una comprobación de las hipótesis; es decir, una vez generadas las hipótesis es preciso recoger información pertinente para comprobarlas. El proceso de análisis se puede hacer interminable pero siempre hay que interrumpirlo para favorecer la acción, es decir, en el momento en el que las hipótesis nos proporcionen la suficiente confianza como para guiar la acción. Aunque las explicaciones no nos informan de lo que es necesario hacer, sí que orientan y sugieren posibilidades para la acción.
- b) «El desarrollo del plan de acción» que señalan Colás y Buendía (1994), lo vamos a identificar con la construcción del plan general y la descripción de los pasos.

Se debería comenzar este plan con una descripción del problema ya clarificado y con una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para mejorar la situación. Las acciones que se han de acometer en este sentido, ha de contemplar también las negociaciones que se han realizado o se van a realizar antes de continuar con las medidas pensadas. No debemos olvidar hacer una descripción de los recursos necesarios para emprender las medidas propuestas. Por último, es necesario identificar las normas éticas que determinan el acceso y disponibilidad.

En relación a la descripción de los pasos, se decide cuáles son las medidas del plan, se ponen en marcha a continuación y se determina cómo los procesos de puesta en marcha y sus efectos han de ser verificados. Se necesita utilizar técnicas que permitan información del desarrollo de la/las medida/s desde diferentes puntos de vista y opiniones, y además, estas técnicas nos facilitan visionar los aspectos que son deseados y los que no lo son.

- c) «La Acción y observación de su funcionamiento». Consiste en la puesta en marcha de los pasos que se han determinado. En esta fase, aunque se haya puesto en marcha la acción, pudieran surgir efectos secundarios problemáticos que afectarían la comprensión de las causas. Coincidiría esta consideración con la idea de McNiff (1988) de que los problemas vienen acompañados de otros menores o equivalentes. Por ello a la espiral central hay que añadir otras espirales secundarias; esto significa que sin perder de vista el problema fundamental han de ir solucionándose también los que se presentan en el transcurso del problema central.

Nos gustaría destacar en este punto las técnicas que se utilizan para recoger datos. Pérez Serrano (1994) señala tres tipos de técnicas:

- Las de lápiz y papel.
- Los diarios. Como aspectos más significativos nos gustaría señalar que se deben hacer de forma continuada y no esporádica. En ellos recomienda Kemmis y Otros (1981) hacer anotaciones personales de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones.
- Cuestionarios.
- Documentos.
- Las «vivas».
- Sociograma y sociodrama.



- Grupos de discusión.
- Entrevistas.
- Audio-visual.
- Fotos.
- Grabaciones en video.
- Grabaciones en audio.

Todas estas técnicas y otras son importantes para llevar a cabo la investigación. Elliott propone también los «perfiles» que proporcionan un punto de vista de una situación o de una persona a través del tiempo. Es interesante la figura del observador de fuera; la observación aportará datos necesarios para la valoración de la acción. Tiene la función de documentar los efectos de ésta, proporcionando la base para la reflexión. Se debe observar tanto el proceso de la acción y sus efectos, como las circunstancias en las que se desarrolla, ya que condicionarán y limitarán las acciones planeadas.

No podríamos continuar sin hablar sobre la triangulación. La triangulación es un método que permite relacionar diferentes tipos de evidencias entre sí mismas para poder compararlas y contrastarlas. Al comparar diferentes apreciaciones se debe observar dónde difieren, dónde están de acuerdo y dónde en desacuerdo.

- d) «Reflexión o evaluación». La reflexión es una dimensión que aparece en todas las fases, se reflexiona cuando definimos el problema, cuando planificamos la acción y la llevamos a la práctica, y reflexionamos cuando en el momento de analizar, interpretar e integrar los datos, que se ayuda con discusiones críticas y deliberadas en grupo, reconstruimos significados de las situaciones educativas, valoraciones, intentando explicar qué ocurre, por qué ocurre y qué nos ha sucedido para llegar a conclusiones.

En el informe de investigación es necesario recoger las reflexiones realizadas. Propone Elliot (1986) que debería escribirse por lo menos un informe completo en donde se decida finalizar una determinada espiral de acción e investigación. Debería incluir los siguientes detalles:

- Cómo evolucionó la idea general a través del tiempo.
- Cómo evolucionó la comprensión del problema.
- Qué medidas se tomaron a la luz de dicha comprensión y cómo se actuó frente a los problemas de la puesta en marcha.
- Los efectos de las acciones tomadas.
- Las técnicas e instrumentos utilizados para el diagnóstico y para la acción.
- Los problemas con los que nos hemos encontrado.
- Los problemas éticos que se plantearon.

A partir de este momento se podría comenzar una nueva «replanificación».

Para centrarnos y comentar más concretamente los procesos de investigación cooperativa, vamos a exponer y analizar lo que autores que han escrito sobre ella proponen.

Comenzaremos exponiendo brevemente las etapas planteadas por Tikunoff y otros (1979), este autor propone ocho etapas:

- Identificación del aspecto que se pretende estudiar.
- Seleccionar las estrategias de investigación.
- Naturaleza de los datos que han de recogerse.

-
- Procedimiento de recogida de datos.
 - Preparación del diseño de investigación.
 - Recopilación de los datos.
 - Análisis de los datos.
 - Conclusiones e informe.

Oja y Pine (1983), recogiendo la propuesta de Smulyan, presentan las siguientes etapas:

- Identificación del problema.
- Determinar el aspecto a investigar dentro de este problema.
- Discusión de la metodología.
- Procedimientos de recogida de datos.
- Naturaleza de los datos que van a ser recogidos.
- Preparación del diseño de investigación.
- Recopilación de datos.
- Análisis de datos.
- Presentación de los resultados.

Esta última propuesta en siete etapas, y la anterior propuesta en ocho, es muy similar y responde a un proceso general de investigación. Como indican Bartolomé (1986) y Hernández (1995) no se aprecian de manera explícita en este proceso las hipótesis-acción, que como hemos visto en el proceso que hemos descrito más arriba de investigación-acción, aparecían. En la primera propuesta, como indican sus creadores «el profesorado que ha colaborado en la investigación utiliza los procedimientos de recolección de datos y los procesos de investigación en sus propias clases para tomar decisiones» (Ward y Tikunoff, 1982: 45). Por su parte Oja y Pine (1983) expresan, hablando de su propuesta, que el profesorado en equipo desarrolla habitualmente un proceso que tiende a ser cíclico y la reflexión que el grupo hace sobre los datos permite redefinir el problema y orienta la búsqueda de nuevos datos y observaciones. Pensamos que estas dos propuestas se quedan en las primeras fases de un proceso de investigación-acción y que el profesor o práctico que las lleva a cabo las utiliza para «comprender» el problema. Puede que la comprensión del problema le ayude a cambiar de actitud o mentalidad que es objetivo de la investigación bajo un enfoque crítico.

Bartolomé (1986) y Bartolomé y Anguera (1990) sintetizan el proceso de la investigación cooperativa de la siguiente forma:

- A partir de un problema que es vivido por los profesores, se sistematiza la dificultad surgida mediante la recopilación de datos en un contexto determinado.
- El equipo ha de discutir y elaborar categorías básicas que permitan sintetizar y comparar los datos que se van obteniendo a lo largo del tiempo.
- Se han de acumular pruebas empíricas sobre la cuestión estudiada mediante distintos procedimientos de recogida de datos.
- La interpretación de los resultados en el seno del equipo supondrá un enriquecimiento de la visión del problema, al mismo tiempo puede significar «procesos de cambio» en la mentalidad y en la forma de actuar de los participantes.
- Se han de establecer regularidades y relaciones a partir de los datos observados.
- Exámenes sucesivos permitirán afianzar las relaciones descubiertas pudiendo a partir de las mismas generarse hipótesis.



- Por último, puede obtenerse una cierta generalización dentro de este contexto que posibilite la elaboración de teorías al tiempo que facilite propuestas de solución y cambio en el ámbito educativo.

Este proceso guarda paralelismo con el descrito de investigación-acción, en él hay un diagnóstico de la situación determinando la dificultad, explorando y elaborando categorías que permiten sintetizar y comparar los datos que se van obteniendo, se recogen datos y se interpretan en el seno del grupo, y esta reflexión en grupo favorece el cambio de actitud del mismo, se van determinando relaciones con los datos y se genera la hipótesis de trabajo. Se puede obtener cierta estructura de generalización para ese contexto que a la vez favorezca la elaboración de teorías y propuestas de solución y cambio. Es decir, en esta propuesta se percibe y se orienta un plan de actuación, es decir, se percibe abiertamente las hipótesis-acción. Entendemos este proceso como una «comprensión» en profundidad y en grupo, del problema, que permite vislumbrar unas acciones (ya determinadas y orientadas por el grupo) que posibilite la transformación de la realidad en la que se vive el problema.

Reason (1994) hace una propuesta de proceso metodológico para desarrollar una investigación cooperativa dividida en cuatro fases:

- Un grupo de co-investigadores se reúne en torno a un área de interés e identifican problemas de investigación. Pueden explorar algún aspecto de su experiencia práctica, intentar probar alguna propuesta, o cambiar algún aspecto de su trabajo. Piensa este autor que esta fase implica un conocimiento proposicional, es decir, un conocimiento sobre algo que se expresa en postulados o teorías.
- El grupo aplica las ideas iniciales y procedimientos en su trabajo y vida cotidiana. Se inicia una acción conjunta y se observan y registran los resultados de sus propios trabajos. Es una fase en la que hay que estar atentos sobre la adecuación de las ideas iniciales a la experimentación. El autor dice que esta fase conlleva conocimiento práctico, es decir, aquel conocimiento relacionado en cómo hacer algo, que se mostrará en una habilidad o competencia.
- Los co-investigadores estarán totalmente inmersos en su actividad y experiencia. Es una fase en la que se producen procesos de apertura que afecta a ellos y a su entorno. Es una fase en la que se producen rupturas de creencias y preconcepciones previas favoreciendo una nueva forma de ver su experiencia. Esta fase implica adquirir un saber experiencial, es decir, un conocimiento que se alcanza mediante el contacto directo con personas, lugares y cosas.
- Es una fase en la que se vuelven a reconsiderar las proposiciones y la hipótesis iniciales de la investigación a la luz de lo sucedido, modificándolas, reformulándolas o adoptando otras nuevas. Es el momento en el que se puede plantear un nuevo ajuste de los procedimientos de investigación. Esta fase implica una vuelta crítica al conocimiento proposicional.

Apreciamos claramente el ciclo de la investigación-acción cooperativa en la propuesta de Reason. Desde la identificación del problema y la exploración del mismo para realizar un adecuado diagnóstico de aquello que se pretende estudiar y cambiar, se elabora conjuntamente y se lleva a la práctica el plan de actuación (una propuesta, cambiar un aspecto del trabajo, etc.), se observan y recogen los resultados de los propios trabajos, implica reflexiones que hacen posible el romper con antiguas creencias y favorecer el cambio. Se vuelven a considerar las hipótesis iniciales para modificarlas, reformularlas, etc. y comenzar un nuevo ciclo.

Hay dos objetivos de la investigación cooperativa que se deben asegurar, según Colás (1998: 264), en el proceso metodológico:

- Que exista un seguimiento, tanto en comprensión como en participación, de los implicados en todas las fases del proceso de investigación.
- Intensificar el potencial de implantación de la investigación y la utilización de sus resultados en beneficio de la población objeto/sujeto del estudio.

8. ¿Cómo llevar a cabo una investigación cooperativa?

Bartolomé (1994) propone una serie de aspectos que han de ser tenidos en cuenta por quienes deseen realizar una investigación cooperativa, es decir, habrán de reflexionar sobre cada uno de ellos y descubrir cómo abordarlos desde su realidad concreta. En los años 1998 y 1999, desarrollamos entre tres Universidades de países europeos (España, Francia e Italia) un Proyecto de Educación Intercultural. La Universidad de Almería trabajó coordinada con las otras Universidades, pero cada una utilizó estrategias distintas para formar al profesorado de los centros educativos no universitarios con los que trabajaba. Nosotros utilizamos el método de investigación-acción cooperativa, trabajamos con tres colegios de Primaria del poniente almeriense y con «La casa de niños y niñas» de La Liga. Las reuniones entre los grupos de profesores no universitarios y los miembros de la Universidad se llevaban a cabo todas las semanas en sus respectivos centros. Seguimos los aspectos siguientes propuestos por Bartolomé (1994):

- «Diálogo entre instituciones».

Es un aspecto esencial puesto que cooperan personas de al menos dos instituciones. Es fundamental contar con la participación activa de la institución en la que trabajan los profesionales a los que afecta de manera directa el problema que se quiere resolver. Aunque todos los miembros de una institución no participen, el órgano de gobierno sí debe conocer la existencia de la investigación, facilitando los recursos que se necesitan para llevarlo a cabo. Si es un centro educativo, la Administración debe favorecer la organización de la formación permanente desde este enfoque, reorganizando los recursos orientados a tal fin, no sólo económicos sino de personas y tiempo.

Nosotros solicitamos permiso a la Delegación de Educación y los primeros contactos (antes de presentar el proyecto, fue explicarlo y pedir la colaboración del profesorado) fue con el equipo directivo de los centros educativos.

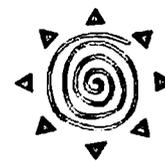
- «La organización de los grupos».

Los equipos han de ser mixtos, formado por miembros de las instituciones que participen. Bartolomé señala (1994: 395) que «pueden organizarse grupos de profesores, con un coordinador o un asesor al interior del grupo que sea un profesor que ya ha participado en tareas de investigación acción y tiene cierta experiencia. Estos equipos participan, conjuntamente con un grupo de investigadores y/o formadores en seminarios permanentes que permiten abordar a fondo tanto problemas metodológicos como cuestiones referentes al problema a estudiar». Apunta esta autora que habría que evitar la presencia permanente de investigadores profesionales en los equipos para superar el grado de dependencia que se pueda dar con ellos.

Con relación a nuestro proyecto, los grupos estaban formados por profesores de los colegios y una o dos personas (depende del centro educativo) procedentes de la Universidad.

- «De las necesidades sentidas a las necesidades reales».

Uno de los problemas que ya apuntaba a comienzos de los años noventa, cuando trabajé de forma colaborativa con maestras y maestros para llevar a cabo el trabajo empírico de la tesis doctoral, era la falta de tiempo del profesorado. El



profesorado necesita tiempo para elaborar sus programaciones, organizar su enseñanza, reflexionar sobre su trabajo, para compartir con los otros compañeros... pero el profesor tiene poco tiempo y lo que menos desea es que se le quite el poco que tiene. Por eso, llevar a cabo una investigación cooperativa es posible si conecta con sus necesidades sentidas y se trata de buscar la respuesta a alguno de los múltiples problemas que acontecen en la práctica profesional. Lo cierto es que no podemos quedarnos con las necesidades sentidas, sino que hay que pasar a las necesidades reales. Es decir, se trata de llevar a cabo en el grupo una evaluación diagnóstica inicial que permita descubrir las coherencias e incoherencias de la práctica educativa de este profesional. Esta etapa puede recoger en el punto de partida, percepciones, creencias, miedos, etc. en relación con la propia práctica educativa, también recoge las metas que se pretenden desde ella, el análisis del contexto en el que se realiza la práctica y el proyecto social y educativo al que pretende servir. Las comparaciones cruzadas pueden poner de relieve las incoherencias más profundas que necesitan revisión. Es también la fase en la que conviene distinguir las necesidades que podemos resolver y las que escapan de nuestras posibilidades.

En el proyecto que nosotros hemos llevado a cabo fue un aspecto al que dedicamos mucho tiempo porque si en un principio no clarificamos y detectamos las necesidades reales, nos desvía la investigación y no avanzamos.

- «Elaboración de un plan».

Una vez que se ha clarificado el problema, el grupo lo intenta resolver. Es el momento de organizar el plan de trabajo. Si el grupo no ha tenido experiencia alguna de investigación-acción hay que ofrecerle una guía flexible, que facilite la reflexión y la elaboración del primer informe. Como indica Bartolomé (1994: 397) «los participantes deben ponerse de acuerdo sobre qué se proponen investigar, qué estrategias utilizarán para recoger y tratar la información en la etapa diagnóstica y si están dispuestos a continuar hasta llegar a la prueba de un cambio planeado; qué tiempo van a emplear en la primera fase, qué necesidades de formación requieren para ella», etc.

En nuestro proyecto de Educación Intercultural, una vez detectadas las necesidades reales en cada uno de los centros, se elaboraron planes contextualizados para cada uno de ellos. Planes que estaban muy próximos puesto que los cuatro centros presentaban necesidades parecidas (tres eran centros educativos del poniente almeriense y uno de un barrio de la periferia de Almería).

- «La formación debe acompañar todo el proceso».

Si el éxito de la investigación cooperativa depende de las habilidades y las características del personal, es pues importante que estos profesionales estén formados para que, por una parte tengamos profesionales con una formación orientada al desarrollo de competencias, y por otra, profesionales con una formación orientada a favorecer procesos de maduración personal y grupal.

Los profesores tendrán que familiarizarse con estrategias de recopilación de datos; tendrán que conocer cómo observar, aprender a describir y analizar aspectos de la conducta de los estudiantes y de la propia conducta, irán madurando en actitudes participativas, aprenderán a reestructurar su tiempo en el que también se contemplarán actividades de investigación, etc. Habrán de adquirir conocimientos para potenciar la actividad y minimizar el conflicto.

Por otra parte, los investigadores que proceden de la Universidad o los asesores tienen que ser grandes conocedores de estrategias de procesos grupales, o bien formarse en ellas. Han de saber organizar las tareas del grupo, reconociendo un conjunto de sugerencias; han de tener habilidad para escuchar y preguntar; ser a la vez conocedores de metodologías cualitativa y cuantitativa para combinarlas de forma adecuada, etc.

Nuestra experiencia en el Proyecto de Educación Intercultural es que las lecturas, los debates, etc., ayudaron a que nos formáramos. Cuando hubo necesidad de

llamar a expertos, porque no sabíamos cómo solucionar muchos problemas, el Centro de Profesores de El Ejido, organizó un pequeño curso con nuestras propuestas, al que asistió el profesorado implicado en el Proyecto.

- «Estrategias de aproximación a la realidad».

Es conveniente favorecer sobre todo metodologías de enfoque cualitativo para comprender la realidad desde el punto de vista de los implicados. Los enfoques cuantitativos pueden complementar. Los instrumentos deben ser familiares para los prácticos, porque cuanto menos familiares sean más hacemos depender a este profesional del experto. De todas formas, indica Bartolomé (1994) que en esta aproximación a la realidad, que se hace a través de procesos interactivos permanentes, se nos da la posibilidad de contrastar todas las veces que sean necesarias todas las afirmaciones, procurando tener más puntos de vista que el que tiene un profesor solo. De esta forma se van corrigiendo nuestras aproximaciones y se va aumentando la validez porque la reflexión y análisis cuidadoso de las condiciones en las que se han recogido los datos corrigen las posibles fuentes de error.

- «El análisis de los datos».

Al tratar los rasgos de la investigación-acción vimos que había un gran enlace entre la práctica educativa y el discurso de los participantes. En ella, nuestro objetivo se centra en la mejora y transformación de la realidad, aumentando a la vez el conocimiento crítico de nuestra propia práctica educativa. A ello contribuye un riguroso análisis de datos y el cuidado que se ponga en el proceso de elaboración e interpretación de los mismos.

El proceso que señala Bartolomé (1994:401) para analizar los datos en la investigación acción tiene los pasos siguientes: 1) cuestiones previas al análisis; 2) procesos encaminados a la comprensión del fenómeno y generación de hipótesis; 3) procesos orientados a la validación de la hipótesis-acción, y 4) procesos orientados a la evaluación global de los cambios. En estos pasos se aprecia el carácter interactivo del proceso, articulando la recogida de datos, con su resumen, elaboración, interpretación y representación gráfica.

Nosotros llevamos el análisis de datos de forma paralela, las reflexiones sobre los datos que se recogían las hacíamos junto al profesorado. Después se llevó a cabo un análisis estadístico más complejo, que fuimos los profesionales de la Universidad los que nos encargamos de realizar, pero que junto a los otros fueron interpretados globalmente entre investigadores y profesores de los centros educativos.

- «Elaborar informes».

No es tarea fácil hacer un informe en este tipo de investigación. Aunque a lo largo del proceso hemos recogido datos, hemos reflexionado sobre los datos, y tenemos un gran cuerpo de conocimientos; sin embargo, para el objetivo de nuestra investigación hemos de preguntarnos ¿qué representa lo más relevante y cómo lo selecciono? Hay varias opciones a la hora de tratar el informe, bien un informe global que recoja todo el proceso, bien informes parciales redactados por cada grupo, que plantea el proceso vivido por ellos. También es conveniente que el equipo coordinador haga un estudio comparativo de los procesos de los grupos teniendo en cuenta sus características, su contexto y su propio y peculiar proceso vivido. Es bueno proporcionar al profesorado un esquema de los puntos que se pueden tratar en el informe. Con relación al ejemplo que estamos comentando, era necesario llegar a las reuniones siempre con aportaciones por escrito. En cuanto a los informes, en nuestro caso, recayó el informe final en la Universidad, aunque, el borrador fue negociado con los centros (el profesorado se queja de falta de tiempo).

- «Asegurar el rigor científico del proceso».

Debe estar presente a lo largo de todo el proceso. Hemos de asegurar la credibilidad y para ello hemos de usar la observación persistente (focalizando intensa-



mente sobre aquellos aspectos de la realidad más característicos), la triangulación (utilizando una variedad de fuentes de datos, investigadores, perspectivas y métodos comparándolos de forma cruzada). Para la transferencia (aplicación a nuevas situaciones) se utiliza las descripciones densas en el muestreo. La confirmación (la neutralidad) se realiza cuando se contrastan los procesos que desarrollan el grupo de profesores, las conclusiones que extraen y las decisiones a las que llegan, con los análisis realizados por el profesor universitario o los otros profesores que no forman parte de este grupo concreto de investigación. Para asegurar la confirmación propone Cardinet (1985) que se lleve a cabo un diario exacto de las decisiones que se tomen y lo presenten a un agente externo al grupo.

9. Qué condiciones han de darse para llevar a cabo una investigación cooperativa

Bartolomé (1986) y Bartolomé y Anguera (1990) señalan las condiciones mínimas que son necesarias para realizar una investigación cooperativa. Dichas condiciones son las siguientes:

- a) «Contar con los medios necesarios» como son los recursos y asistencia técnica. Cosas que no son siempre fáciles de conseguir.
- b) Crear un «clima de grupo», que supone el respeto entre prácticos e investigadores como condición indispensable para que se lleve a cabo este tipo de investigación; es necesario reconocer también las competencias mutuas y la acogida de la propia institución.
- c) «Poseer la formación requerida». Esta formación es a dos niveles, una personal que intenta favorecer los procesos de maduración personal, el desarrollo de actitudes y la colaboración con el grupo. La otra es la técnica, puesto que cuanto más dominio tengan los miembros del grupo de estrategias de investigación, mayor es su aportación.
- d) «Vinculación con el proceso». Todos los que participan han de tener muy claro desde el principio las metas que se pretenden alcanzar, el papel que desempeñan en la investigación, el tiempo de dedicación, y la forma de establecer una dinámica grupal que repercuta en el propio desarrollo y en el del grupo.

Referencias

- AGUADO, T. (1999): «Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales», en *Simposium de Educación Intercultural*. Málaga.
- ALVAREZ, V. y PASTOR, C. (1996): «La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: Una investigación colaborativa», en *Relieve*, 2 (2 y 1).
- AMOR^{OS}, P. y OTROS (1993): «Una experiencia de investigación cooperativa: la metodología de intervención en medio abierto», en *Revista de Investigación Educativa*, 20, 109-130.
- ARNAL, J. y OTROS (1994): *Investigación Educativa*. Barcelona, Labor.
- BARTOLOMÉ, M. (1986): «La investigación cooperativa», en *Educar*, 10, 51-78.
- BARTOLOMÉ, M. (1988): «Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos», en *Bordón*, 40, 277-291.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (1992): *Revista de Investigación Educativa*, 20. Monográfico sobre Investigación Cualitativa en Educación.

- BARTOLOMÉ, M. (1994): «Investigación cooperativa», en GARCÍA HOZ, V. (Dir.). *Problemas y métodos de investigación personalizada*. Madrid, Rialp.
- BARTOLOMÉ, M. (1996): *La escuela multicultural: Del diagnóstico a una propuesta de cambio*. Texto policopiado. ECER96. Sevilla.
- BARTOLOMÉ, M. y OTROS (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (1999): «Diversidad y Multiculturalidad», ponencia presentada al *Congreso Nuevas Realidades Educativas Nuevas Necesidades Metodológicas*. Málaga.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (Coords.) (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona, PPU.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987): *School Based Review: Towards a Praxis*. Leuven, ACCO.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L. y SALMERÓN, H. (1994): «Intervención educativa a través de la investigación cooperativa», en *Revista de Investigación Educativa*, 23; 226-231.
- CHECA, F. (Ed.) (1998): *Africanos en la otra orilla*. Barcelona, Icaria.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- COLÁS, P. (1998): «Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía», en BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill.
- COREY, S.M. (1953): *Action Research to Improve School Practice*. New York, Columbia University.
- DE VICENTE, P. (1994): «Nuevas formas de desarrollo profesional colaborativo», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 158; 1-15.
- DEL CAMPO, J. (1995): «El proceso de cambio, a través de la investigación-acción, en realidades educativas multiculturales», en AIDIPE (Comp.) *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia.
- DELORME, J. (1982): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid, Narcea.
- ELLIOT, J. (1986): *La investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ESCUADERO, J.M. (1990): «Formación Centrada en la Escuela», en LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.): *El Centro Educativo. Nueva Perspectivas Organizativas*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- ESCUADERO, J.M. (1987): «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3.
- ETXEBARRIA, F. (1992): «Educación intercultural, racismo y europelismo». *Congreso de Educación Multicultural*. Ceuta.
- GOYETTE, G. y LESSARD, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos*. Barcelona, Laertes.
- HAFERNIK, J.J. y OTROS (1997): «Collaborative Research: Why and How», en *Educational Researcher*, 26 (9); 31-35.
- HERNÁNDEZ, F. (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia, DM.
- JACULLO-NOTO, J. (1984): «Interactive Research and Development: Partners in Craft», en *Teachers College Record*, 86 (1); 208-222.
- JOHNSTON, M. (1997): «El significado de la colaboración: Más allá de las diferencias culturales», en *Kikiriki, Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 46; 36-41.



- JUNTA DE ANDALUCÍA: Orden de 10 de junio de 1992, por la que se establece el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía para el curso 1992-93 (BOJA, nº 80, de 18 de agosto de 1992).
- KEMMIS, S. y OTROS (1981): *The action research*. Deakin University, Australia.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, T. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- MARTÍNEZ, A. (1993): «El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia», en *Revista de Investigación Educativa*, 20, 93-108.
- MCNIFF, J. (1988): *Action Research. Principles and practice*. Londres, McMillan.
- OJA, S.H. y PINE, G. (1983): *A two year Study of Teachers Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research Report Final*. Durham, New Hampshire.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dyckinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes; I. Métodos*. Madrid, La Muralla.
- REASON, P. (1994): *Three Approaches to Participative Inquiry*, en DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- RODRÍGUEZ, G; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- SANTIAGO, P. (1993): «Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo», en *Revista de Investigación Educativa*, 20, 131-149.
- SCHENSUL, J. y SCHENSUL, L. (1992): «Collaborative research: Methods of inquiry for social change», en LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA, Academic Press Inc.
- SMULYAN, L. (1984): *Collaborative Action Research: Historical Trends*, Montreal, AERA.
- SORIANO, E. (1999): «La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural», en CHECA, F. y SORIANO, E.: *Inmigrantes entre nosotros. Contexto, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria.
- SORIANO, E. (1999): *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Universidad de Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- STHENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TABA, H. y NOEL, E. (1957): *Action-Research: A case Study*. Washington, Association for Supervisión and Curriculum Development.
- TIKUNOFF, W.J. y OTROS (1979): *Interactive and Development on teaching: Final Report*. San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- TIKUNOFF, W.J. y WARD, B. (1983): «Collaborative Research of Teaching», en *The Elementary School Journal*, 4.
- WARD, B. y TIKUNOFF, W. (1982): *Collaborative Research*. Washington, National Institut of Education. Teaching and Learning Program.

Encarnación Soriano Ayala
es Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación de la Universidad de Almería.
Correo electrónico: esoriano@ual.es