

I

BIBLIOTECA VIRTUAL

ESTUDIO DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN/LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

I.- Estudio de las tradiciones intelectuales y paradigmas de análisis de la realidad.

• La tradición Empírico-Analítica • La tradición Simbólica. • La tradición Crítica.

II.- La investigación-acción.

• Nacimiento y evolución de la I-A. • Qué es la I.A. • Cómo se planifica la I-A. • Técnicas e Instrumentos de recogida de datos.

Este primer capítulo, obligado en todo trabajo de investigación, está estructurado en dos partes, la primera, es un estudio de los distintos paradigmas de investigación y se propone presentar los supuestos básicos de estos, la segunda, está dedicada al estudio de la Investigación- Acción.

En el análisis de los tres paradigmas de investigación (tradición empírica, simbólica y crítica) hemos intentado mantener un mismo esquema de trabajo, focalizando nuestra atención en un primer momento sobre su definición, raíces históricas, etc..., para continuar con las características según distintos autores (Popkewitz, Pérez Serrano, Sparkes, Colas y Buendía...), seguimos definiendo las distintas funciones y roles del profesor así como el modelo de currículo que desarrolla la teoría de cada paradigma; finalizamos con la crítica realizada a cada paradigma de investigación.

En la segunda parte se muestra un tratamiento exhaustivo de la Investigación- Acción, organizado en tres apartados. El primero comienza con el nacimiento y evolución desde los primeros pasos de Lewin a la reconceptualización por los autores de la órbita australiana, pasando por los diferentes movimientos de la I/A agrupados por países. En el segundo apartado, se define y caracteriza la I/A según Kemmis y MacTaggart, Elliot...; se tratan las distintas modalidades de la I/A (técnica, práctica y crítica) y finaliza con las especificaciones que proponen de Miguel Díaz y Colás y Buendía entre I/A y otras metodologías de investigación. El tercero y último se refiere a la recogida de información, que estructuramos según Casanova, en técnicas e instrumentos; se exponen las técnicas de la observación, la entrevista y la sociometría y los instrumentos del anecdotario, de la lista de control y escala de valoración, de la historia de vida, de la grabación en audio-video y de los diarios de campo.

I.1.- ESTUDIOS DE LAS TRADICIONES INTELECTUALES Y PARADIGMAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Cuando se realiza un estudio de la realidad, un trabajo de investigación, se percibe e interpreta el mundo a través de unas determinadas “lentes paradigmáticas”. Un paradigma proporciona una matriz disciplinar (Kuhn, 1970). Las comunidades científicas desarrollan conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares o paradigmas. Cuando un individuo se forma en una comunidad científica, suele interiorizar las predisposiciones hacia lo real implícitas en las actividades de dicha comunidad, que se convierten en su mundo de referencia.

La importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que, en vez de mostrarse como tales, constituyen las “reglas del juego” que dirigen las prácticas de la investigación. Kuhn (1970) se refiere a estos elementos paradigmáticos cuando indica que la ciencia tiene componentes no sólo cognitivos sino también emocionales y políticos. Cuando los individuos se forman en una comunidad intelectual, aprenden modos de pensar, “ver”, “sentir” y actuar. Estas predisposiciones están implícitas en los campos de estudio que el científico aprende a delimitar cuando define el alcance y los límites de la investigación en su área de conocimiento.

Con objeto de analizar los distintos valores y lógicas incorporadas desde las ciencias sociales al discurso educativo, analizaremos tres diferentes tradiciones intelectuales: la empírica-analítica, la simbólica y la crítica, gracias a las cuales reconoceremos los valores, métodos, procedimientos y compromisos que nos aporta a la investigación educativa.

Estas tradiciones surgen como producto de nuestro tiempo. Mientras que la empírico-analítica va ligada al crecimiento de la sociedad industrial y el enfoque científico de la gestión y la simbólica-interpretativa conecta con las ciencias humanistas; la crítica nace al cuestionarse las estructuras de las instituciones. Cada una se considerará un paradigma con sus supuestos relativos al mundo social, sus ideas sobre la problemática institucional y sus soluciones a las cuestiones planteadas

por la vida social y escolar. Proponen finalidades específicas: en el primer paradigma, la finalidad es la búsqueda de regularidades; en el segundo, se averigua cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas gobernadas por éstas; el tercer paradigma se ocupa del desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano.

Según Grundy (1991:26) la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento” propuesta por Habermas establece tres intereses cognitivos constitutivos del saber:

- *El interés técnico* ligado a las ciencias empírico-analíticas, que tiene como finalidad el control del ambiente mediante leyes con fundamento empírico. A nivel educativo, determina el modelo curricular por objetivos, en el que está implícito el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajusta a las intenciones expresadas en los objetivos iniciales.
- *El interés práctico* que se desarrolla a partir de las ciencias interpretativas, trata de dar a la acción un sentido global. El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber, sino a partir de que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaborar juicios de manera racional y moral.
- *El interés emancipador* parte de la base de que mientras los anteriores intereses se ocupan del control y de la comprensión, éste se preocupa de la potenciación y capacitación del individuo y de los grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

El propósito y objetivo de la primera parte de este capítulo es presentar los supuestos básicos de los tres paradigmas que están en este momento condicionando la investigación:

SUPUESTOS PREMISAS	PARADIGMAS (Marco conceptual)		
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
ONTOLOGÍA (La realidad es...)	EXTERNA- REALISTA (Tangible...)	INTERNA- IDEALISTA RELATIVISTA (El significado es creado socialmente)	EXTERNA- REALISTA O INTERNA- IDEALISTA
EPISTEMOLOGIA (El conocimiento es...)	OBJETIVISTA, DUALISTA (Separación del observador respecto a lo observado)	SUBJETIVISTA, INTERACTIVA (Estrecha relación entre el observador y lo/s observado/s)	(SUBJETIVISTA, INTERACTIVA (Estrecha relación entre el observador y lo/s observado/s)
METODOLOGÍA	NOMOTETICO, EXPERIMENTAL MANIPULATIVO (Grandes muestras...)	IDEOGRÁFICO, HERMENEUTICO, DIALÉCTICO (Pequeños grupos, individuos, casos...)	IDEOGRÁFICO, PARTICIPATIVO, TRANSFORMADOR
INTERESES (De la comunidad científica)	PREDICCIÓN Y CONTROL (TÉCNICO) (La verdad se genera y valida técnicamente)	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN (PRACTICA) (La verdad se valida y acuerda socialmente en la acción)	EMANCIPACIÓN (CRÍTICA Y LIBERACIÓN)

Cuadro 1.1.- Supuestos de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, según Sparkes (1992:30).

Las raíces filosóficas de estos tres paradigmas han sido objeto de estudio para Soltis (1984) citado por Colás y Buendía, (1994) que establece los siguientes orígenes :

- Paradigma positivista-Empirismo lógico.
- Paradigma interpretativo-Fenomenología interaccionismo simbólico.
- Paradigma crítico-Neomarxismo.

I.1.1. LA TRADICIÓN EMPÍRICO-ANALÍTICO

Este enfoque de la realidad goza de gran tradición en el ámbito anglosajón y francés, con repercusiones en otros países. Históricamente está enraizado en las ciencias naturales y biológicas y tiene su origen en el positivismo de los teóricos del siglo XIX y en la primera década del siglo XX especialmente significativos son: August Comte (1844) y Emile Durkheim (1895). En esencia, los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Para Sparkes (1992) la premisa básica de los positivistas es que el mundo social existe como una entidad empírica que es externa e independiente de la apreciación que un individuo tenga de ella. En otras palabras, se adhieren a una ontología realista y externa, dentro de la cual se asume que el mundo social en que vivimos es tan concreto e incontestable como el mundo natural y tiene una realidad propia construida a base de hechos relativamente inmutables, innegables y tangibles.

Este paradigma se denomina positivista, científico-tecnológico y sistemático gerencial y se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación, donde es la metodología predominante hasta mediados de la década de los 70, con los términos perspectiva racionalista, normativa, cuantitativa, conceptual-empírica... empleados por diferentes autores (Cook y Reichardt. 1986; Guba, 1983; Pérez Gómez, 1983).

Según Popkewitz (1988) la tradición empírico-analítica se configura a partir de cinco supuestos interrelacionados:

En primer lugar, la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico, ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones y por lo tanto, los principios básico o axiomas han de ser abstractos y no depender de contextos socio-históricos.

En segundo lugar, está el compromiso con las ideas de que la ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados científicos son independientes

de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre “hechos”.

Tercero, se cree que el mundo social existe como un sistema de variables. Estos son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras; de esta forma la enseñanza se reduce a variables específicas que pueden medirse con independencia del resto de los elementos del sistema. La idea de sistema de variables determina un significado concreto de causalidad, que es el vigente en las ciencias empírico-analíticas: “Si ocurre X, entonces tendrá el efecto Y”.

En cuarto lugar, está la creencia en el conocimiento formalizado, que exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Se debe hacer operacionales los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comparar los datos. Al utilizar unidades de análisis invariantes, el investigador puede generar variables “independientes” y “dependientes” mediante las que determina cómo una unidad influye en las demás y cómo la manipulación de una variable puede tener “efectos” sobre otras variables. La comparación y manipulación de las variables debe confirmar o refutar hipótesis.

Por último, la búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado genera un clima de confianza en torno a las matemáticas a la hora de elaborar una teoría. La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. Al mismo tiempo se construye una estructura de conocimiento lógico-deductivo, mediante la cual se comprueban las hipótesis y se perfeccionan las teorías.

Pérez Serrano (1994), expone las características más importantes derivadas de las teorías positivistas para las ciencias sociales :

- a) La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y repetible. El conocimiento positivista rechaza los hechos aislados, las situaciones concretas e irrepetibles, buscando la regularidad que permita una generalización.

- b) La preocupación fundamental de esta línea de investigación es la búsqueda de la eficacia y el incrementar el corpus de conocimiento.
- c) La metodología sigue el modelo hipotético-deductivo. La realidad social, objeto de estudio a través de esta metodología es única, y por lo tanto, hay un único método para estudiarla: el estadístico.
- d) La realidad es observable, medible y cuantificable.
- e) Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados.

En este paradigma, el rol que se le asigna al investigador educativo según Carr y Kemmis (1988:85) sería, “*cómo el científico aplicado [...] actúa a manera de “ingeniero social” que recomienda cambios institucionales y prácticos sobre la base de teorías científicas establecidas*”; lo cual exige del investigador un conocimiento que sea objetivo, medible y fundamentado en los métodos cuantitativos de la ciencia natural.

También el papel del profesor es técnico, con un modelo de curriculum por objetivos o técnicos. El curriculum es concebido como producto visible, aparente, en forma de planes de actividades e ideas sobre enseñanza, contenido de las materias y libros de texto. Carr y Kemmis (1988) argumentan que el nuevo pragmatismo determinado por un concepto técnico de la educación, servía de base a una industria de la educación que suministraba textos para los estudiantes y guiones para los profesores en forma de paquetes curriculares.

En la época reciente el positivismo ha sido cuestionado y criticado, como podemos apreciar dando una ojeada a la literatura existente. Carr y Kemmis (1988) realizan varias objeciones que organizan en dos grupos: las que tienen su origen en el propio campo general de la filosofía de la ciencia y en segundo lugar las objeciones específicas al planteamiento positivista de la relación entre lo teórico y lo práctico. Nos vamos a centrar en el primer grupo de críticas; resultantes del análisis de la naturaleza del progreso científico. Comentan que un examen detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento e incluso que la importancia de dichos factores es tal que la noción de “conocimiento” se comprende

mejor en términos psicológicos y sociológicos que bajo una definición puramente lógica o epistemológica. Más aún, una vez se ha entendido de esa manera, resulta patente que la concepción positivista del conocimiento objetivo no pasa de ser un puro mito.

Cohen y Manion (1990) comentan que donde tiene menos éxito el positivismo es en el estudio del comportamiento humano: “... *donde la inmensa complejidad de la naturaleza humana y la cualidad fugaz e intangible de los fenómenos sociales contrasta fuertemente con el orden y la regularidad del mundo natural. Este punto es hoy en día más aparente en los contextos de aula y escuela donde los problemas de enseñar, aprender e interacción humana presentan al investigador positivista un enorme reto*”.

I.1.2.- LA TRADICIÓN SIMBÓLICA-INTERPRETATIVA

Surge como alternativa al paradigma empírico-analítico, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemas que no se pueden comprender desde la metodología cuantitativa, la nueva tradición considera que la realidad es interna, idealista y realista, considera necesaria la relación entre la teoría y la práctica, y dar al conocimiento un significado subjetivo.

Varias corrientes han contribuido al desarrollo de los presupuestos de lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico al comienzo del siglo XX. En primer lugar fue la escuela alemana con Dilthey, Husserl, Baden la impulsora de estos presupuestos También autores como Mead, Berger, Lukman y Blumer. Después de la II Guerra Mundial, y gracias a etnógrafos de la Universidad de Stanford y del Teachers College de Columbia, llega al ámbito de la investigación educativa. Posteriormente en Inglaterra a partir de los años 70 alcanza un reconocimiento por medio de la obra de McDonald (1983); Stenhouse (1987); Walker (1989); Elliot (1990); etc.

Hemos de considerar a la fenomenología como una ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, y que para ello estudia los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre en su realidad, la cual a su vez depende del modo como es vivida y percibida por él, considerando que cada situación posee un carácter interno, propio y personal para cada ser humano.

Según Sparkes (1992) los seguidores de este modelo consideran que existen múltiples realidades y que la mente, vía sus categorías determinantes, juega un papel central en su configuración y construcción. Por tanto, los interpretativistas rechazan la noción positivista de una realidad dotada de existencia independiente, susceptible de ser conocida por medio de procedimientos naturales.

Para Pérez Serrano (1994) las características más importantes de este paradigma son:

- a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. Se trata, como señala Schön (1987), de una *reflexión en y sobre la acción* que se da en un contexto histórico.
- b) Intenta comprender la realidad. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción. Sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. Se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y por lo tanto, no se descubre, se produce.
- c) Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. La investigación cualitativa no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.
- d) Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. Para este paradigma la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea.
- e) El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

A su vez, Colás y Buendía (1994) reflejan los siguientes postulados básicos para este paradigma en su aplicación al ámbito educativo:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.
- La conducta humana es completa y diferenciada. No es posible utilizar la metodología de las ciencias naturales recurriendo a explicaciones causales.
- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo, sino más bien ideográfico y particular. Dado que la realidad educativa es múltiple, ésta debe ser abordada de forma holística, con lo cual no será posible determinar una visión única.
- La finalidad es comprender los fenómenos educativos a través de las percepciones e interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos para actuar sobre ellos.
- No se busca la generalización, no se pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas perspectivas de actuar sobre la realidad. Se generan teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo.

Popkewitz (1988) expone, que en un sentido la finalidad de la ciencia simbólica y de la ciencia empírico-analítica coinciden: ambas intentan desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales. Sin embargo, en el paradigma simbólico la teoría deja de ser una búsqueda de regularidades sobre la naturaleza del comportamiento social para convertirse en la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales que los gobiernan.

El mismo autor, Popkewitz, muestra algunas semejanzas básicas entre los dos enfoques (empírico-simbólico). En primer lugar, su finalidad: se trata de una teoría descriptiva “neutral” sobre los fenómenos sociales. En segundo lugar, aunque los intereses cognitivos de ambos enfoques son diferentes en ambos se da una separación entre la teoría y la práctica. En tercer lugar, al igual que el enfoque empírico-analítico, la ciencia simbólica se interesa por “lo que es”, y no por “por qué es”.

En este paradigma interpretativo el investigador deberá estar especialmente atento a las acciones que tienen lugar en el contexto de trabajo, y así, identificar de forma reflexiva, como señala Erickson (1986), el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios autores. Apoyando

esta misma idea, Gimeno y Pérez Gómez (1983) comentan que, debe primar la intencionalidad y la interpretación personal a la hora de entender cualquier acción humana y el contexto en la que ésta tiene lugar. Así mismo, desde esta perspectiva, el investigador como tal, no es un ente único, sino que está íntimamente relacionado con las personas investigadas, es decir, mantienen entre sí una relación de correspondencia; lo que conlleva captar la vida compleja y cambiante del aula, mediante la contrastación de significados e interpretaciones, que los profesores y alumnos asignan a los acontecimientos que allí acontecen.

Para esta tradición el currículum escolar tendrá un carácter práctico, evolucionando gracias a la interpretación que el docente hace de los problemas prácticos, siguiendo un proceso abierto y flexible. En este caso existe una clara relación entre teoría y práctica favorecida por la participación deliberativa del profesor, donde los alumnos gracias a un interés comprensivo, construyen sus propios aprendizajes. La evaluación es iluminativa e interpretativa con objeto de que el profesor realice un seguimiento procesal de su actividad docente. La teoría educativa se ve reforzada por una investigación ecológica en el aula que favorece los procesos de comunicación entre el profesor y el alumno, Popkewitz (1988).

La perspectiva interpretativa también ha sido objeto de críticas. Una de las primeras y más poderosas se refiere a su grado de aplicabilidad, es decir, la incapacidad de generar verdades aplicables a situaciones universales y establecer normas o leyes en función de la verificación de hipótesis; el fomento de los juicios de valor, como proceso de interpretación de algunos acontecimientos, no garantiza un criterio suficiente de verdad. Una segunda crítica se refiere al rol asignado al investigador. En palabras de Carr y Kemmis (1988:113), éste *“adopta una postura desinteresada, que rechaza cualquier interés en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan y cambiarlas”*. Las interpretaciones de las acciones no sólo deben ser hechas basándose en los significados subjetivos, sino que también deben tener en consideración el contexto social, cultural y político, dentro del cual se llevan a cabo.

I.1.3.- TRADICIÓN CRÍTICA

Tradicionalmente se han diferenciado dos paradigmas, el cuantitativo, de raíz positivista y el cualitativo, inspirado en la fenomenología. Recientemente, y tras el nacimiento de la teoría crítica “neomarxismo”, parece ampliarse a tres los paradigmas en educación. Así, en la actualidad son varios los autores que hablan de tres paradigmas educativos (Guba, Morin, Popkewitz, De Miguel, Koetting, ...)

La visión socio-crítica de la educación parte del hecho de que la ciencia no es neutral, y de que el objetivo central del investigador debe ser transformar las estructuras de las relaciones sociales. Sus raíces se sitúan en la Escuela de Frankfurt, de Adorno, Fromm, Marcuse, Horkheimer, el neomarxismo de Apple y Giroux y en la teoría crítica social de Habermas.. Los principales partidarios de este tipo de investigación han surgido en el campo de los marginados, por ello las aportaciones principales se deben al desarrollo comunitario, a la etnografía crítica neomarxista, a la investigación feminista o a la investigación participante, etc. Sparkes (1992) comenta que existen orientaciones muy diversas dentro del paradigma crítico, entre las que se incluyen algunas tradiciones orientadas ideológicamente (neomarxismo, materialismo, feminismo), formas de investigación participativa y otras basadas en distintas teorías críticas. El punto de unión reside en las intenciones emancipatorias de todas ellas, lo que supone capacitar a las personas para que obtengan el conocimiento y poder que las permitan tomar el control de sus propias vidas. La perspectiva crítica adopta numerosas denominaciones, como “investigación crítica participativa”, investigación militante, investigación democrática orientada a la acción, investigación crítica, investigación colaborativa.

En el campo de la investigación educativa general situamos a autores, como por ejemplo Carr, Kemmis, Escudero, McTaggart ... Más concretamente dentro del ámbito de la educación física, destacamos a Bain, Kirk, Tinning, Sparkes y Fernández Balboa..

Según Popkewitz (1988) la ciencia crítica busca desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones sociales que restringen las actividades

prácticas del hombre, y su función es la de comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones. Distingue dos corrientes fundamentales en el paradigma crítico: la residual y la emergente –tomando expresiones de Williams. La corriente residual, que pese a mantenerse a cierta distancia de la cultura dominante, a la que hace objeto de sus críticas, incorpora a su enfoque aspectos importantes de la cultura del pasado por considerarlos alternativas a la cultura dominante. La finalidad de su investigación es hacer menos alienante y más significativo el orden político. En cambio, la corriente emergente dirige sus argumentos contra la cultura y las instituciones dominantes.

Carr y Kemmis (1988) opinan que la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. La mayoría de los trabajos de la teoría crítica, indagan sobre la vida de los individuos, exploran la naturaleza y los límites del poder, la autoridad, la libertad, buscando una mayor autonomía del individuo. Su objetivo no es tanto desarrollar nuevos programas ni resolver problemas técnicos sino cambiar la educación, organizando procesos que establezcan nuevos valores educativos. El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza. Los seguidores de la tradición crítica consideran que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, así los procesos de investigación, análisis y obtención de información crítica cobran mayor importancia para los profesores y las escuelas en la sociedad postmoderna. La certeza científica basada en principios probados de aplicabilidad generalizada deben ser reemplazados, debiendo los profesores extraer información de la discusión entre conocimiento teórico y práctico. En este sentido y para Pascual (1995) el conocimiento se concibe como algo socialmente construido y debe por tanto situarse en el contexto social histórico, económico y político.

Para escudero (1987:13,14) las notas definitorias de este paradigma son:

- a) *Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, políticas, económicas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo en cierta medida contribuye.*

- b) La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento, la investigación es una empresa participativa en la que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones.*
- c) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.*
- d) La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica.*
- e) La investigación crítica está decididamente comprometida con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.*

Griffin (1990) en Sparkes (1992) resumen las creencias inherentes a toda investigación crítica:

1. La sociedad está compuesta por grupos con poder y privilegio y grupos sin poder ni privilegio.
2. Las instituciones sociales perpetúan el status quo, el desequilibrio de poder entre los grupos.
3. Los poderosos y privilegiados tienen un interés personal en mantener su poder y privilegio, manteniendo por ello, el statu quo.
4. Los desposeídos y desfavorecidos tienen un interés personal en el cambio social.
5. Estos intereses contrapuestos generan conflictos y tensiones que se mantienen dentro de los límites de aparente armonía y consenso.
6. El papel de la teoría crítica es sacar a la luz las contradicciones entre la aparente armonía/consenso y el conflicto/tensión y en consecuencia, problematizar el statu quo.
7. Una perspectiva crítica hace preguntas “como por qué/por qué no” y critica los “cómos” que se olvidan de “por qué”. La intención es cambiar el mundo, no limitarse a describirlo.
8. Una perspectiva crítica cree en la importancia de cambiar la conciencia de individuos y grupos al crear el cambio social.

Por último, García Ruso (1997), sintetiza las premisas que configuran la tradición crítica: en primer lugar, dar importancia a la participación activa y a los componentes ideológicos, históricos y políticos en los procesos de construcción del conocimiento, de cara a una emancipación y liberación de los sujetos; en segundo lugar, plantear una visión dialéctica de la realidad social; y por último, transformar la realidad social desde sí misma y de forma reflexiva y crítica por parte de los sujetos implicados en ella colaborativamente.

Según Sparkes (1992) en el modelo crítico el profesor investigador adopta un papel de observador, desde el cual puede interpretar y llegar a construir los acontecimientos teniendo en cuenta el contexto social. Desde esta perspectiva el profesor debe de enunciar las contradicciones entre la aparente armonía/consenso y la problematización de la vida escolar y preocuparse de cuestiones relacionadas con el por qué de las cosas; considerando la importancia del cambio de la conciencia del individuo y del grupo como medio de cambio social. Esta orientación exige que el investigador sea militante y de este modo le ofrecen un marco de permanente autorreflexión para la liberación humana. El investigador tiene que asumir el compromiso que exige dicho cambio y formar parte de la comunidad. Carr y Kemmis (1988:14) manifiestan al respecto: *“el investigador crítico intenta descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de autoreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometidas en mejorar la sociedad”*.

La presencia de esta tradición en los programas de formación del profesorado de Educación Física se puede decir que ha sido prácticamente inexistente en nuestro país, tan solo podemos apreciar cómo en estos últimos años, y motivado por nuevas investigaciones relacionadas con el paradigma cualitativo y concretamente con la investigación-acción dentro del profesorado, sí aparecen experiencias tanto en formación inicial, como en permanente, García Ruso (1993); Fraile (1993); Pascual (1994) y Devís (1994).

A partir de esta perspectiva el profesor de educación física desarrolla una serie de estrategias docentes desde un punto de vista emancipador, adoptando un papel reflexivo y crítico, que le permita analizar las condiciones sobre las que actúa. El programa docente debe ser fuente de crítica de la educación institucionalizada, siendo elaborado a través de un trabajo colaborativo.

Entre las críticas hechas a esta tradición está la consideración de que muchos investigadores críticos ignoran los postulados teóricos que subyacen a esta perspectiva. Así por ejemplo, Gore apoya tal posición al comentar que la pedagogía crítica carece de reflexividad, carece de un sentimiento de historia, que descontextualiza sus focalizaciones.

Para finalizar evitaremos una visión parcelada, polemizando entre las ventajas e inconvenientes de los modelos (analítico, simbólico y crítico), descubriendo cómo algunos de sus elementos pueden conjugarse y ayudarse mutuamente en investigaciones concretas. Anguera (1985:133,137) afirma:

“Desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia”.

“Una vieja polémica se ha avivado en los últimos años acerca de las posibilidades de las metodologías genéricamente consideradas como cualitativas y cuantitativas, y no siempre con la necesaria serenidad para favorecer una objetividad que pudiera constituirse en premisa básica. Muy al contrario los partidarios de unas y otras se han encastillado en sus posiciones, endureciéndolas, y como consecuencia, imposibilitando un necesario diálogo entre sí”.

Pérez Serrano (1994:62), también defiende esta idea de complementariedad de los paradigmas:

“Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así se logra una adaptación flexible a su problemática”.

“Los dos son necesarios para tener una percepción más clara de la realidad. Lo que no se puede hacer es interpretar los resultados del enfoque naturalístico, que utiliza métodos cualitativos, a la luz del paradigma positivista, que utiliza métodos cuantitativos. De hecho, el modelo positivista no tiene la flexibilidad necesaria para describir la realidad como un todo único ni para describir los fenómenos en su contexto, ya que en cierto modo los descontextualiza y fragmenta.

I.2.- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción surge ante la imposibilidad de algunos métodos científicos para resolver situaciones conflictivas en las que el factor humano, en toda su dimensión, es el principal responsable. Ante la dificultad de modificar una conducta humana por parte de los métodos tradicionales, sea en el ámbito que sea, la investigación-acción propone un método de pensar sistemático en el que se conjugan reflexionar, actuar, observar y reflexionar de nuevo; es un proceso que posibilitaría la reconducción de conductas, individuales o de grupo que mejorarían en cualquier caso, la situación problemática inicial.

El desarrollo de la investigación-acción ha sido impulsada por los movimientos de animación socio-cultural y por las corrientes de intervención psico-sociológica. Ambas tendencias han influido en el campo educativo intentando conducir y llevar a cabo el cambio de la escuela mediante la renovación y la innovación.

I.2.1. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Contreras Domingo (1994) señala tres hitos en la historia de la investigación-acción. El primero es el trabajo del psicólogo social Kurt Lewin (1946,1952), en Norteamérica, que intenta establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación-acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Lewin a través de múltiples experiencias prácticas, intentó aplicarla para resolver problemas de carácter social, desde la integración de bandas callejeras hasta la mejora en la formación de líderes o la igualdad de oportunidades para obtener empleo. Dos son los principios fundamentales que aportó Lewin a los proyectos de investigación-acción:

- La decisión en el plan debe ser del grupo.
- Hay que comprometerse con la mejora.

Ambos son los rasgos distintivos principales que caracterizan la investigación-acción en todo plan debe estar implicado y comprometido un grupo, y cada integrante que lo conforma ha de tener una responsabilidad inicial para decidir qué orientación debe tomar su acción y el cambio consiguiente que conlleva, encaminado siempre a la mejora de la situación sobre la que se trabaja; si no hay voluntad previa de mejora, que no implica necesariamente una mejora, pero sí el intento, no se puede poner en práctica y ejecutar la investigación-acción.

Aunque estas ideas de Lewin tuvieron en su tiempo ciertas influencias en el ámbito educativo, lo cierto es que duraron poco, ya que pronto fueron absorbidas por los enfoques de investigación que volvían a separar la investigación de la acción. Corey (1993) desde la Universidad Norteamericana de Columbia, contribuyó a popularizar el método en los medios educativos norteamericanos.

El segundo hito es a comienzos de los 70 y en Gran Bretaña. Nos encontramos con la investigación-acción dentro del ámbito educativo, de la mano de Lawrence Stenhouse y de John Elliot. Para éstos la investigación-acción no es una

técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse. Esta perspectiva se ha encontrado con un problema de solución difícil, los enseñantes no siempre pueden llevar a cabo estos cambios que perciben como necesarios si actúan en solitario dentro de la estructura institucional envolvente y persistente en que está inserto su trabajo. Stenhouse establece la figura del profesor-investigador, considerando que el proceso de desarrollo curricular debe estar vinculado al profesor, y define su papel como investigador en el aula.

El tercer hito aparece desde los comienzos de los años 80, y se intenta reconceptualizar la investigación-acción por parte de Stephen Kemmis, Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia. Consideran que la investigación-acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Para fundamentar su visión emancipadora han recurrido a la Teoría Crítica de Habermas y definen la investigación-acción como *“una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”* (Carr y Kemmis, 1988:174).

Pérez Serrano (1994) reconoce diferentes movimientos en torno a la investigación acción:

a) La corriente francesa representada por Delarme (1985), Lowel (1976) y Barbier (1977), nos ofrece un enfoque de la I-A. vinculada a la educación de adultos, la educación permanente, educación popular, el análisis psico-sociológico y el compromiso político. La I-A se ofrece como una vía de formación permanente dado que parte del supuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de un desarrollo a lo largo de toda la vida.

b) La corriente anglosajona nos habla de dos tendencias prioritarias de la I-A, una de ellas sitúa la acción como cambio de una situación problemática vivida por los enseñantes en su clase y la otra vinculada al cambio social. La primera hace referencia a la concepción de la investigación y la segunda afecta al impacto que la misma produce.

Stenhouse con el programa “Humanities Curriculum Project” se convierte en el principal impulsor de éste ámbito, continuado posteriormente por Elliot.

c) La corriente norteamericana agrupa tres generaciones diferenciadas. En la primera generación el movimiento de la escuela nueva y la obra de Dewey sirve de base a la teoría de intervención en los años siguientes a la I Guerra Mundial. Dos pilares definen esta época: el ideal democrático norteamericano y el pragmatismo como fundamento del conocimiento. La segunda generación está representada por Lewin, que muestra una concepción de investigación-acción entendida frecuentemente como “Investigación-intervención”. Muchos autores de esta generación Landsheere (1976), Aubin (1970), ... identifican y confunden el término investigación-acción con el de investigación-operativa, original de la estrategia militar y trasladado con éxito al campo de la gestión empresarial comercial y al de los asuntos públicos. Para la tercera generación la característica básica es la importancia que se concede a las prácticas que se engloban bajo el concepto de I-A.

d) La corriente australiana o la crítica social. Pérez Serrano destaca la obra de Carr y Kemmis (1988) como representativa de esta corriente. Estos autores consideran la I-A como una forma de adquirir el conocimiento autorreflexivamente por los participantes en situaciones sociales a fin de mejorar la racionalidad y la justificación de las actuales prácticas sociales y educativas, la comprensión de dichas prácticas y la situación en que esas prácticas se realizan. En el ámbito de la Educación Física destacan dos estudiosos del tema, Tinning y Kirk.

e) La investigación-acción en España. Circunstancias políticas, económicas y sociales han proporcionado un mejor y más rápido desarrollo de la I-A en España. En nuestro país existen dos grandes campos de desarrollo de la I-A: el vinculado al trabajo social y al educativo. Entre los congresos y reuniones de trabajo se

encuentran: los Métodos y Técnicas de I-A en la Escuela (Málaga, 1984); Conferencia sobre la Investigación en el Aula (Manises , 1985); Seminario de I-A (Murcia, 1985); Seminario de I-A (Salamanca (1986); Reuniones de trabajo con un grupo de profesores de la Universidad de East Anglia-Norwich (Valladolid , 1989); Jornadas de Investigación Educativa (Sevilla); etc.. Se han ido creando diferentes núcleos de trabajo en algunas de estas poblaciones españolas.

I.2.2. QUE ES LA I-A

Definir la I-A no resulta sencillo ni fácil ya que aparecen distintas definiciones según las características que cada autor quiera poner de manifiesto. En nuestro país la I-A se considera como un tipo de investigación orientada a la praxis, a guiar, corregir y evaluar las decisiones y acciones; es una investigación predominantemente cualitativa, que busca un clima de cambio, de transformación y de mejora de la realidad social y educativa.

Debido a la complejidad del concepto veremos una serie de definiciones de autores representativos que nos aportan su visión sobre lo que se entiende por I-A:

Escudero (1987:41) hace la siguiente definición:“ *La I-A se parece a una idea general, una aspiración, un estilo y modo de estar en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera*”

Kemmis y McTaggart (1988:9) desde una perspectiva más social y crítica dicen “*Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar*”.

Por último, Elliot (1990) la relaciona con un mecanismo de desarrollo profesional a través de procesos de reflexión y comprensión: “*Un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes: al requerir un proceso de*

reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación en las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psico-social e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor e inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión”.

Nosotros la definimos como un proceso de reflexión cooperativo que busca transformar la realidad educativa a través de analizar los medios y fines educativos desde la práctica, posibilitando una mayor calidad de la enseñanza y el desarrollo personal.

Estas y otras definiciones recogen matices diversos en el amplio campo de la I-A, sin embargo coinciden en gran parte de los rasgos que son los que la identifican, le dan sentido y peculiaridad, rasgos que definen la I-A.

A continuación, analizamos las propuesta de distintos autores (Kemmis y McTaggart, Elliot y Contreras Domingo) sobre las características o rasgos fundamentales de la I/A:

Kemmis y McTaggart (1988) señalan 17 puntos claves en la I-A.

1. “La I-A se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios”.
- 2.- “La I-A es participativa”.
- 3.- “La I-A se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión ... y luego replanificación, nuevos pasos a la acción, nuevas observaciones y reflexiones”.
- 4.- “La I-A es colaboradora”.
- 5.- “La I-A crea comunidades autocríticas”.
- 6.- “La I-A es un proceso sistemático de aprendizaje”.
- 7.- “La I-A induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas”.

- 8.- La I-A exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a examen, haciendo acopio de pruebas”.
- 9.- “La I-A implica no sólo registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible, sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre”.
- 10.- “La I-A exige el mantenimiento de un diario personal”.
- 11.- “La I-A es un proceso político porque nos implica en la realización de cambios que afectan a otras personas”.
- 12.- “La I-A implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones con las que operan”.
- 13.- “La I-A empieza modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona, y se desplaza hacia cambios más amplios”.
- 14.- “La I-A empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridad, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas problemas de mayor envergadura a medida que avanzan en su labor”.
- 15.- “La I-A empieza con pequeños grupos de colaboradores”.
- 16.- “La I-A nos permite crear registros de nuestras mejoras”.
- 17.- “La I-A nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa”.

Elliot (1990) otorga a la I-A estas características:

- La investigación en la acción en las escuelas indaga las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, tales como: Inaceptable en algunos aspectos (problemático); Susceptible de modificación (contingencias); Que requiere una respuesta práctica (prescriptivo).
- El objetivo de la investigación en la acción es ampliar la comprensión que tiene el profesor de su problema (diagnóstico).
- La investigación en la acción adopta un nivel teórico en el cual la acción encaminada a modificar la situación es suspendida temporalmente hasta que se logre una comprensión más profunda del problema práctico.
- Al explicar “lo que está ocurriendo”, la investigación en la acción cuenta una “historia” acerca del acontecimiento relacionándolo con un contexto de

contingencias recíprocamente interdependientes, o sea, acontecimientos que “van de la mano” porque dependen unos de otros para poder producirse.

- La investigación en la acción interpreta “lo que está sucediendo” desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema.
- Dado que la investigación en la acción analiza una situación partiendo del punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que está sucediendo” en el mismo lenguaje que ellos utilizan; a saber, el lenguaje corriente que utilizan las personas para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida cotidiana.
- Teniendo en cuenta que la investigación en la acción analiza un problema desde el punto de vista de las personas implicadas, únicamente podrá ser validada en el marco de un diálogo sin restricciones con las mismas.

Para Contreras Domingo (1994), los rasgos específicos de la I-A son los siguientes:

- La I-A integra el conocimiento y la acción. La práctica se convierte en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso explorativo.
- La I-A cuestiona la visión instrumental de la práctica. Se entiende que la práctica no es un conjunto de acciones dirigidas a unos resultados previos. Las prácticas sociales, como en el caso de la educación, constituyen fenómenos más complejos en los que los fines que se pretenden son ambiguos en su significación y en su logro, y en los que las acciones que se emprenden resultan también problemáticas en cuanto a su coherencia y su valor.
- La I-A es realizada por los implicados en la práctica que se investiga.
- La I-A tiene por objeto mejorar la práctica. Es éste el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimientos.
- La I-A supone una visión sobre el cambio social. Al plantearse la práctica y su mejora en un medio social, es evidente que la I-A se está proponiendo, de un modo u otro, una manera de cambiar las prácticas sociales.

A partir de las características de estos autores, consideramos que las notas más significativas de la Investigación/Acción son:

La práctica se convierte en objeto de estudio con la intención de su mejora, esto induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, por tanto existe una integración entre el conocimiento y la acción. Por tanto facilita una mejora de la acción y conecta la teoría y la práctica.

La I/A implica que se realicen análisis críticos de las situaciones con las que operan de forma colaborativa; constituyendo comunidades autocríticas con un fin de cambio social y/o educativo.

Se desarrolla siguiendo una espiral instrospectiva en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Exige el mantenimiento de instrumentos o requisitos que describan, expliquen e interpreten “ lo que se está haciendo”.

Para los participantes en los procesos de I/A supone tanto una mejora y desarrollo tanto personal como profesional.

Si éstos son rasgos y características que pueden señalarse como distintivos y específicos de la I-A, no quiere decir que haya una única forma de entenderla y practicarla. Estas diferencias ha tenido su plasmación teórica y práctica en diferentes modelos de I-A.

Holly (1986); Carr y Kemmis (1988); Escudero (1987); Grandy (1991); Sparkes (1992); Contreras Domingo (1994) y García Ruso (1997), identifican tres modalidades de I-A que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas: I-A técnica, I-A práctica e I-A emancipatoria-crítica.

→ *La I-A técnica*, siguiendo a Colás y Buendía (1994) tiene como objetivo hacer más eficaz la práctica educativa, posibilitando y animando a que los responsables de cualquier actividad participen y colaboren con un agente externo a fin de mejorar sus acciones. Se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes de que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa, siendo el resultado de estas pruebas la inyección de nuevas conclusiones en la bibliografía de esa investigación externa.

Es decir, el proyecto de I-A en este sentido, aunque es llevado a la práctica en su aula, está diseñado con anterioridad, por sujetos externos a la realidad del aula, por lo que da lugar a críticas. Su objetivo más significativo radica en la búsqueda de la eficacia en el profesor, e incrementa también su bagaje de conocimientos.

El nivel de reflexión desarrollado corresponderá según Van Manen (1977) al primero y su acción en la práctica sería consecuencia de la aplicación de criterios técnicos de control, que puedan satisfacer las condiciones de economía, eficacia y efectividad.

Un ejemplo, en palabras de Escudero (1987), sería el Proyecto de Humanidades ideado por Stenhouse (1986). En esta misma línea se manifiesta Elliot (1990), al calificar el citado proyecto y el Ford Teaching Project, del cual es director, como “primitivos ejemplos de I-A educativa”.

En defensa, según Carr y Kemmis (1988), de este tipo de investigación podría decirse que es capaz de producir cambios valiosos en la práctica, ser un estímulo para que los practicantes inicien análisis más intensivos de sus propias prácticas y por último les ayuden a desarrollar técnicas de autocontrol que puedan servirles para los análisis de sus prácticas, entendimientos y situaciones, cuando las realicen ellos mismos.

–• *La I-A práctica.* Sus raíces están en la perspectiva interpretativa e interpreta el cambio educativo propiciado por los profesores en sus propios contextos de aula como un proceso de formación propio; es decir, un proceso en el cual los profesores reflexionan sobre sus prácticas, acerca de los valores, juicios y metodología subyacentes a éstas. Todo ello con el propósito de cambiar la práctica educativa, partiendo de una mayor autonomía y protagonismo del profesor en la investigación que lleva a cabo. En resumen en la I-A práctica los participantes inspeccionan sus propias prácticas educativas con la finalidad inmediata de desarrollar su juicio práctico como individuos. Según Colás y Buendía (1994) confiere un protagonismo más decisivo a los profesionales que se convierten en los controladores del propio

proyecto de trabajo. El investigador externo puede adoptar el papel de asesor y/o crítico.

El papel del facilitador, según Carr y Kemmis (1988), es socrático; viene a ser como una caja de resonancia con la que pueden ensayar sus ideas los practicantes y averiguar más acerca de las razones de su propia acción, así como sobre el proceso de autoreflexión. La I-A práctica puede ser un escalón conducente a la I-A emancipadora, que es aquella en que los participantes mismos asumen la responsabilidad del papel socrático de ayudar a la autoreflexión colaborativa del grupo.

—• *La I-A crítica*, también denominada investigación para la acción o militante, tiene su sustento teórico en la teoría crítica apoyada por Carr (1983), Carr y Kemmis (1988), Holly (1986) y Kemmis (1993). Para Colás y Buendía (1994) intenta conectar la acción de los participantes con las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve y pretende provocar cambios no sólo individuales sino organizativos y sociales.

El enfoque crítico pone el acento en los aspectos sociales de la práctica educativa; es decir, se insiste en que ésta es producto de las formas que socialmente se han establecido respecto a lo que se considera educativo y de las condiciones en que tiene lugar, por lo que mejorar la educación es transformar las formas socialmente establecidas que condicionan la práctica.

En la I-A emancipadora o crítica, el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones. Como comenta Carr y Kemmis (1988) el propio grupo de los practicantes asume la responsabilidad de emanciparse de los dictados de la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización. El papel del facilitador en un grupo generalmente colaborativo, puede ser asumido en principio por cualquier miembro de ese grupo; un agente externo que asumiera de forma continua ese papel acabaría por destruir la responsabilidad colaborativa del grupo y la autoreflexión. Insistiendo en este punto García Ruso (1994) comenta que la I-A como práctica llevada a cabo en un macrocontexto, la responsabilidad de aquélla no sólo compete al profesor, sino a todo el grupo que de forma conjunta elabora y

adquiere una comprensión crítica y reflexiva de las prácticas educativas. Queda así relegado y cuestionado el papel de los “expertos” en la investigación.

Es claro que en este modelo de I-A se superan las premisas subyacentes de la I-A práctica, dado que la construcción del conocimiento sigue una lógica práctica, pero además crítica; y se busca una reflexión que mejore las prácticas y a la vez cuestione los intereses e ideologías dominantes.

Estas tres tendencias suponen grados diferentes de participación: la técnica, postula una modalidad pobre de cooptación (los profesionales participan en un programa diseñado por expertos, en el que aparecen preestablecidos los objetivos del mismo y el desarrollo metodológico que se ha de seguir); la interpretativa, una de cooperación (la selección del tema y el control del propio proyecto corre a cargo de los practicantes) y la crítica, una significativa y comprometida colaboración e implicación en múltiples niveles (los profesionales profundizan en la reflexión y análisis de sus prácticas cotidianas, conectando su acción a dimensiones sociales, organizativas y personales).

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: Criterios de Identificación				
MODALIDADES	TIPOS DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I-A TÉCNICA	Técnico/Explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Cooptación Designación
I-A PRACTICA	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
I-A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la acción	Implicación

Cuadro 1.2.- Síntesis de los aspectos diferenciadores de las distintas modalidades de Investigación-Acción según Colás y Buendía (1.994:293).

Desde el punto de vista de Miguel Díaz (1990) las notas o características fundamentales que identifican una I-A en relación con otro tipo de procedimiento de investigación son las siguientes:

- a) Como método supone una aproximación rigurosa basada en un proceso de autorreflexión de los propios agentes o trabajadores sociales.
- b) Se distingue de otro tipo de investigaciones porque centra el objeto del conocimiento sobre la práctica social, es decir, sobre la propia acción de los agentes sociales.
- c) Utiliza como procedimiento de investigación tentativas sucesivas (planificación-acción-observación-reflexión) y revisiones continuas de manera que la reflexión sobre la práctica siempre permanece abierta.
- d) Su lógica se apoya en la evidencia empírica y la intersubjetividad de las observaciones y reflexiones sobre la práctica que realizan todos cuantos están implicados en ella.
- e) Es una metodología esencialmente participativa y/o colaborativa en la que los investigadores se implican como prácticos y los prácticos como investigadores.
- f) De su implicación se deriva un proceso de desarrollo personal y profesional entre los miembros que participan en el proceso de reflexión y consiguientemente una mejora de la práctica social.

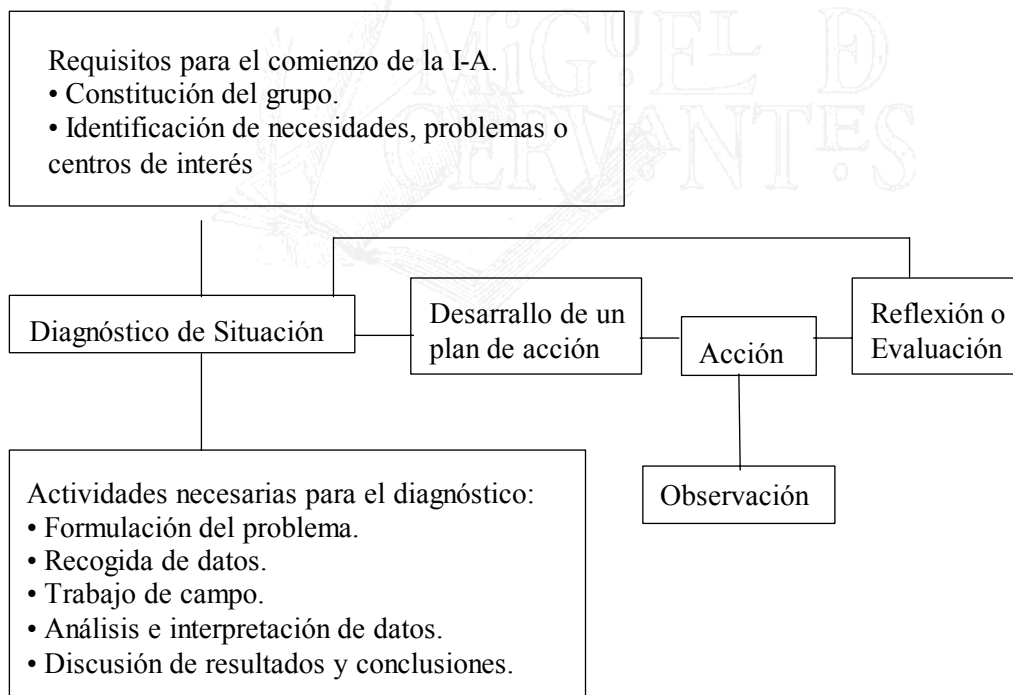
Colás y Buendía (1994) argumentan que a pesar de su diversidad, la I-A posee aspectos característicos que la diferencian de otras metodologías de investigación y que pueden resumirse en:

- a) Su carácter situacional.- Relacionado con el diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico.
- b) Participativa.- Todos los miembros toman parte directa o indirectamente en la implementación de la investigación.
- c) Autoevaluativa.- Las modificaciones o efectos de las acciones son constantemente evaluadas desde “dentro”.
- d) Los beneficiarios de los resultados de la investigación son los sujetos y comunidad implicada.
- e) Acción-reflexión.- La acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión.
- f) Aplicación inmediata de hallazgos.
- g) La investigación se entiende como un proceso de creación sistemática de conocimientos.

I.2.3. CÓMO SE PLANIFICA LA I-A

De forma genérica podemos decir que la I-A se desarrolla siguiendo un modelo de espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación. La I-A supone seguir una espiral constituida por ciclos de planificación-acción-observación-reflexión y luego replanificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones, como forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales y educativas, de cara a mejorar la racionalidad de sus propias prácticas.

El cuadro siguiente de Colás y Buendía (1994:297) nos muestra las principales fases del proceso de I/A:



Cuadro 1.3.- Fases de la Investigación-Acción según Colás y Buendía (1994).

Los autores que tratan la I/A (Kemmis y McTaggart (1988), Elliot (1986),...) coinciden en afirmar que en todo proceso de I/A se produce un proceso en espiral con los siguientes pasos:

PRIMER PASO: REFLEXIÓN INICIAL-RECONOCIMIENTO

Lo primero es formular la preocupación temática y la reflexión inicial sobre la situación. Antes de comenzar a planificar la mejora de una situación educativa es preciso:

- a) Reflexionar acerca de lo que estamos haciendo en la actualidad.
- b) Comprender los valores educativos propios.
- c) Conocimiento de cómo encaja nuestro trabajo educativo en el contexto más amplio de la escolarización y la sociedad a lo largo de las generaciones.
- d) Conocimiento y comprensión de cómo se ha desarrollado el proceso educativo a lo largo de la historia así como la comprensión de nuestra propia “historia educativa”.

Todos estos pasos nos pueden servir para definir con mayor precisión el grupo de acción, así como la preocupación temática o sobre qué se quiere trabajar.

SEGUNDO PASO: PLANIFICACIÓN

La planificación puede resumirse en una sola pregunta: ¿Qué debe hacerse?

Es una fase en la que el grupo va a orientar la acción. Es el momento de decidir, de pensar en la preocupación temática elegida, en las posibilidades y limitaciones de la situación, de pensar, en definitiva, qué hacer para mejorar la educación del entorno. No consiste en desmenuzar el sistema e intentar cambiarlo todo de un golpe, sino actuar según nuestras limitaciones y nuestra situación. Lo más adecuado sería plantearse una serie de objetivos hacia los cuales dirigir nuestra acción de forma inmediata (objetivos a corto plazo) y objetivos a largo plazo (hacia los cuales puede apuntar el proyecto en su conjunto). A medida que esto se desarrolla, la pregunta ¿Qué debe hacerse?, se desplazará hacia ¿Acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo?

TERCER PASO: PUESTA EN PRÁCTICA Y OBSERVACIÓN

Después de tanto teorizar viene la parte decisiva y vital de todo este proceso, el paso a la acción. Seguramente, muchas cosas no saldrán tal y como, en un principio, se habían planeado ya que el plan no habrá contemplado todas las circunstancias de su puesta en práctica, las cosas pueden haber cambiado respecto al momento en el que se decidió actuar.

Es importante que si observamos que nuestro plan no encaja en la nueva situación, retomemos nuevamente las riendas mediante una nueva planificación y tomemos el plan inicial como una pequeña incursión en el terreno de acción, y que se tome un cierto tiempo para reflexionar sobre lo ocurrido. Es también muy importante que cuando pasemos a la acción que se controle rigurosamente todo aquello que ocurre y que esto sea apuntado en nuestro diario para así establecer una sólida base para la reflexión y replanificación posterior.

CUARTO PASO: REFLEXIÓN

Una vez realizada la acción y recopilación de todos aquellos datos de interés, ha llegado el momento de reflexionar acerca de lo ocurrido, de analizar, interpretar, explicar y sacar las conclusiones finales. Posiblemente, y sobre todo si somos principiantes, nos encontraremos algo decepcionados e incompetentes, sin haber conseguido dominar las habilidades necesarias para realizar las cosas que se esperaba. La falta de experiencia en el proceso es la responsable de esta pasajera incompetencia. Los primeros intentos nos ayudarán, sin embargo, a tener una idea más clara acerca de algunas cosas que necesitamos aprender para que actuemos mejor la próxima vez. Posiblemente esta sensación de incompetencia sea generalizada en el grupo, que tampoco ha tenido tiempo de ajustarse a los cambios.

Todo esto es debido a que anteriormente la situación estaba modelada por una historia, unas costumbres, un modo de pensar, unas pautas establecidas que facilitaban el desarrollo del proceso anterior. Es hora de discutir y comentar las reflexiones. Nuestras reflexiones estimularán y motivarán a los otros miembros del grupo que sugerirán nuevos modos de actuación y harán surgir un nuevo proceso o,

mejor dicho, una nueva planificación que nos haga subir un nuevo peldaño en la larga y laboriosa, pero también enriquecedora, escalera educativa.

Carr y Kemmis (1988:197) representan el proceso metodológico para llevar a cabo una I-A según que vemos en el cuadro nº 1.4.

DISCURSO (entre participantes)	4. Reflexionar. Retrospectiva sobre la observación.	1. Planear. Prospectiva para la acción.
PRACTICA (en el contexto social)	3. Observar. Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar. Retrospectiva guiada por un plan.

Cuadro 1.4.-Proceso metodológico de I/A según Carr y Kemmis (1988)

Tras este primer proceso de investigación, es necesario continuar con la espiral autorreflexiva, vinculando la construcción del pasado con la construcción de un nuevo futuro a través de una posterior planificación revisada. Para expresarlo de otro modo, resultan muy elocuentes las palabras de Carr y Kemmis (1988:196), al afirmar que *“en la I-A el primer bucle de planificación, acción, observación y reflexión no es más que un comienzo: si el proceso se detuviese ahí no podríamos considerarlo como I-A. Quizá tendríamos que llamarlo ‘investigación-acción abortada’*

I.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Existe una variada relación de técnicas e instrumentos para recoger información en la I-A. Nosotros, para responder a la cuestión planteada y basándonos en Casanova (1995), estructuramos la recogida de información en técnicas como los procedimientos para recoger datos de la realidad (observación, entrevista, encuesta, sociometría, discusión de grupo) e instrumentos como las herramientas, medios y recursos para hacer efectivo el trabajo (anecdotarios, historias de vida, listas de control, escalas de valoración) de recogida de datos. En el capítulo 4 dedicado a la

metodología de nuestra investigación nos centramos en las técnicas e instrumentos utilizados por nosotros.

Técnicas de recogida de información

LA OBSERVACIÓN

Para Bernardo Carrasco (1991), la observación es una técnica de exploración que permite obtener datos del comportamiento exterior del alumno o grupo. Según este autor, para que la observación sea efectiva hay que procurar que sea lo más objetiva posible, que se corrobore con otras observaciones anteriores y sucesivas y que cada observación se registre cuidadosamente.

Zabalza (1989) clasifica la observación en asistemática o causal y sistemática. En la primera, se recogen hechos sueltos, significativos. Las técnicas utilizadas en este tipo de observación son: anecdotarios, relatos e informes y diarios. La segunda se realiza a través de instrumentos adaptados intencionalmente para el análisis y evaluación de las conductas. Las técnicas más habituales son: anecdotarios, listas de control y escalas de valoración.

Otra división es la realizada por Cohen (1990) que distingue entre observación no participante y participante:

- a) La observación no participante: el observador asume un papel externo y ajeno al grupo de estudio, manteniéndose al margen y sin llegar a tomar partido en sus actuaciones o relaciones. En el caso del entrenador o profesor difícilmente puede adoptar esta función salvo que esté realizando la observación a otro compañero. En esta observación según Woods (1987), *“el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, etc... El investigador es ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas para observar las cosas tal y como suceden, naturalmente con la menor interferencia posible de su presencia”*.

b) La observación participante: cuando el observador se encuentra integrado en el grupo objeto de estudio; este tipo de observación para Ericksón (1989) y García Ruso (1997) es muy interesante en la investigación cualitativa. Siguiendo a Ericksón, es apropiada para recoger información acerca de la estructura específica de los hechos que ocurren en un contexto determinado, las respuestas a las preguntas acerca de: ¿qué está sucediendo?, ¿qué significa?, ¿cómo están organizados?, ¿cómo se relacionan?... tan necesarias para la investigación educativa desde una perspectiva interpretativa.

Desde el punto de vista de García Ruso (1997) las aportaciones más significativas de la observación participante son:

- El estudio de las distintas acciones, dentro de sus propios contextos. Taylor y Bogdan (1986:88) lo expresan al comentar que *“las palabras y las acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en el que fueron pronunciadas o realizadas”*.
- La reflexión del docente sobre su propia práctica. El rol del docente en este caso, como afirma Ericksón (1989), no es el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino el de un participante, excepcionalmente observador, que delibera dentro de la escena de la acción.

Anguera (1985) realiza una valoración de la observación participante y analiza las ventajas y limitaciones desde un punto de vista científico. Entre las ventajas señala su adaptabilidad para captar y comprender las interrelaciones grupales en determinados escenarios sociales, la obtención de datos internos del grupo que resultarían inasequibles utilizando otros procedimientos, la puesta en evidencia de toda la riqueza y complejidad de la situación estudiada y el trabajar con fuentes de primera mano que garantizan la credibilidad de los resultados. Entre los inconvenientes destaca el peligro de la subjetividad y las escasas posibilidades de replica de estos trabajos debido a su carácter particular y la no utilización de técnicas estandarizadas.

Cohen y Manión (1990) también achacan algunos problemas a la observación participante como: la subjetividad, la polarización, la falta de medidas externas,

cuantificables. También en relación a la validez, Woods (1987:64) alude a que, “*las relaciones que surgen del trabajo de observación participante suelen recibir la acusación de impresionistas, subjetivas, distorsionadas e ideosincráticas*”.

Estas fisuras metodológicas, según Colás y Buendía (1994), pueden tratar de subsanarse practicando determinadas actividades de contrastación: a) *Triangulación interna del observador*, que se lleva a cabo mediante un estudio lo más completo y sistemático posible de su cuaderno de campo, b) *Triangulación teórica*, que supone la confrontación de modelos teóricos múltiples, c) *Triangulación entre observadores*, también la confrontación de las conclusiones con los actores implicados se convierte en un excelente medio para garantizar la fiabilidad y credibilidad de los resultados y d) *Descripciones muy precisas* de las situaciones particulares.

LA ENTREVISTA

Después de la observación es la técnica más empleada en la I-A, ya que muchas veces es la única que permite descubrir los planteamientos de las personas y recoger información sobre distintos acontecimientos o problemas.

Existen múltiples definiciones y divisiones de la entrevista según los autores. Para Bernardo Carrasco (1991:228) la entrevista “*consiste en una relación entre dos personas en forma de conversación y la clasifica en estructurada y no estructurada*”. La primera, cuando todos los alumnos han de contestar oralmente a las mismas preguntas de acuerdo con el esquema trazado por el profesor; en el segundo caso, las preguntas son formuladas siguiendo el giro de la conversación, aunque se mantenga el propósito constante.

Zabalza (1989) define la entrevista como el método más directo de obtener información , y actúa como un instrumento para la obtención de información personalizada y como un contexto especial de relación directa de tú a tú. Este autor divide las entrevistas atendiendo a distintos criterios:

Según su nivel de estructuración, *estructurada* , cuando las preguntas están previstas de antemano; *semiestructurada*, cuando hay mayor flexibilidad en cuanto al

desarrollo aunque se señalan las líneas generales a explorar pero sin precisar mucho los aspectos a analizar, y *Abierta o Libre*, que no tiene una idea clara de a dónde nos llevará o de los temas concretos a tratar en ella.

Según el modelo teórico que le sirva de base, *conductual*, *rogeriana*, *psicoanalítica*, etc.

Según su propósito, *interrogadora*, centrada en la información a lograr por el investigador; *transaccional*. centrada en la experiencia relacional, y *orientadora*, centrada en la ayuda que el entrevistador presta al entrevistado.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994), las entrevistas se clasifican en: *estructurada*, que parte de un cuestionario previamente elaborado y cuya principal característica es la inflexibilidad; *semiestructurada*, en la que el entrevistador tiene libertad para alterar la forma de preguntar así como el número de preguntas; y *entrevista no estructurada*, que es la más utilizada en los estudios exploratorios y donde la flexibilidad es total y el entrevistador tiene libertad para actuar en cada caso.

La entrevista no estructurada según los fines que persiga, puede ser: *clínica*, *profunda* y *focal*. En la clínica se deja plena libertad al entrevistado para que exponga sus vivencias, recuerdos, aspiraciones...; la entrevista profunda tiene como objetivo conseguir que el sujeto entrevistado llegue a tener conciencia de todos los aspectos de una determinada cuestión; y en la entrevista focal el objeto es una cuestión concreta sobre la que se desea recoger opiniones generales.

En el proceso de una entrevista hay que tener en cuenta las siguientes fases:

- a) *Preparación de la entrevista*. Esta determina en gran medida el éxito de la misma. Se debe procurar que el lugar donde se realizará, sea un espacio acogedor y relajante. Se comunicará al entrevistado el carácter estrictamente confidencial y anónimo de la información y se realizará un guión donde se determinen los

objetivos y aspectos que se van a tratar y, si la entrevista es estructurada, cada aspecto incluirá una o varias preguntas que el entrevistador debe conocer perfectamente para no dar la impresión de improvisación durante el desarrollo de la misma.

- b) *Ejecución de la misma.* En la realización de la entrevista se deberán realizar las preguntas con la mayor naturalidad posible, evitando dar la impresión de un interrogatorio. Entre pregunta y pregunta no debe mediar tiempo, sino que su desarrollo debe ser como el de una conversación cualquiera, introduciendo frases del tipo: “bien”, “de acuerdo”, “le escucho”, y siempre prestando más atención al entrevistado que a la encuesta.
- c) *Registro de la entrevista.* Una grabadora puede ser un instrumento magnífico pero a condición de que no provoque interferencias. Es el mejor sistema para conseguir la fidelidad de las opiniones y además libera al entrevistador de la difícil tarea de la taquigrafía lo que le permite concentrarse en otros aspectos. Además de grabar y participar en la conversación el investigador puede tener necesidad de tomar notas, recordar todos los datos o impresiones. Es necesario un registro de los hechos, de los detalles de tiempo y lugar. El investigador debe tomar nota de la disposición del entrevistado, de su actitud respecto a la investigación y en general respecto al investigador.
- d) *Análisis del contenido de la entrevista.* Puede ser hecho de forma asistemática: a medida que van apareciendo los contenidos o conductas intercambiadas se toma nota de ello y se hace una valoración general al final, y de forma sistemática, que consiste en categorizar los datos en función del propósito de la entrevista y del contenido de ésta.

Colás y Buendía (1994) hacen una valoración de la entrevista refiriéndose a sus ventajas y limitaciones. Entre las ventajas destacan la recogida de información de personas con bajo nivel cultural, permiten conocer el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado, y es posible obtener mayor información que con los cuestionarios cuando se trata de cuestiones comprometidas. Entre las limitaciones comentan el

sesgo que puede introducir el investigador por no mantener el anonimato de las respuestas y que los entrevistadores no sean expertos.

TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS

Las técnicas sociométricas tienen como finalidad el obtener información acerca de la posición de los individuos dentro de un grupo así como de las relaciones que entre ellos se establecen. Son técnicas que permiten conocer y evaluar situaciones personales o grupales en temas tales como: participación, liderazgo, aceptación, rechazo, etc., de tanta resonancia en el mundo adulto, en el mundo del trabajo.

Siguiendo a Zabalza (1989), las técnicas sociométricas son técnicas de observación que se especializan en la dinámica grupal, permiten recoger información sobre las relaciones de grupo y las formas peculiares de integración y participación de los alumnos en la dinámica y actividades de clase (recogen tanto la dinámica grupal en su conjunto como los procesos de inserción individual y las relaciones sujeto-grupo).

Instrumentos de recogida de información

LOS ANECDOTARIOS

Sirven para recoger de forma episódica los hechos mas sobresalientes que se producen en el desarrollo de una determinada acción relativa al campo de las actitudes, de las aptitudes, de los intereses, de reacciones temperamentales, de sociabilidad o de cualquier otro tópico que nos interese. No debe recoger opiniones o juicios de valor, sino exclusivamente describir los hechos y las acciones. Los pasos a seguir serían: seleccionar el campo de observación (clase, campo, taller, oficina, bar...), seleccionar los observados (todos, algunos,...), tiempo (un día, una semana, un mes...), elaborar una ficha de registro más o menos estandarizado, registrar las observaciones y archivarlas. Cada anécdota debe plasmarse en una ficha.

El registro anecdótico para Colás y Buendía (1994:201) es “*un instrumento de gran importancia tanto en el aula como fuera de ella, porque permite registrar observaciones del comportamiento que serán una importante fuente de información tanto para la evaluación como para la investigación educativa y porque de no registrarlas, pasarían desapercibidas o se deformarían por el recuerdo, por descontextualización u olvido*”.

Siguiendo el trabajo de Morales (1972) en Colás y Buendía (1994), los principales inconvenientes de este instrumento son:

1. Anotar no el incidente, sino su interpretación.
2. Usar el anecdótico en defensa propia del que lo ha escrito.
3. Anotar incidentes sin dejar constancia del contexto o situación en que tuvo lugar, cuando este contexto es interesante.
4. Juzgar a un individuo por unos pocos incidentes que no representan lo que realmente es.
5. No guardar la información como material confidencial, si puede perjudicar al sujeto en el futuro.
6. Dejarse impresionar por los acontecimientos negativos más que por los positivos, y apenas dejar constancia de estos últimos.
7. Dejarse llevar por juicios preconcebidos y seleccionar para bien y para mal, lo que debe ser anotado.

LISTAS DE CONTROL Y ESCALAS DE VALORACIÓN

Aunque la observación directa puede llevar a los diarios, donde se registran con todo detalle los fenómenos y su interpretación, es frecuente utilizar en el enfoque observacional unas denominadas listas de control que permiten guiar y disciplinar la atención del observador, centrándola en aquellos aspectos que desde la perspectiva metodológica seleccionada se consideran relevantes. En la lista de control el observador anota si el hecho se da o no, siendo posible que además aparezca la frecuencia con que ocurre durante el periodo de observación. Colás y Buendía (1994:203) definen la lista de control como “*un listado de rasgos, operaciones o*

secuencias de acción que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación”.

Estas mismas autoras definen las características que las listas de control deben reunir: a) los aspectos que van a ser observados deben plantearse de manera clara y concisa; b) la mayoría de las listas de control sólo admiten presencia o ausencia del rasgo que se ha de observar, aunque a veces aparece la categoría dudosa; c) la presencia o ausencia del rasgo no debe interpretarse como una forma de medición, sino sólo como una información descriptiva de la conducta observada; d) cuando la lista de control se realiza para observar un proceso secuencial, las conductas reflejadas en dicha lista deben presentarse ordenadas y en el mismo sentido en el que aparecen las secuencias a las que representan.

Las escalas permiten la valoración-ordenación de los fenómenos; el observador, para cada hecho, acontecimiento o realidad que se dé, marca un determinado valor (según los rasgos de la escala) en función de dimensiones como intensidad, corrección, rapidez, referencia, etc.

En este tipo de técnica la clave está en la capacidad, en la habilidad del observador para “ver”, para reconocer en el transcurrir ordinario de los hechos aquello que debe observar.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994:205) en la elaboración de una escala hay que tener en cuenta los siguientes requisitos: *“a) especificar con claridad los objetivos que se intentan verificar; b) seleccionar los rasgos más sobresalientes de la conducta evaluable y que a la vez sean independientes entre sí; c) establecer unidades de observación sobre conductas claramente observables y verificables; d) la unidad de observación estará en función de la cantidad de rasgos aislados como necesarios para dar respuesta al objetivo de la escala; y e) en la evaluación debe intervenir más de una persona para evitar el sesgo del observador y conseguir una valoración más precisa”.*

HISTORIAS DE VIDA

Es una técnica empleada a comienzos de siglo por antropólogos, con la finalidad de narrar las experiencias de vida de una persona.

Para Colás y Buendía (1994) esta técnica tiene para el investigador como fines, hacer un análisis de la realidad vivida por los sujetos objeto de estudio, conocer la cultura de un grupo humano, comprender los aspectos básicos de la conducta humana y de las instituciones, etc. Según Taylor y Bodgan (1986:174) *“las historias de vida nos permiten conocer las posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y, paralelamente, las definiciones cambiantes de ellos mismos y su mundo”*.

NOTAS DE CAMPO

Son 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, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Los etnógrafos tienen sus propias técnicas para tomar apuntes ocasionales, aquéllos cultivan sus sistemas personales de taquigrafía (abreviaturas, símbolos, diagramas) para explicar una escena o un fragmento de acción, para describir relaciones o para resumir un acontecimiento.

En las notas de campo aparecen dos tipos de contenido:

- *descriptivo*, intenta captar la imagen de la situación.
- *reflexivo*, que incorpora el pensamiento, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador.

Se utilizan las notas de campo principalmente para: estudiar un aspecto particular de enseñanza en un periodo de tiempo; reflexionar el clima general de la clase; y proporcionar información acerca de un alumno determinado que se quiera estudiar particularmente.

LAS GRABACIONES EN AUDIO Y VÍDEO

La grabación en vídeo aporta un material muy valioso a la hora de recoger información. Permite observar muchas facetas de la realidad y así disponer de la información que se precise para el diagnóstico o solución de problemas que se presentan. Tenemos que evitar que la utilización de este medio suponga una fuente de distracción para los participantes, la cámara de vídeo sería conveniente que fuera manejada por un observador, ya que las cámaras fijas pueden no captar detalles de interés.

Las grabaciones en vídeo sirven como soporte, también, a otras técnicas y métodos y su principal uso es la obtención de material visual en cualquier contexto, el diagnóstico de problemas y matizaciones de situaciones que se dan en la realidad.

El magnetófono nos proporciona material para la reflexión, para la deliberación y la discusión en grupo. Permite reflejar el tono, volumen e inflexión de lo que se dice, así como del contenido. Su uso principal es para la grabación de entrevistas y para la ayuda al diagnóstico de problemas.

DIARIO DE CAMPO

La aparición de este tipo de instrumentos se produjo con el estudio de Allport en 1942. A partir de los años 40 se comenzaron a utilizar en las Ciencias Sociales como instrumentos de investigación y como fuentes de información para estudiar lo que ocurría en el aula. A partir de aquí, el éxito y la validez de este tipo de instrumentos llevó a incluirlo dentro de la línea del pensamiento de los profesores.

Siguiendo a Woods (1987), los diarios son complementos importantes a las historias de vida, pues los acontecimientos pasados pueden recordarse e interpretarse a través de cuadros mentales presentes y, muy a menudo, los hechos recordados pueden ser erróneos o parcialmente distorsionados. Un diario puede aportar

corroboración –o lo contrario– a hechos, datos, lugares, personas, opiniones o sentimientos.

El diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad, se reflejan en él anotaciones particulares acerca de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Todo esto ayuda al investigador a reconstruir una situación tal y como era en su momento.

Los diarios pueden ser confeccionados tanto por el investigador como por los participantes y en función del contrato y del grado de libertad que se permita al que lo realiza pueden ser:

- *estructurados* (fragmentan la realidad).
- *semiestructurados* (identifican situaciones problemáticas concretas).
- *abiertos* (relatan el clima del lugar de la acción).

En cuanto a las exigencias metodológicas para el trabajo con diarios, Zabalza (1991) señala cuatro condiciones que los documentos deben cumplir: *representatividad*, el documento debe reflejar la experiencia habitual de los profesores, y no estar sujeta a engaño deliberado en cuanto a su contenido; *adecuación*, la utilización del diario debe formar parte de las actividades académicas o profesionales de los profesores, sirviendo de complemento a la práctica docente; *fiabilidad*, los datos recogidos en el diario deben ser contrastados con otras fuentes, para comprobar la veracidad de los documentos; *validez*; las interpretaciones realizadas de los datos deben estar apoyadas en evidencias documentales, recogidas de los relatos de los docentes, a los que pueden tener acceso otros investigadores.

En síntesis este capítulo aborda los distintos paradigmas a la hora de enfrentarse a una investigación, y si bien la nuestra tiene una metodología mixta, realizamos un tratamiento más profundo y exhaustivo de la metodología colaborativa e interpretativa por ser en nuestra tesis la metodología más significativa.

A continuación en el Capítulo II exponemos la formación de los técnicos deportivos, con especial referencia al fútbol por ser aquellos profesionales y este deporte el objeto de nuestro estudio.

