

La investigació-acció, la formació i el desenvolupament professional del professorat. Superar l'hiatus entre la teoria i la pràctica

Francesc Imbernon*

Si analitzem, tant històricament com actualment, els processos d'investigació en la formació del professorat, trobem diverses concepcions sobre què és investigar en aquest camp, basades fonamentalment en la distinció entre una investigació *sobre* la formació del professorat i la investigació *en* la formació del professorat.

En la base d'aquesta distinció, que orienta un determinat enfocament investigador, hi ha la vella polèmica, tant epistemològica com ideològica, de la relació entre teoria i pràctica, entre investigació i realitat, entre qualitatiu i quantitatiu, entre relativisme i objectivisme, entre realisme i idealisme. Ens interessa en aquest article, per a l'anàlisi de com els processos d'investigació-acció poden ser un potent procés de formació, de desenvolupament professional i d'autonomia en la col·legialitat col·laborativa i compromesa amb el col·lectiu professional i amb l'entorn sòcio-polític, abordar el primer element: la relació entre la teoria i la pràctica.

La *relació teoria-pràctica* és un dels aspectes més analitzats i debatuts els darrers anys en el camp de la formació del professorat, sobretot a partir del ressorgiment dels estudis sobre el currículum, un nou concepte de pràctica, la reflexió sobre el compromís polític i social de l'educació i les propostes dels processos d'investigació en la pràctica que l'estudi del currículum ha de generar. Aquests processos d'investigació democràtica es mostren alternatius als processos investigadors des del poder establert, on existeixen processos de subordinació d'interessos, i on la teoria i la pràctica no sempre han anat juntes en el disseny i en el desenvolupament del currículum i en la conseqüent formació del professorat, i, al contrari, en massa ocasions, han predominat uns plantejaments excessivament

* Catedràtic de Didàctica. Des de fa anys es dedica a la formació del professorat. Recentment ha publicat *La formación del profesorado. Un reto a la reforma (Laia)* i com a coordinador *Modelos y estrategias de formación permanente del profesorado* (ICE/Horsori).

Adreça professional de l'autor: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona. C/ Baldri Reixac s/n. 08028 Barcelona

teòrics allunyats de la problemàtica professional (en el sentit d'una aportació retòrica buida, de joc d'autocomplaença intel·lectual).

Actualment, l'anàlisi i el debat se centren en si ens inclinem cap a una concepció de la formació permanent del professorat considerada com una teoria pràctica o una pràctica teòrica, considerant evident que no pot existir hiatus entre teoria i pràctica i que la relació és biunívoca, però que la primacia d'una part de la relació farà decidir per on es comença el procés de reflexió.

El concepte de pràctica ha anat canviant al llarg del temps i depèn de l'enfocament ideològic i cognitiu amb què se n'afronta l'anàlisi: des d'un concepte de pràctica molt ampli i general, abstracte i descontextualitzat, passant per una pràctica sobre la qual es pot intervenir canviant la manera de comprendre-la, fins al concepte actual de pràctica com a praxi que sorgeix de situacions d'incertesa, contextualitzades, idiosincràtiques i en determinades circumstàncies particulars i que aglutina com un conglomerat compacte la reflexió sobre la base de criteris teòrics justificatius i l'acció.

No cal dir que en el camp de la formació del professorat ha existit el predomini d'un concepte de pràctica més general i descontextualitzat, que veu la pràctica com una conseqüència lògica de la teoria, ja que hi havia una concepció del binomi teoria-pràctica molt mediatitzada per l'enfocament d'investigació empírico-analític (per fer servir aquí la terminologia d'Habermas) en la formació del professorat, on se separava totalment la teoria i la pràctica en els processos de formació i d'investigació. La crisi d'aquest enfocament fa que ressorgeixi una nova concepció basada en els enfocaments interpretatius i crítics. Avui dia, en els predominants processos d'investigació de la formació del professorat, queda patent l'acostament i, fins i tot, la total integració de teoria i pràctica, però existeix el perill de canviar les formes, de fer servir i apropiarse un nou llenguatge, i mantenir les concepcions, perill avalat per la moda, on els canvis superficials i d'adscripció nominal són, de vegades, més importants que els profundament arrelats en actituds socials, polítiques i ideològiques.

Per tant, actualment, en la formació del professorat, podem considerar la relació teoria i pràctica com una *amalgama* en el procés de formació permanent del professorat: la pràctica no es genera separada de la teoria, ja que tota pràctica s'ha de legitimar en una determinada teoria perquè aquella no sigui alienant ni reproductora d'altres pràctiques impròpies. En el camp professional del professorat, l'anàlisi de l'alienació, reproducció, innovació, alliberament que provoca l'acció de la pràctica serà fonamental per entreveure la teoria subjacent que hi ha, ja que tota teoria es converteix, explícitament o implícitament, en una pràctica política.

Així doncs, podem afirmar que, superats els balboteigs de l'etapa anterior, la teoria-pràctica com a amalgama entra decididament en l'àmbit de la formació del professorat per la via de l'empirisme, a la qual s'uneix un aparell conceptual, cada cop més gran, i uns processos d'investigació. Aquesta metodologia d'investigació en la formació del professorat es legitimarà quan desenvolupi *teories i pràctiques formatives arrelades en l'experiència i situació dels implicats en la formació* i amb la finalitat de plantejar-se i resoldre els problemes que l'experiència i la situació plantegen amb una raó predominantment crítica i no només justificativa.

Stenhouse (1987) ho analitza des del punt de vista que la investigació només pot ser adequadament aplicada a l'educació quan desenvolupi una teoria que pugui ser comprovada pels professors a les aules. La investigació orienta aquesta acció generant processos d'investigació-acció (o almenys l'adopció d'una acció com un mode sistemàtic d'indagació).

Aquest aspecte apareix també corroborat per l'aportació posterior de Carr i Kemmis (1988), encara que ells ho expressen així: «...el punt principal de la investigació, per tant, no consisteix només a produir millors teories sobre l'educació ni pràctiques més «eficaces»; *la investigació educativa fa de la pràctica una cosa més «teòrica» en el sentit d'enriquir-la mitjançant la reflexió crítica, sense que alhora deixi de ser «pràctica», per tal com ajuda a formular més concloentment els judicis que informen la pràctica educativa*». Per tant, la investigació en la formació del professorat tindrà com a *finalitat la de desenvolupar teories arrelades a les situacions problemàtiques i les perspectives d'una nova pràctica educativa*.

Aquest concepte ens porta, en la nostra anàlisi, a considerar la *formació permanent del professorat més com una pràctica teòrica* que com una teoria pràctica, com podria ser predominant en els processos de formació inicials. En la formació permanent, on es viuen situacions problemàtiques contextualitzades i idiosincràtiques professionalment i socialment, derivades de la pràctica d'uns professionals, cal partir d'aquesta pràctica per aprehendre a poc a poc una teoria que farà la pràctica més coherent i permetrà una revisió (reflexió) crítica, convertint-se així en praxi.

I partir de la pràctica significa il·luminar un nou camí en la investigació, i aprofundir en els processos deliberatius no artificials i en la investigació-acció com a desenvolupament professional del professorat i com a compromís polític educatiu i social de canvi.

Un recorregut conceptualitzador sobre la investigació-acció

La investigació-acció és, actualment, un dels processos importants en la investigació *en i per a* la formació del professorat. Els antecedents de la investigació-acció els podem situar en un dels dos corrents epistemològics que han guiat tradicionalment el pensament científic, el positivista i l'interpretatiu. Cadascun manté un enfocament diferent a l'hora d'estudiar la realitat: mentre el corrent positivista identifica l'explicació científica amb l'explicació causal i deixa poc marge a les finalitats, l'interpretatiu privilegia les explicacions donades en termes de finalitats, d'intencions, de motius o de raons. La investigació-acció se situa en el segon.

Des del camp de la formació del professorat, l'interès pels processos d'investigació-acció es pot remarcar per d'altres motivacions: *l'avenç en l'educació i en la formació de la investigació orientada cap a les decisions col·laboratives, l'interès pel desenvolupament democràtic del currículum, l'aproximació entre teoria i pràctica i els nous enfocaments epistemològics.*

És important destacar que en la investigació-acció es pretén que el professorat passi de coneixedor i de dotat de raó instrumental que li permet ser transformador d'objectes, a *l'entesa entre professors i professores capaços de llenguatge i acció* (Habermas, 1990). La comunicació es converteix en premissa de la deliberació col·lectiva per propiciar la transformació.

La majoria dels autors coincideixen a atribuir l'origen de la investigació-acció als estudis fets per Lewin (1946) en una perspectiva psicosociològica. La concepció lewiniana de la investigació-acció exigeix la presència de tres característiques encara vigents: *s'ha de dur a terme en col·laboració amb els subjectes estudiats (participació); no s'ha de fer al laboratori (implicació i democràcia); i, abans i després del seu desenvolupament, cal constatar les actituds i comportament dels individus (canvi individual i social)*. Per tant, les pràctiques d'investigació-acció han de tenir un caràcter sempre participatiu, un impuls democràtic decidit per la majoria i una contribució al canvi educatiu i social. Però no podem oblidar que la investigació-acció tindrà com a finalitat una funció de construcció del coneixement, un paper crític davant de la ciència anomenada tradicional, una funció de canvi social i una *funció de formació* (Goyette i Lessard-Hébert, 1988).

Però encara que va ser Lewin qui va encunyar l'expressió «Action Research» com un nou concepte d'investigació, la fa servir per descriure un enfocament d'investigació que, sense trencar amb el model tradicional empírico-analític, suposa, en el seu moment, una adaptació d'aquest model als programes d'acció social (Pini, 1981).

Però els autors que han estudiat la història de la investigació-acció educativa (Kemmis, 1983; McTaggart, 1990; Thirion, 1980; Wallance, 1987) atribueixen les veritables fonts de la investigació-acció en el camp educatiu a John Dewey (un autor la lectura del qual es fa necessària per contrarestar el prejudici, el dogmatisme, la monotonia i la falsa concepció de llibertat), sobretot en la seva obra de 1929 *Sources of the Science of Education*, ja que hi apareixen les seves idees sobre el *caràcter democràtic de l'educació, l'aprenentatge en l'acció, la necessitat d'implicació dels professors en els projectes d'investigació i el pensament reflexiu i crític*. Per a Dewey, els problemes bàsics de la investigació són establerts per «les mateixes situacions socials reals que són conflictives i confuses» (Dewey, 1938).

A partir d'aquí es començarà a desenvolupar la pràctica de la investigació-acció; en destaquen els treballs de Corey, 1949; Shumsky, 1958 i Taba i Noel, 1957.

Durant la dècada dels cinquanta apareixen les primeres crítiques a la investigació-acció i existeix una pèrdua d'interès en el camp educatiu. Durant la dècada dels seixanta la investigació-acció perd molta influència, sobretot per l'emergència dels models gerencials, basats en l'eficàcia i del model d'innovació «recerca més desenvolupament (R+D)», que omplen el camp social i educatiu.

Posteriorment, es donaran circumstàncies d'enorme importància i l'avenç d'una nova filosofia de la ciència; la crisi del justificacionisme i la rotunda separació, en l'àmbit de la filosofia de la ciència, entre *context de descobriment i context de justificació*. El qüestionament del Cercle de Viena de la concepció «heretada» i la verificació de teories aprofundia més en la crisi. L'aparició amb força de l'instrumentalisme de Toulmin (1961, citat per Schulman, 1989) que afirmava que «la millor teoria científica no és necessàriament la que prediu o controla millor, sinó la que ofereix l'explicació més àmplia, convincent i coherent amb les proves disponibles». El plantejament paradigmàtic de Kuhn, els programes d'investigació de Lakatos, la teoria crítica d'Adorno i Habermas, la teoria pragmàtica de Feyerabend, la discussió sobre la societat postmoderna, etc.; convulsionaran el món del coneixement i, per tant, el de la investigació. La crítica es feia consistent també per la ineficàcia de la investigació social des de l'enfocament positivista en la innovació dels processos pràctics.

Van ajudar a aquesta crítica certs àmbits externs a la ciència amb crítiques públiques sobre la utilitat de les ciències; per exemple, Martin Luther King va denunciar les ciències socials i els seus conreadors per haver-les convertit en instruments de dominació de l'home en comptes de facilitar i aconseguir l'emancipació humana i social.

Ressorgirà, doncs, tímidament, la investigació-acció i des d'aleshores la seva importància ha anat augmentant en el camp educatiu i, sobretot, en el camp curricular i en els processos de formació del professorat (per ampliar-ne els orígens podeu veure Goyette i Lessard-Hébert, 1988). Aquest ressorgir, semblant a la crítica que es fa de l'enfocament de racionalitat científico-tècnica, ha suposat una concepció nova del que s'entenia per coneixement científic en el nostre camp i una visió diferent de la investigació en què l'acció i la investigació són els components bàsics d'una tasca que no s'ha de centrar només en l'acumulació de coneixement teòric per falsejar teories, sinó en una *acreació per contribuir a la millora social i a l'emancipació personal i col·lectiva dels éssers humans* (Bataille, 1981). Stenhouse (1979) ens dirà que «la investigació-acció és un tipus d'investigació en què l'acte d'investigació és necessàriament un acte substantiu, és a dir, l'acte interrogatiu és emprès amb l'obligació de beneficiar d'altres i no només la comunitat d'investigadors acadèmics». La investigació s'obria als investigadors i als problemes socials.

No vull estendre'm en la història de la investigació-acció, des dels seus orígens fins a la seva actual importància (vegeu la importància que ha assumit darrerament, al nostre país, la línia d'investigació-acció de l'Escola d'Educació de la Universitat de Deakin (Austràlia) o la del Centre de Recerca Aplicada a l'Educació (CARE) de la Universitat d'East Anglia (Anglaterra), fins i tot la seva institucionalització (Corey, Haag, Moser -aquest amb una orientació de tipus social i polític-, Elliott, Hook, Pini, Carr, Kemmis...), però sí destacar-ne la implicació en la formació i el desenvolupament professional del professorat.

La revisió de les obres que tracten sobre investigació-acció ens mostra un excés de denominacions (recuperadora, integradora, avaluadora, aplicada, operativa, cooperativa, conscienciadora, integral, distant, militant...), però existeixen, en general, dues línies que marquen diferències epistemològiques i ideològiques: l'una, basada en el *model lewinianà* (Barbier, 1977; Chein et al., 1948; Werdelin, 1979) i una altra, en l'anomenada *escola anglesa* (Carr, 1985; Holly, 1984; Kemmis, 1988; McTaggart, 1990; Tripp, 1984).

La línia lewiniana es basa en els objectius de la investigació i n'estableix quatre tipus: la investigació-acció diagnòstica, la investigació-acció participativa, la investigació-acció empírica i la investigació-acció experimental. La classificació lewiniana, producte de la seva època, se'ns presenta com d'un pragmatisme no crític on no existeix una excessiva perspectiva de canvi social.

L'escola anglesa fa servir la teoria dels interessos d'Habermas, i estableix: la investigació-acció tècnica, la investigació pràctica, i la investigació acció crítica i emancipatòria. En aquest corrent parteix

de la implicació de l'acció com a estratègia d'anàlisi del canvi social i de a qui serveix aquest canvi.

Aquestes dues línies marcaran el desenvolupament posterior dels diversos autors (Latorre, 1992).

Holly (1985), dins de l'escola anglesa, afirma que l'aplicació de la investigació-acció pot tenir un enfocament tècnic (el professorat es deixa guiar per experts per «augmentar-ne» l'eficàcia), o bé un enfocament pràctic (on existeix un assessor extern, una certa «neutralitat» i un desenvolupament dels interessos pràctics) o un enfocament crític (que se centra en la pràctica dels professors amb intenció emancipatòria en un marc socioeconòmic i en contextos no personalistes). Certs plantejaments d'investigació-acció comporten veure-la només com una bastimentada metodològica i no com un procés de col·laboració amb l'objectiu de transformació d'una determinada pràctica.

Però coincidim amb Carr i Kemmis (1988) quan ens diuen que la investigació-acció va més enllà de ser una simple metodologia, sinó que ha de ser una *reconceptualització profunda* de la relació entre teoria i pràctica i ser la base de la investigació des d'un enfocament crític. És en aquest enfocament on situem la investigació-acció en la formació del professorat com a desenvolupament professional autònom i col·laboratiu. No és possible des d'un enfocament tècnic, i certament dubtós des d'un enfocament estrictament pràctic. Carr i Kemmis (1988) ens diuen que «contràriament a l'investigador interpretatiu la finalitat del qual és la comprensió del significat del passat per al present, l'investigador en l'acció pretén transformar el present per produir un futur diferent. La investigació-acció és deliberadament activista». Aquesta característica de revolució silenciosa des de la base és la que s'introdueix els darrers anys en la formació del professorat.

Però no descartem que en la investigació-acció crítica hi pugui haver, amb el col·lectiu de professors, un assessor extern, amb característiques de pràctic reflexiu i no d'expert infal·lible, però aquest adquireix un paper diferent ja que pot oferir possibles teories i, per tant, reflexió, sobre el que estan tractant tots els participants, teories que no s'assumeixen si no són acceptades pel col·lectiu. Aquest tipus de pràctiques, les podem denominar una investigació-acció discreta a diferència de la investigació-acció emancipadora, col·legiada o col·laborativa. Grundy (1991) denomina la investigació-acció crítica com a investigació-acció emancipadora amb les característiques següents:

TEORIA CRÍTICA	INVESTIGACIÓ-ACCIÓ EMANCIPADORA
<p>Formació i divulgació de <i>teoremes crítics</i>.</p> <p><i>Organització de la il·lustració</i> on s'apliquen els teoremes crítics o es provin d'una manera exclusiva mitjançant la iniciació de processos de reflexió duts a terme en determinats grups envers els quals s'orienten aquests processos.</p> <p><i>Organització de l'acció</i>: la selecció de les estratègies adequades, les solucions de les qüestions tàctiques i la direcció de la lluita política.</p>	<p>La investigació-acció no fa servir la teoria per justificar la pràctica ni considera la pràctica com a teoria aplicada. Es tracta, més aviat, d'una relació recíproca en què teoria i pràctica s'informen entre si i són mútuament interdependents.</p> <p>I) La investigació-acció emprà processos de reflexió en grup de comunitats amb interessos comuns.</p> <p>II) La il·lustració adopta la forma de punts de vista autèntics per al pràctic, tant respecte a la teoria com a la pràctica.</p> <p>III) El <i>facilitador</i> pot ajudar l'organització de la il·lustració, però el poder per determinar la veritat resideix en els pràctics, que són els àrbitres finals de l'autenticitat dels punts de vista adquirits.</p> <p>I) La investigació-acció té com a nucli estratègic l'acció i reconeix la inevitable naturalesa política de l'acció social.</p> <p>II) La investigació-acció reconeix el valor i el risc de l'acció i que l'única implicació vertadera en l'acció és la dels mateixos actors.</p> <p>III) La investigació-acció reconeix el poder de l'acció cooperativa per iniciar el canvi social.</p>

En aquest sentit es podria emmarcar la definició de Kemmis i McTaggart (1988): «*La investigació-acció és una forma d'indagació introspectiva col·lectiva empresa per participants en situacions socials amb l'objectiu de millorar la racionalitat i la justícia de les seves pràctiques i de les situacions en què aquestes tenen lloc.*» Una mica més endavant, argumenten que només existeix investigació-acció quan aquesta és col·laborativa (en grup) i, críticament, a través de l'acció examinadora (pàg. 10).

Per a Elliott (1986, 1990), la investigació-acció serà l'estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar-ne la qualitat de l'acció. El mateix autor (1984, 1990) argumentarà que la investigació-acció xifrarà les seves esperances en una ciència político-moral on existeix un compromís en la transformació de la realitat social i educativa i les característiques seran analitzar les accions humanes i les situacions socials experimentades pels professors com:

inacceptables en alguns aspectes (problemàtiques), susceptibles de canvi (contingents) i que requereixen una resposta pràctica (prescriptives). La investigació-acció es converteix així en instrument polític de canvi i d'anàlisi de la dependència i de la dominació.

Per la seva banda, Corey (1953) la defineix com «el procés pel qual els pràctics intenten estudiar els seus problemes científicament a fi de guiar, corregir i avaluar les seves decisions i accions».

Per tant, la investigació-acció possibilitarà comprovar idees en la pràctica per aconseguir millores i per augmentar els coneixements sobre el currículum, l'ensenyament i l'aprenentatge. El resultat és una millora col·lectiva del que passa a classe i en els centres educatius, i una millor articulació i justificació de les bases socials i educatives d'allò que es fa. *La investigació-acció és una manera de treballar que uneix la teoria i la pràctica en un tot, són idees comunes en acció.*

Com es pot veure, l'anàlisi anterior emfasitza la investigació a partir de la pràctica quotidiana. Per tant, *reflexió i acció estan lligades íntimament*, de manera que no caldrà separar ambdós moments.

La investigació-acció inaugura una línia prometedora amb vista a la renovació de les nostres perspectives com a pensadors i actors d'un ensenyament diferent amb un marc escolar que converteix en essencial *la participació del professorat i la flexibilitat didàctica i organitzativa.*

En aquesta línia, Taba i Noel (1957) indiquen que la investigació-acció té les característiques següents:

- Es refereix a problemes que concerneixen immediatament els professors i aquells que elaboren el currículum.
- S'entén com una empresa col·laborativa en què pràctics i tècnics d'investigació decideixen conjuntament què estudiar i com fer-ho.
- Les tasques d'investigació necessiten ser pràctiques i no tan complicades que requereixin intrincats estudis abans de proporcionar respostes.
- Contribueix, simultàniament, a produir l'evidència necessària per resoldre problemes pràctics i a adquirir una perspectiva més adequada per considerar els problemes.

Des del punt de vista de la formació del professorat podem constatar que les transformacions (i ja no dic les reformes) des de «dalt», prescriptives o molt normativitzades, no aconsegueixen canviar, tant com desitjarien, els processos educatius (i menys les concepcions o les actituds del professorat). Tanmateix, el pràctic té opció, els professors i professores que des de les pràctiques, és a dir, des de les seves tasques (o conjuntament amb teòrics no dogmàtics), analitzen els seus problemes i busquen una solució contextualitzada aplicable.

La investigació-acció com a procés de desenvolupament professional del professorat

Com hem anat analitzant, la investigació-acció és un potent procediment per a la formació i desenvolupament professional del professorat gràcies a l'*acció cooperativa que implica i al treball en equip*, mitjançant el qual *el professorat orienta, corregeix i avalua els seus problemes, i pren decisions per millorar, analitzar o qüestionar la pràctica social i educativa*. El professorat es forma i desenvolupa quan adquireix un coneixement més gran de la complexa situació en què el seu ensenyament es desenvolupa. Per a això, ha d'unir en una amalgama teoria i pràctica, experiència i reflexió, acció i pensament, tant per al seu desenvolupament personal com professional. Tot això implica que la investigació-acció en la formació del professorat s'assumeix com un compromís polític i no tècnic o únicament de millora professional.

La investigació-acció posseeix la possibilitat de comprometre i transformar el coneixement dels professors investigadors sobre si mateixos, instant-los directament a reconstruir i transformar la seva pràctica quotidiana, i, a més, a teoritzar i revisar contínuament els processos educatius. És una *forma democràtica d'investigació* que es fa pels «pràctics» i des de la pràctica, on tots els actors participen de la mateixa manera i es comprometen en cadascuna de les fases de la investigació, ja que es comuniquen entre si mitjançant una relació simètrica i accepten la diversitat de punts de vista i les diferents preses de decisió. La investigació-acció possibilita, dins d'un marc de política de col·laboració, el desenvolupament professional del professorat i la formació en noves destreses professionals, mètodes i potencialitats analítiques (i, per tant, de processos reflexius), i motivar i aprofundir en la seva consciència professional assumint alternatives addicionals d'innovació i comunicació.

Seguint Pérez Serrano (1990), la investigació-acció té una estreta relació amb la formació i el desenvolupament professional del professorat ja que provoca:

- El *desenvolupament* d'estratègies i mètodes per actuar d'una manera més adequada i decidida en col·laboració.
- *Descobrir* espais on es pugui fomentar el desenvolupament social de la comunitat.
- *Facilitar* dinàmiques de treball adients per a la constitució de grups socials.
- *Propiciar* tècniques i instruments d'anàlisi de la realitat, així com procediments de recollida i d'anàlisi de les dades.

- *Il·luminar* tot el procés de treball des de l'òptica de la investigació qualitativa, vinculant en el procés, alhora, la investigació i l'acció, la teoria i la praxi.

- *Apostar* per una investigació oberta, participativa i democràtica, centrada en les situacions problemàtiques pràctiques, dirigida *cap a la millora de les situacions*, no només cap a la seva descripció i comprensió.

És una investigació sobre el terreny que difícilment pot aïllar variables, sinó que treballa amb situacions globals, cosa que comporta una nova científicitat. L'investigador, els investigadors estan implicats en la investigació, treballen i analitzen la seva implicació, que desencadena processos de formació permanent i, per tant, de desenvolupament professional col·laboratiu i no de caràcter aïllat.

La investigació intentarà tenir en compte les *pràctiques socials* dels professors i professores emmarcats en un determinat context socioeconòmic amb una clara intenció de *transformació social*.

Carr i Kemmis (1988) es pregunten: quins són els trets distintius de la investigació? «És evident que les diferents formes d'investigació no es distingeixen per l'assumpte que investiguen... Tampoc els mètodes i tècniques emprats donen el seu caràcter distintiu a una activitat investigadora, perquè són moltes les formes d'investigació que empran recursos similars. Cal adonar-se que l'activitat investigadora és una cosa que unes persones *fan*, i que, per tant, resulta intel·ligible amb referència als propòsits generals pels quals s'emprèn.» I quan les persones fan alguna cosa per servir algú, en l'anàlisi de *a qui serveixen* rau una de les diferències entre enfocaments més pràctics o més crítics.

L'aplicació de la investigació-acció en la pràctica formativa, prenent com a base l'aportació de Kemmis i McTaggart (1988), pot seguir el procés següent:

1. Reflexió inicial sobre la situació a la llum de la preocupació temàtica; reconeixement, identificació, avaluació i formulació de l'anàlisi inicial del llenguatge i el discurs, de les relacions socials de l'organització, de la situació problemàtica percebuda com a crítica en una situació quotidiana d'ensenyament.

2. Planificació del canvi en les activitats i en les pràctiques, en les relacions socials i en l'organització. Discussió i negociació entre les diverses parts implicades que pugui culminar en una primera proposta de projecte.

3. Posada en pràctica del pla i observació de com funciona en l'acció (canvis en les activitats i en les pràctiques). Explicació col·lectiva del canvi.

4. Reflexió. Anàlisi i revisió o redefinició del plantejament inicial de la situació problemàtica. Pla inicial revisat. Replanificació.

Gairebé en totes les experiències, la investigació-acció s'ha abordat en models metodològics a partir de la coneguda espiral de Lewin, desenvolupada posteriorment per d'altres autors, entre ells Elliott (1977) i Kemmis (1983). L'espiral és útil com a instrument per a l'àmbit de conducció del procés, però pot tenir limitacions a l'hora d'analitzar d'altres aspectes, com les distorsions ideològiques o certs processos d'autoengany que es generen en l'aplicació de la investigació-acció.

L'actual moviment de la investigació-acció, cada vegada més important al nostre país (encara que s'hauria de matisar sobre certes concepcions i pràctiques d'investigació-acció que s'estan argumentant com a processos crítics), intenta motivar el professorat per dur a terme un estudi profund de si mateixos, a partir del qual assumir amb responsabilitat professional determinades decisions entorn de la pròpia pràctica educativa i social, i perquè el seu paper d'actor sofreixi un canvi profund: s'ha de comprometre a participar en el canvi social i educatiu (Pini, 1981).

La investigació-acció en la formació del professorat té com a objectiu fonamental els centres educatius i les aules com a mitjà socialment i culturalment organitzat, i el professorat i l'alumnat com a elements intrínsecs del procés. Es planteja descobrir les maneres específiques en les quals les formes locals i extralocals d'organització social i cultural es relacionen amb les activitats de les persones específiques en efectuar opcions i fer plegades una acció social. Apareix el concepte que *la pràctica es modifica canviant els contextos i la manera de comprendre-la*. La investigació no dirigeix l'acció mitjançant prescripcions provinents de la teoria sinó que pretén aclarir-la perquè siguin els actors de la pràctica aquells que autoregulin les seves experiències educatives.

Hem de destacar també que en les experiències que es porten a terme actualment al nostre país sobre aplicació d'investigació-acció es constata la dificultat del professorat a l'hora de plantejar-se el problema que donarà peu a la investigació, dificultat deguda, pel que sembla, a la «il·lusió» que té el professor o professora de ser un científic modern en el moment d'iniciar la investigació i al fet que posi més èmfasi en les metodologies i en les tècniques per obtenir els resultats que en la comprensió del problema: pretén resoldre-ho tot mitjançant la investigació i evita qüestionar el treball en la delimitació i formulació del problema enfocant el problema de manera externa per detectar-hi «responsables» (segurament per la cultura positivista que es porta com a llast). Potser la majoria de les qüestions anteriors siguin degudes bé a la transmissió en formació del professorat en la investigació (fent servir models normatius amb indicis d'ortodòxia

acadèmica en comptes de models més regulatius de caràcter més heterodox i descriptiu), a la seva formació en la investigació en un sentit tradicional, bé al nivell d'autoconcepte i professionalització que té sobre si mateix i sobre el col·lectiu professional.

També apareixen d'altres problemes que donen lloc a obstacles per portar a terme processos d'investigació-acció, com ara la manca d'un clima de comunicació en molts centres educatius, la manca de lligam entre la formació i un projecte global institucional d'innovació, la cultura de l'aïllament, l'atomització i individualisme professional que s'arrossega com a last professional, com també la secundarietat dels projectes d'investigació-acció en el suport institucional, més decantat cap a projectes més dirigistes i menys transformadors.

Però aquestes barreres, encara que, sens dubte, s'han de tenir en compte, no ens han d'impedir aplicar la investigació-acció en la formació i la investigació ja que és una potent eina de *desenvolupament professional* per tal com:

- Ajuda a definir, analitzar, interpretar, orientar, corregir, canviar i avaluar els seus propis problemes professionals per a un autodesenvolupament crític i una autonomia professional. Això comporta el desenvolupament d'instruments intel·lectuals que faciliten les capacitats reflexives sobre la pràctica docent.

- Desenvolupa la necessitat d'un coneixement més profund de la pròpia pràctica per construir i formular alternatives d'acció.

- És un compromís ètic de servei i de relació amb la comunitat que possibilita analitzar les condicions socials de l'escolarització.

- Diagnostica, a través de la reflexió i l'acció, les situacions problemàtiques que sorgeixen en la pràctica professional i desenvolupa un nou concepte de professionalització.

- Aconsegueix l'acció cooperadora d'un grup de persones (professorat, alumnat, famílies...) que s'han de decidir a actuar i aprendre de manera innovadora, i a proposar vies de solució (elecció de plans d'acció i avaluació dels resultats).

- Intenta provocar una transformació en l'ensenyament i no només un canvi de metodologia o de recursos, evitant tornar a pràctiques rutinàries i familiars, que són més segures i no posseeixen risc professional, però que deriven cap a la desprofessionalització.

- Possibilita la consciència que els coneixements que poseïm sobre els processos de formació són imperfectes i inacabats, però sempre han de partir de la pràctica per tornar a la pràctica.

- Intenta construir una estructura col·lectiva o un «esperit» d'investigació-acció que reuneix i s'organitza d'acord amb les possibilitats i necessitats, dotant-se d'una dinàmica de cooperació interna

i d'obertura a l'exterior. Ser col·lectivament «formadors crítics», «practicants reflexius».

- Introdueix una metodologia de participació.

En resum, la investigació-acció pot ser considerada com un conjunt d'activitats formativo-crítics útils per contribuir al desenvolupament del currículum, la promoció intel·lectual, el perfeccionament i desenvolupament professional del professorat, la innovació dels currículums escolars i el desenvolupament del sistema de planificació i política educativa. Tampoc no podem oblidar que un dels seus principals objectius és assolir l'autoavaluació (i autoformació) del professorat, que li indica quina és realment la seva situació i quina hauria de ser (Elliott, 1978). Pot ajudar-nos a establir processos de pensament i reflexió i a assumir la dimensió pròpiament intel·lectual del professorat.

La investigació-acció pot promoure que els investigadors-professorat-participants assumeixin una comprensió globalitzada, en sentit ampli i fonamentat, dels processos socials i formatius en què estan implicats. Conèixer serà comprendre la intencionalitat i els significats atribuïts per l'actor als seus propis actes i a les situacions que l'afecten. Comprendre és, segons Habermas, el primer pas de l'emancipació, suposa l'esfondrament de les barreres ideològiques que impedeixen la comunicació lliure i la possibilitat d'un consens racional.

I afegiríem que un factor important en aquesta perspectiva de la formació del professorat és *la necessitat d'arribar a consensos intersubjectius (no existeix dialèctica subjecte-objecte sinó interacció entre subjectes de forma dialògica, per fer servir la terminologia de Freire) a través de procediments basats en l'argumentació i l'autoreflexió, i mai en la servitud, amb la finalitat de decidir democràticament sobre les transformacions de les situacions que cal emprendre i crear nous espais de solidaritat entre el professorat, potenciant un canvi en els posicionaments i les relacions entre els professionals i, per tant, en la seva influència social.*

- BARBIER, R. (1977). *La Recherche-action dans l'institution éducative*. París: Gauthier Villars.
- CARR, W. (1985). Philosophy, Values and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (2), 119-132.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COREY, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practice*. Nova York: Columbia University.
- CHEIN, I. et al. (1948). The Field of Action Research. *American Psychologist*, 3 (2), 43-50.
- DEWEY, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Nova York: Henry Holt and Company.
- ELLIOTT, J. (1977). "What Is Action Research in Schools?". *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357. (Traducció castellana en el dossier del Seminari sobre Investigació-acció celebrat a Màlaga, 1985, MEC).
- ELLIOTT, J. (1984). "Mejora de la calidad de la enseñanza por medio de la investigación en la acción: un informe del proyecto del Consejo Escolar: 'Interacción profesor-alumno y calidad del aprendizaje (TIQL)'. *Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela*. Rincón de la Victoria (Málaga): MEC. (Document fotocopiado).
- ELLIOTT, J. (1986). "Implementing School-Based Action Research". A Bell et al. *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. Londres: Harper and Row.
- ELLIOTT, J. (1990). *Investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. et. al. (1983). *Action-Research in to Teaching for Understanding: a Guide to the TIQL Project*. Londres: Schools Council Publications.
- GOYETTE, G. i LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1990). Morality, Society and Ethics. An Interview with Torben Hviid Nielsen. *Acta Sociologica*, 33 (2), 93-114. University of Copenhagen.
- HOLLY, M. (1984). "The Institutionalization of Action Research in Schools". *Cambridge Journal of Education*, 14 (2), 2.
- HOLLY, P. J. (1985). *Perspectives on Teacher Professional Development*. Londres: The Falmer Press.
- KEMMIS, S. i McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- LATORRE, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia. (Tesi doctoral).
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues*, 12.
- McTAGGART, R. (1989). *Action Research: A Short Modern History*. (Document fotocopiati).
- PÉREZ SERRANO, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones en el campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PINI, G. J. (1981). *Collaborative Action Research. The Integration of Research and Service*. Detroit: Annual meeting of American Association of Colleges for Teacher Education.
- SCHULMAN, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". A M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pàg. 9-93). Madrid: Paidós/MEC.
- STENHOUSE, L. (1979). *What is Action Research?* East Anglia: Centre for Applied Research in Education.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TABA, H. I NOEL, E. (1957). *Action-Research: A Case Study*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TRIPP, D. H. (1984). *Action Research and Professional Development*. Ponència presentada al Australian College of Education Project. Murdoch University.
- WALLANCE, M. (1987). "A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Educational of Teachers Their Managerial Role". *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), 97-115.

Abstracts

En los últimos años se han extendido a nivel teórico los procesos de investigación-acción en la formación del profesorado como desarrollo profesional. El artículo sitúa la realidad actual del tema, su conceptualización y cómo se puede llevar a la práctica de la formación la investigación-acción planteada como verdadero desarrollo profesional del profesorado.

Palabras clave: Investigación-acción - Formación permanente - Desarrollo profesional.

Les processus de recherche-action sur la formation du corps enseignant comme développement professionnel ont été portés sur le plan théorique ces dernières années. L'article situe cette question dans son contexte actuel et expose sa conceptualisation, tout en indiquant comment appliquer la recherche-action à la pratique de la formation, envisagée comme un véritable développement professionnel du corps enseignant.

Mots clés: Recherche-action - Formation permanente - Développement professionnel.

In recent years the processes of research-action in teacher training as professional development have reached a theoretical level. The article focusses on the subject in present-day reality, the concept behind it and how research-action can be transferred to the practice of training as the true professional development of teaching staff.

Key words: Research-action - Continuous training - Professional development.