

LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

M. Bartolomé Pina*

RESUMEN

La «Collaborative Research» (Investigación cooperativa) se presenta como una alternativa del diseño «R and D» en Educación y una de las modalidades de la «Action Research». Puede considerarse a E.E.U.U. como país pionero de sus más importantes realizaciones.

El artículo intenta presentar una síntesis de la evolución histórica de este tipo de investigación, deteniéndose especialmente en sus orígenes, vinculados a la «Action Research»; la crisis de esta última; la creación de los diseños *interactivos* IR and DT de Tikunoff, Ward y Griffin en 1975 (Interactive Research and Development on teaching) en un contexto internacional favorable al resurgimiento de la Action Research y explicitado en diversidad de corrientes y movimientos orientados a potenciar el cambio educativo y social a través de la investigación; finalmente, su expansión actual.

Del estudio de las obras de sus representantes principales (Griffin, Oja, Pine, Smulyan, Tikunoff, Ward, etc.), se extraen los *elementos* que podemos considerar claves para una definición de la Collaborative Research, los *procesos* y *diseños* de investigación empleados y las *condiciones* requeridas para que pueda llevarse a cabo.

A partir de este análisis se ofrece una reflexión sobre los problemas concretos vinculados a este tipo de investigación: los que surgen al *inicio* de la misma; los que se dan en torno al proceso de *comunicación* y, sobre todo los relacionados con la *producción real* de conocimiento científico, señalando en cada uno de estos apartados posibles vías de solución, apuntadas desde los nuevos enfoques de la investigación educativa.

* Profesora Catedrática del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

ABSTRACT

The Collaborative Research wants to be as an alternative of the design «R and D» in Education and one of some kinds of the Action Research. E.E.U.U. can be considered as the first country in these works.

The article wishes to do a short exposition of the historic evolution of this way of Research for to consider its beginnings in relation at the Action Research and its last crisis; the establishment of the interactive design IR and DT (Interactive Research and Development on Teaching) of Tikunoff Ward and Griffin in nineteen seventy five in a international favourable context for a resurgence of the Action Research for to give a stronger at the educative and social change by the way of the Research; finishment its present.

Of the study of the works of their principals figures (Griffin, Oja, Pine, Smulyan, Tikunoff, Ward, etc.) we can take the elements which we can look as Keys for a definition of the Collaborative Research; the ways and designs of Research useds and the conditions for that the process can be done.

After of this, we can think about of the specific problems in relation at this way of Research: those that to come at the beginning of itself; those that are given around of the process of communication, and very much those that are connected with the trust worthiness of the scientific knowledge showing in every one of these possible ways of solution showed since the news kinds of the Educational Research.

INTRODUCCIÓN

La investigación *cooperativa* (término con el que intento traducir al castellano los de «collaborative research» o «collaborative action Research» o «Interactive Research and Development») tiene una historia relativamente reciente. Surge como alternativa al diseño de investigación «R and D» (Research and Development) y podemos localizarla, en sus realizaciones más genuinas, en Estados Unidos.

Sin embargo, sus seguidores no dudan en considerarla como una modalidad de la investigación-acción y arrancar el hilo histórico de los mismos orígenes.

De alguna forma, los argumentos que se esgrimen para su utilización son los mismos en ambos casos. Smulyan (1984), Ward y Tikunoff (1982) y Pine (1981), por citar tres documentos claves para la comprensión de este enfoque, recogen en ellos, algunas de las razones sintetizadas por mí para justificar la actualidad de la investigación-acción.

a) Desde la *práctica* escolar. Se constata que las Reformas impuestas desde «arriba» no producen innovación si no se ha conseguido cambiar la mentalidad del profesor y sus actitudes. Son los profesores quienes conocen sus

verdaderos problemas, a los que la investigación científica no parece, según ellos, dar una solución, al menos inmediata. Ha surgido una demanda, cada vez más urgente, del papel de «investigador» para el profesor, que asume así la responsabilidad de estudiar su propia actividad educativa con la intención de mejorarla.

b) Desde la investigación científica.

1) La investigación orientada a decisiones comienza a considerarse como una vía adecuada para el desarrollo de la Ciencia Pedagógica.

2) Se ha reavivado el interés sobre cuestiones del curriculum, pero utilizando el modelo ecológico de investigación de los procesos enseñanza-aprendizaje frente al modelo proceso-producto y al mediacional

3) La investigación educativa se ha visto enriquecida por las aportaciones realizadas desde otros campos científicos, que han producido un aluvión de estrategias de investigación en las que se pone de relieve la importancia del «punto de vista» de quien vive el problema; la unicidad y complejidad de las situaciones que han de abordarse con métodos diversos de aproximación a la realidad; la ventaja de los enfoques naturalísticos, la peculiaridad de grupos y problemas que plantean interrogantes a los procesos de generalización.

4) Las reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento científico en las Ciencias Humanas ha llevado a la propuesta de paradigmas alternativos al utilizado comunmente por el positivismo científico. Existe un esfuerzo por presentar la investigación-acción como un paradigma singular y distinto». (Bartolomé, 1986).

De los cuatro elementos señalados en el ámbito de la investigación, es sobre todo el 3º en el que ponen el énfasis los partidarios de la «collaborative Research». Acentuando la incapacidad de los diseños experimentales para estudiar los fenómenos educativos tal y como se dan en realidad, se inclinan decididamente por métodos interactivos y naturalísticos que ayuden a tomar decisiones y que se vinculan —aunque no exclusivamente— con un enfoque metodológico.

«La ecología de la enseñanza, la ecología de la implementación de las innovaciones educativas y la ecología de la introducción del cambio requiere un énfasis en la generación de hipótesis y en metodologías cualitativas» (Pine, 1981, p. 5).

La investigación *cooperativa* se presenta así como un modo alternativo de investigar los problemas en educación. Su definición —aunque con variantes en los distintos autores— pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores (no se excluyen otros miembros de la comunidad edu-

cativa) trabajan *juntos* en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros, *compartiendo* la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación. Antes de ofrecer las notas comunes que parecen caracterizar este enfoque, vamos a analizar las raíces históricas que señalan sus más genuinos representantes, para poder indicar su nivel de correspondencia con el planteamiento de la investigación-acción.

1. ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

Smulyan (1984) señala tres épocas fundamentales en el origen y desarrollo de la i. cooperativa.

La 1ª coincide totalmente con los orígenes y primera expansión de la investigación-acción (Action Research). La 2ª recoge el largo período en que ésta parece languidecer para dar paso en EE.UU. a otros planteamientos de investigación. La 3ª se refiere al nacimiento —terminológicamente hablando— de la i. cooperativa, algo posterior a la revitalización de la i. acción en otros países y bajo diversos nombres (investigación participativa, investigación en la acción, investigación-acción) y a su rápida expansión en el continente americano.

Veamos brevemente estas tres épocas.

1.1. *Orígenes de la investigación-acción*

Todos los documentos de investigación cooperativa consultados no dudan en reconocer que ésta arranca en sus orígenes de la investigación-acción señalando a Kurt Lewin como el creador de esta vía científica, emergida en las Ciencias Sociales.

En 1944 Lewin describía el proceso de «Action Research» indicando algunos de sus aspectos esenciales: análisis, recogida de datos y conceptualización acerca de los problemas; programas para planificar la acción, ejecución y de nuevo recogida de datos para evaluarla. Finalmente, repetición de este amplio círculo de actividades. El trabajo de Lewin y sus estudiantes se había centrado en un estudio científico de las relaciones humanas (con atención especial a los problemas de cambio de actitudes y prejuicios) y en la mejora de la calidad de dichas relaciones como consecuencia de su propia investigación. Los principios que, posteriormente, tenderán a informar la investigación-acción aparecerán ya en la obra de Lewin: carácter *participativo*, impulso *democrático*, contribución *simultánea* al cambio social y a la ciencia social.

De esta primera época son dos artículos, ambos publicados en 1948, de Chein, Harding y Cook. Este último los comenta en un reciente trabajo (1984) en el que analiza con un cierto detenimiento la intensa labor desarrollada por los pioneros de la investigación-acción. En aquellos artículos se recogían las *variedades* que en torno a este enfoque comenzaban a aparecer en los trabajos presentados. Ellos las designaron como: 1) diagnóstica. 2) Participante. 3) Empírica. 4) Experimental.

En la primera, (i. *diagnóstica*) la actividad de investigación estaba centrada en la recogida de datos e interpretación de los mismos. Se creía que el conocimiento vital ofrecido sugeriría «pistas» de respuesta a las necesidades. No siempre ocurrió así y Cook (1984, p. 7) señala los límites de este planteamiento.

La investigación *participante* revestía dos formas: Una, acentuaba el inmediato feed-back de los datos a los participantes de la investigación; otra, insistía en la inmersión de los sujetos de la investigación en todas las actividades: desde el establecimiento del plan de trabajo hasta la recolección de datos.

El tercer tipo de A.R.¹, la investigación *empírica*, partía de un problema concreto que suponía introducir algún cambio en el curso de la acción. Se intentaba llevar a cabo, lo más sistemáticamente posible, un estudio de los efectos producidos en la introducción del cambio. Como experiencia acumulada se usó para orientar posteriormente cambios en el programa.

La cuarta variedad de A.R., la investigación *experimental*, difería únicamente de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio en un programa tomaba la forma experimental o cuasi-experimental. Cook (1984, p. 10) afirma que era la preferida por Lewin. Me he extendido en este punto por considerarlo interesante a la hora de reconocer corrientes posteriores de la A.R. Claramente se advierte que, al igual que en sus orígenes, estamos ante procesos metodológicos diversos y que el término investigación-acción hace más bien referencia a una perspectiva de trabajo que a una metodología concreta.

En el área *educativa*, las obras de Corey (1953) y de Taba y Noel (1957) recogen y sintetizan esta 1ª aplicación de la investigación-acción. Quiero destacar que las referencias en los documentos de i. cooperativa se centran en el 1º, silenciando la 2ª obra. A mi parecer, ambas son expresivas de un mismo enfoque, y, en todo caso, esta última contiene algunos elementos de indudable actualidad. Recojo una síntesis de lo publicado en un artículo mío sobre el tema. (1986)

Corey (1953, p. 6) define la investigación-acción como «el proceso por el

¹ A.R. = Action Research, o investigación-acción.

que los «prácticos» intentan estudiar sus problemas científicamente en orden a guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones».

Taba y Noel (1957, p. 2) indican cuatro elementos básicos en la definición:

1° Que tal investigación se refiera a problemas que conciernen inmediatamente a los maestros y a los que elaboran el currículum.

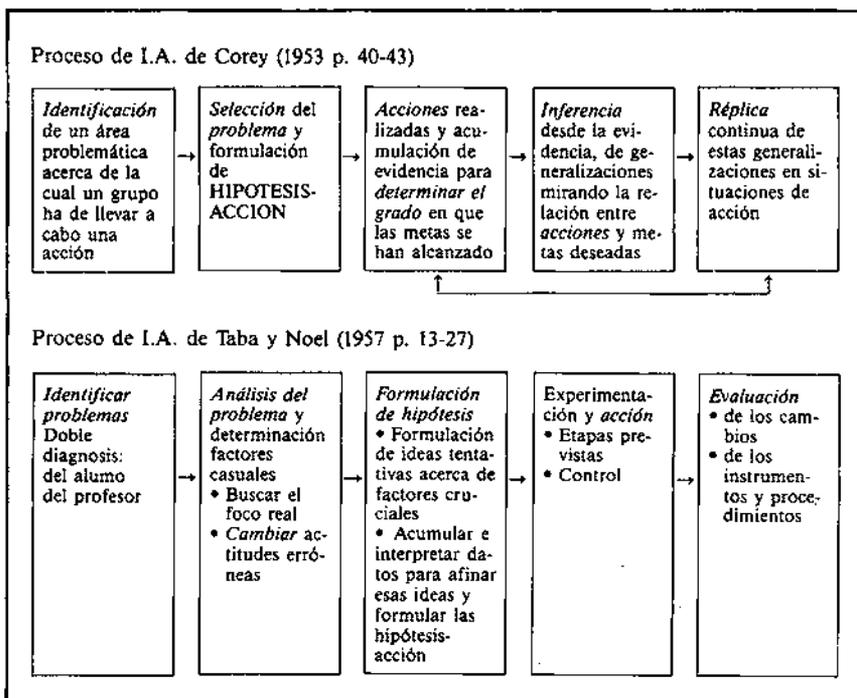
2° Que se entienda como una empresa cooperativa en que prácticos y técnicos de investigación deciden conjuntamente qué estudiar y cómo hacerlo.

3° Las tareas de investigación necesitan ser prácticas y no tan complicadas que requieran intrincados estudios antes de proporcionar respuestas.

4° Que contribuya simultáneamente a producir la evidencia necesaria para resolver problemas prácticos y a adquirir una perspectiva más adecuada para mirar los problemas.

Los procesos de investigación-acción, desarrollados por ambos autores son semejantes en sus líneas generales. Veámoslos brevemente en la tabla 1.

Tabla 1



Hay, sin embargo, que señalar algunas diferencias importantes. En relación con el proceso que va desde el descubrimiento del problema hasta la formulación de la hipótesis-acción, el enfoque es claramente distinto. Corey apenas analiza los pasos a dar en esta primera parte de la investigación, centrándose por el contrario, en la acumulación de evidencias que, a través de una actividad sistematizada nos permiten conocer si las metas predichas se van cumpliendo a través de las decisiones tomadas.

Corey se esfuerza por justificar los pasos orientados a la *generalización* posible de los resultados, generalización que él denomina «vertical», ya que aquéllos, cuando se han obtenido de una investigación realizada en un contexto determinado (escuela X) podrían extenderse a poblaciones similares de cursos anteriores de la misma escuela. (1953 p. 13)

Taba y Noel (1957), por el contrario, ofrecen un proceso más diagnóstico e interactivo en la primera parte. Concebida la investigación-acción como una actividad asumida en equipo por maestros, administradores y «consultores» o técnicos de investigación, las autoras conceden una enorme importancia a la tarea de descubrir las fundamentales dimensiones de los problemas, eliminando los prejuicios y las ideas superficiales o equivocadas que tienen los maestros sobre los mismos. Y ello, a través, tanto de la recogida de datos como del análisis reflexivo. «La focalización del problema es también un proceso que produce nuevas «significaciones» para los maestros y ofrece una oportunidad para re-educarse» (p. 15). Las técnicas empleadas son cuantitativas y cualitativas, aunque abundan las últimas. No obstante, Corey dedica un capítulo de su obra a las técnicas estadísticas que pueden ser útiles a los educadores. Finalmente, hay que señalar que estas investigaciones atienden a problemas variados aún cuando la mayoría de los estudios se centran en el curriculum.

1.2. *El período de letargo*

Hacia finales de los 50 y durante los años 60 la investigación-acción parece desaparecer, hasta el punto de que Cook (1984) concluye así su estudio sobre los orígenes de la misma. «¿Vivió únicamente un breve período durante los años 40, y los 50 y luego murió? ¿Pareció «sestear» una década o dos durante el auge de la psicología social de laboratorio para sólo resurgir, de incógnito, bajo pseudónimos tales como «evaluación de programas», «innovación social experimental» o «investigación de política social»?... (p. 12-13).

En realidad no es cierta una total desaparición de la A.R. en este período. Se constata, sin embargo, que los trabajos presentan un notable reduccionismo orientándose en general a la búsqueda de hechos por los propios profesores, faltándole el rigor. Durante estos años, la A.R. se utiliza más para

formar a los maestros y mejorar sus prácticas que para producir conocimiento científico.

Es la época dorada de las reformas educativas. La metodología experimental y los enfoques cuantitativos alcanzan gran prestigio en los círculos científicos próximos a la Educación. Los enfoques de A.R. se ven sometidos a fuertes críticas de las que el artículo de Hodgkinson (1957) es un claro exponente. En él se recogen los argumentos más utilizados en esa época:

- Los prácticos están poco familiarizados con técnicas de investigación y en ésta «no hay lugar para un "amateur"» (p. 142).
- Los maestros no tienen tiempo para investigar y si lo hacen es en perjuicio de la enseñanza.
- Ni siquiera la investigación mejora la práctica. Los maestros son más resistentes al cambio, defendiendo su práctica actual, bajo el pretexto de que ya ha sido investigada y se «ha probado» que era buena y suponiendo que el estudio realizado puede ser aplicable a otras clases y situaciones.
- La A.R. no es verdadera investigación, al no utilizar los criterios de la metodología científica válida.

Posteriormente, Sanford (1970), en un artículo muy citado por los estudiosos del tema, señala que la división entre Ciencia y Práctica fue no sólo propiciada desde los Congresos y encuentros anuales, paneles públicos, informes de comisiones, etc. sino desde la misma Universidad que producía por una parte expertos en diseños de investigación y experimentación y por otra expertos en planificación, ejecución y evaluación.

El diseño «R and D» (Investigación y desarrollo) constituye la estrategia lineal predominante en EE.UU., durante esta época. Aunque estaba orientada en principio a promover cambios en la educación, mediante la investigación, el desarrollo de nuevas tecnologías y la difusión de las mismas, sus resultados no produjeron el objetivo previsto. Smulyan (1984, p. 8) y también Ward y Tikunoff (1982, p. 1) indican como factor principal el abismo existente entre quienes realizaban la investigación y quienes trabajaban en la escuela. Sólo a partir de 1972 con la creación del «National Institute of Education» se comienzan a fundar centros de investigación y desarrollo que coordinen los esfuerzos de investigación, desarrollo, difusión y adopción.

1.3. *Nacimiento y expansión de la investigación cooperativa*

A partir de los años 70 y a lo largo de toda esa década asistimos a un período rico y complejo en planteamientos críticos a la investigación científica, y en concreto, a la desarrollada en el área educativa.

Comienzan a palpase los fracasos de las grandes reformas; se buscan nuevos paradigmas en la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; la metodología etnográfica (de la mano de los antropólogos que regresan de Sudamérica y comienzan a trabajar en EE.UU. en contextos escolares) reinicia su andadura; se da un fuerte movimiento de reflexión crítica sobre las posibilidades y límites de la metodología experimental.

En Europa, surge, con aires nuevos, la Investigación-Acción. La encontramos, de una parte, fundamentada en las corrientes *psico-sociológicas* (Delorme, 1982, Barbier 1977) que cuestionan básicamente el status jerárquico del investigador y se centran en la dinámica grupal creadora de una experiencia. El ámbito francófono recoge —con variantes que han sido estudiadas por Dubost (1984)— este enfoque.

Por otra parte, el Instituto de Cambridge, con Elliott como figura principal, inicia a partir de 1972 una serie de proyectos sobre el estudio del curriculum con un planteamiento de investigación-acción. La concepción del maestro como investigador —defendida por Stenhouse: quien, con su «Humanities Curriculum Project (1968), ejerce una clara influencia en Elliott— aparece como elemento central en los proyectos de investigación del Instituto de Cambridge: «Ford Teaching Project» (1976). «T.I.Q.L.: Teacher pupil interaction and the quality of learning Project» (1981) y finalmente GRIDS: Guidelines for Review and Internal Development in Schools (1983).

La red establecida a nivel internacional (C.A.R.N.: Classroom Action Research Network) permitió a finales de los 70 la conexión de los grupos que trabajan en el desarrollo del curriculum a través de la A.R. La influencia del equipo de la Universidad de Deakin (Australia) y los materiales teóricos elaborados por ellos (véase Kemmis and Carr, 1983) se hace evidente, incluso en los círculos de Investigación cooperativa.

En la confluencia de la corriente socio-cultural y didáctica hallamos la investigación realizada por Cardinet y el grupo suizo que trabaja en torno al IRDP (1979, 1983).

Paralelamente (como acabamos de ver con Australia, o con los círculos canadienses de A.R.) aparecen grupos y trabajos que bajo igual o diversa denominación recogen la herencia de la actividad investigadora de Lewin. Entre ellos destaca con fuerza la corriente de investigación participante o participativa que, de la mano de técnicos de la UNESCO como Le Boterf (1984) e investigadores interesados en la mejora de las condiciones de vida de su país, se inicia en 1976, financiada y sostenida por instituciones internacionales (UNICEF, UNESCO). Su espectacular desarrollo y difusión no sólo en Sudamérica sino también en África, su vinculación a planteamientos de educación de adultos y animación socio-cultural, así como la radicalidad política de algunas posiciones (como la denominada investigación militante), caracterizan esta corriente que está siendo ya objeto de análisis

críticos como el desarrollado en el «Seminario Nacional de Pesquisa Participativa» celebrado en Brasilia en 1984. La reciente obra de Quintana (1986) nos ofrece una interesante panorámica, en contextos europeos, de la i. participativa.

En este contexto internacional debemos situar la investigación cooperativa. Los factores indicados al comienzo de este apartado dieron lugar a su aparición, en 1975, con el proyecto de Tikunoff, Ward y Griffin denominado «Interactive Research and Development on Teaching» (IR and DT). El «National Institute of Education» le prestó su apoyo, (como lo ha hecho a los proyectos posteriores de i. cooperativa). Los objetivos de este trabajo eran:

1) Investigar y comprender el proceso de implementación del diseño «IR and DT» en orden a identificar las condiciones y características de un buen uso de la estrategia.

2) Determinar cuándo los resultados que se obtienen de un estudio «IR and DT» proporcionan nueva información importante y útil al campo educativo, mientras se realizan con éxito (manteniéndose) standards «R and D» comúnmente aceptados.

3) Determinar qué cambios, si los hay, en personas e instituciones pueden resultar de la participación en un diseño «IR and DT». (Tikunoff, Ward and Griffin, 1979).

A partir de esa fecha se multiplican las reflexiones y trabajos en torno a la «Collaborative Research». Tikunoff y Ward, en un estudio de conjunto (1982), reseñan ampliamente 16. En la síntesis de Smulyan (1984) se recogen el ya indicado de Tikunoff, Ward y Griffin, los de Griffin, Lieberman y Jacullo-Noto (1980), el de Huling (1981) y —después de reseñar otros— el de Oja y Pine (1983) quizás una de las investigaciones cooperativas más ambiciosas y amplias.

Generalmente estas investigaciones presentan aportaciones no sólo a problemas concretos educativos sino al *proceso* mismo de investigación empleado. Las tomaremos como punto de partida para una descripción de la i. cooperativa.

2. ELEMENTOS CLAVE PARA UNA DEFINICIÓN DE INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

Tikunoff, Ward y Griffin (1979, p. 4) al presentar el diseño «IR and DT» (Interactive Research and Development on teaching) lo definen así:

«IR and DT» sitúan *juntos* a profesores, investigadores y técnicos del desarrollo para indagar como *equipo*, desde el comienzo del proceso, en aquellas cuestiones, problemas y hechos concernientes a los profesores en su clase. Un equipo «IR and DT» se encarga de conducir la investigación y, *al tiempo*, de favorecer el desarrollo, basado, tanto en los resultados de la investigación como en los métodos y procedimientos empleados en el estudio. Las decisiones son tomadas de forma "*cooperativa*". Esto significa que cada miembro del equipo actúa *paritariamente* y con *igual responsabilidad* en las decisiones que afectan al equipo y en las acciones para la identificación de una cuestión/problema a través de la realización de todas las actividades de R y D.»

Ward y Tikunoff (1982, p. 5) glosan su propia definición extrayendo 6 elementos que permiten juzgar si un diseño de investigación puede entenderse o no *interactivo*. Estos son:

1) «Un equipo formado como *mínimo* por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.

2) Las decisiones que miran a cuestiones de investigación, procedimientos de recolección de datos, desarrollo de materiales, etc. son fruto de un esfuerzo *cooperativo*.

3) Los problemas a ser estudiados emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los *problemas de los profesores*.

4) El equipo trabaja al tiempo en la *investigación* y en el *desarrollo* relacionados con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el comienzo del proceso.

5) El esfuerzo de «investigación y desarrollo» atiende a la complejidad de la clase y a la vez mantiene su integridad.

6) Se reconoce y utiliza el proceso de «investigación y desarrollo» como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional) en tanto que se lleva a cabo una *rigurosa* y útil técnica de investigación y desarrollo.

Y Oja y Pine (1981, p. 9-10) presentan asimismo una enumeración de elementos que son retomados en múltiples trabajos como criterios para reconocer la existencia de una investigación cooperativa:

1) Los problemas de investigación son *mutuamente* definidos por prácticos e investigadores.

2) La Facultad Universitaria y el profesor de clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los *problemas de los prácticos*.

3) Los *resultados* de la investigación *son utilizados* y modificados en la solución de los problemas.

4) Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se «reeducan» a sí mismos con la utilización de metodologías de investigación naturalísticas y estudios de campo.

5) Los prácticos como resultado de participar en el proceso de adaptación son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a sí mismos profesionalmente.

6) Prácticos e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Lo que subyace a todos estos elementos es un enfoque *cooperativo* profundo en el proceso de investigación.

Como indiqué anteriormente, al utilizar el término cooperativo lo hago dándole un sentido amplio de participación. Hord, en un artículo sobre el tema, (1981), distingue entre los términos «cooperation» y «collaboration», señalando el 1º como una forma imperfecta de participación (sólo en algunas fases del proyecto) en tanto que el 2º exige el compromiso real de cada uno de los miembros del equipo en *todas* ellas, lo cual, no hay duda que repercute en beneficio de la propia investigación.

El haber escogido el término «cooperativa» para aludir a este tipo de investigación, no es con el ánimo de reducirla a la acepción de Hord sino por considerar que en castellano tal distinción terminológica no es muy exacta. Quizá el término más apropiado hubiera sido co-gestionada o el más amplio de *participativa*, pero hemos preferido evitar otras connotaciones que puedan dar lugar a confusiones conceptuales.

Este esfuerzo cooperativo ha ido ganando en riqueza y amplitud. Smulyan (1984, p. 3) nos señala el trabajo conjunto de «personal del distrito escolar, Facultad Universitaria o staff del Centro de desarrollo así como de agencias de educación federal que proporcionan el soporte financiero y la orientación». Subsisten, sin embargo, problemas básicos relacionados con los roles diferenciados que cada uno de los miembros del equipo debe desarrollar y que posteriormente estudiaremos.

El segundo aspecto hace referencia al carácter *simultáneo* y mutuamente complementario de los procesos de *investigación educativa* y de *desarrollo profesional*.

Los profesores no sólo aprenden a resolver sus problemas sino que ad-

quieren un pensamiento más receptivo a nuevas ideas, ampliando sus conocimientos y adquiriendo habilidades y capacitaciones importantes para su actualización profesional. También, si el diseño funciona, los investigadores, como señalaban Oja y Pine, salen enriquecidos del contacto con la práctica educativa y de su inmersión en los problemas reales de las Instituciones escolares.

Estos dos aspectos que he señalado marcan con características peculiares la investigación cooperativa de otros tipos de investigación-acción y la hacen difícilmente clasificable dentro de las categorías establecidas por Kemmis y Carr². (1983)

Hay en común con los pioneros de la Investigación-acción y con los «teóricos» actuales de la misma la exigencia profunda de llevar a cabo una verdadera investigación *científica* que permita el desarrollo de una Ciencia Social, y en concreto, de las Ciencias de la Educación. Estudiemos los procesos que suelen seguirse para ver si se ajustan o no a la metodología Científica.

3. PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

En los trabajos que se muestran bajo el subtítulo de «Collaborative Research» se sigue en general la vía inductiva y dentro de ella un modelo que mantiene bastantes características de la orientación *etnográfica*. Esta, según Le Compte y Preissle (1984, p. 4-6) mantiene típicamente las dimensiones inductiva, subjetiva, generativa y constructiva.

- Es *inductiva* porque parte de la observación de un fenómeno dado (mediante la recolección de datos) y, a partir de ella intenta establecer regularidades.
- Es *subjetiva* en la medida que explicita y analiza datos subjetivos. Su meta es reconstruir categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.
- Es *generativa* en cuanto que intenta, a partir de la descripción sistemática de variables y fenómenos, generar y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones) usando una o más bases de datos como fuente de evidencia.
- Es *constructiva*. Las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen

² Me refiero a la diferenciación entre investigación técnica, práctica y autogestionada o «emancipatoria».

de lo que va sucediendo (flujo de conducta). Es un proceso paulatino de abstracción en el que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y descripción.

Una adaptación de este enfoque sería el utilizado básicamente en la i. cooperativa y que podríamos sintetizar así:

a) A partir de un problema concreto, vivido por los profesores, se intenta *sistematizar* de alguna forma la dificultad surgida a partir de recolecciones de datos (observaciones empíricas o mediciones variables), dentro de un contexto determinado.

b) El equipo discute y elabora categorías básicas, que permitan sintetizar y comparar los datos que se van obteniendo, a lo largo del tiempo.

c) Se acumula evidencia empírica sobre la cuestión estudiada por la utilización de diversos procedimientos de recogida de datos.

d) La interpretación de resultados en el seno del equipo permite enriquecer la visión del problema al tiempo que puede significar procesos de cambio en la mentalidad y forma de actuar de los participantes.

e) Se establecen regularidades y relaciones entre los datos observados.

f) Sucesivos exámenes permiten afianzar las relaciones descubiertas (que pueden generar y ser expresadas en forma de hipótesis).

g) Finalmente, puede obtenerse una cierta estructura de generalización, dentro de ese contexto, que posibilite la elaboración de teorías al tiempo que facilite *propuestas de solución y cambio* en el ámbito educativo.

En todo este proceso no aparecen normalmente explicitadas las *hipótesis-acción* que ocupaban un lugar central en la concepción de A.R. de Lewin. Estas se concebían como estrategias de acción encaminadas a lograr unas metas deseadas de cara a la transformación de la realidad. De las 4 modalidades de A.R. que hemos enumerado al principio (diagnóstico, participante, empírica y experimental), las hipótesis-acción adquieren su máxima relevancia en las dos últimas.

Esta diferencia entre la i. cooperativa y la A.R. (al menos, en el enfoque de Lewin) puede constatararse al analizar las etapas, que los teóricos de aquella establecen en el proceso. En ellas no aparece la formulación central de la *hipótesis-acción*, al menos explícitamente. Veámoslo:

ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

1. Identificación de un aspecto a ser estudiado.	1. Identificación de un problema.
2. Selección de estrategias de investigación.	2. Identificación de una cuestión a investigar dentro de ese problema.
3. Naturaleza de los datos que han de recogerse.	3. Discusión de la metodología.
4. Procedimientos de recogida de datos.	a) Procedimientos de recogida de datos
5. Preparación del diseño de investigación	b) Naturaleza de los datos que han de ser recogidos.
6. Recolección de los datos.	4. Preparación del diseño de investigación.
7. Análisis de datos.	5. Recolección de datos.
8. Desarrollo de conclusiones para realizar el informe.	6. Análisis de datos.
	7. Presentación de resultados.
(Tikunoff et al. 1979, p. 148)	(Smulyan, en Oja y Pine 1983 p. 425)

Se supone más bien que la *interacción* que se verifique en el seno del equipo entre investigadores y «prácticos» va paulatinamente modificando la mentalidad de ambos y, como consecuencia, repercute en la innovación educativa. La «meta investigación» de Oja y Pine (1984) sobre los propios procesos que desencadena el curso de una investigación cooperativa, así lo sugieren.³ De todas formas no se descarta la generación de hipótesis en el curso de la investigación aunque, como sucede también en muchos estudios de casos del Instituto de Cambridge, más como punto de llegada que de partida.

La innovación se produce por tanto a partir *del esfuerzo de vincular la*

³ En los informes de esta investigación se observan claramente dos niveles de análisis: uno se sitúa en el interior de dos instituciones y presenta la investigación cooperativa llevada a cabo por cada uno de los equipos constituidos en ellos para abordar problemas concretos; el otro intenta investigar las relaciones entre las etapas de desarrollo (del ego, moral y conceptual) de los profesores, la investigación cooperativa y el cambio de cada profesor.

investigación y el desarrollo, la producción del conocimiento y su utilización práctica en el ámbito educativo. Finalmente, tal y como aparecen en las conclusiones del estudio comparativo de Ward y Tikunoff (1982) «los profesores que han colaborado en la investigación *utilizan* los procedimientos de recolección de datos y los procesos de investigación *en* sus propias clases y para tomar decisiones» (p. 45).

A pesar de la impresión de secuencialidad que puede dar la lectura del cuadro con las etapas del proceso, Smulyan (en Oja y Pine, 1983, p. 425) afirma que, dentro de esta secuencia «promedio», el equipo desarrolla frecuentemente un proceso que tiende a ser *cíclico*. La reflexión sobre los datos permite resituar, o redefinir el problema y orienta la búsqueda de nuevos datos y observaciones.

Longstreet (1980) presenta precisamente la *recursión* o el planteamiento indefinido de revisiones como uno de los rasgos más definitorios del nuevo paradigma de investigación educativa que parece emerger.

Los *informes* pretenden ofrecer síntesis comprensivas e interpretativas de los estudios realizados procurando combinar una variedad de estrategias: análisis de documentos «cuantitativos» y «cualitativos», estudios retrospectivos llevados a cabo sobre el material acumulado en el curso de la investigación y estudios de casos, especialmente importantes, según Pine (1981), por su poder para descubrir y generar hipótesis, focalizar la atención en sujetos determinados, su flexibilidad y la posibilidad de aplicación a conjuntos naturales.

A diferencia de otros movimientos A.R., la investigación cooperativa no rehusa la utilización de tests aunque complementados con otras fuentes de conocimientos como los auto-informes, las producciones de los estudiantes, las técnicas de observación directa, etc. Se da especial importancia a la *recogida sistemática* de una información determinada a lo largo del tiempo, para estudiar la evolución de los fenómenos.

Finalmente, es importante observar que existe un esfuerzo (representado especialmente por Oja y Pine, 1983) por «examinar el proceso de *colaboración* tanto como el producto o investigación realizada. El poner el acento en el desarrollo del equipo de investigación como grupo productivo y analizar al tiempo el proceso de investigación que lleva a cabo, permite descubrir algunas líneas y modelos que sugieren respuestas a problemas y cuestiones existentes en el desarrollo de una investigación cooperativa» (Smulyan, 1984, p. 22).

Es lo que he denominado «meta investigación» de la i. cooperativa. Desde este enfoque, los procesos de investigación desarrollados por los equipos de profesores e investigadores, aparecen inmersos en un proceso más amplio que viene fundamentado en modelos teóricos sobre variables relativas al profesor y a la dinámica grupal. No hay duda de que el peso del profesor uni-

versitario en este 2º nivel de análisis es esencial. A este rasgo peculiar de la i. cooperativa parecen referirse Ward y Tikunoff (1982) al señalar en las conclusiones del estudio comparativo realizado sobre este tipo de investigaciones: «El esfuerzo de la investigación se centra tanto en el mundo real como en el problema teórico» (p. 47).

4. CONDICIONES PARA QUE PUEDA LLEVARSE A CABO

Si quisiéramos brevemente resumir las condiciones que, de una forma u otra, se expresan en los informes sobre i. cooperativa, podríamos indicar:

a) *Clima* exigido dentro de los Centros. Se requiere en principio un clima de respeto y libertad hacia las actividades investigadoras de los profesores. El reconocimiento y comprensión de las mismas por parte de la dirección del Centro constituye un elemento indispensable, teniendo en cuenta los cambios paulatinos que tales actividades comportan en las prácticas habituales de la institución escolar.

b) *Medios* necesarios. Ello implica la asistencia técnica y la posibilidad de contar con recursos de investigación. Ambos aspectos se ven favorecidos con las aportaciones de la Institución Universitaria y la subvención de estos proyectos por Instituciones como el Instituto Nacional de Educación (en EE.UU.). En cualquier caso Pine (1981) recomienda montajes modestos, evitando grandes planes a priori y utilizando como principio básico de investigación la ley de la parsimonia.

c) *Formación*. Una de las conclusiones más reiteradas sobre i. cooperativa es el reconocimiento de que el éxito de ésta depende fundamentalmente de las *características* y *habilidades* del personal que la lleva a cabo. Habría pues que hablar de una formación orientada al desarrollo de competencias y otra orientada más bien a favorecer procesos de maduración personal y grupal.

Los profesores deberán adquirir habilidades para documentarse y observar; familiarizarse con estrategias de recolección de datos; aprender a describir y analizar aspectos no sólo de la conducta de los estudiantes sino de su propia conducta; reestructurar su tiempo que ha de dividirse entre las actividades docentes y de investigación. Por otra parte, junto a las habilidades necesarias para intervenir con un nivel aceptable de autonomía en el proceso de investigación y en la toma de decisiones inherentes al mismo, deberán ir madurando en actitudes participativas que les permitan formar parte del equipo de trabajo, potenciando la actividad y minimizando el conflicto.

Si la formación de profesores se considera necesaria, la del investigador

universitario resulta igualmente indispensable. Este ha de adquirir algunos conocimientos de las estrategias de procesos grupales. Además, podrá facilitar estos procesos: clarificando cuestiones; organizando las tareas del grupo; reconociendo un conjunto de sugerencias; destacando aspectos relevantes del contexto escolar, etc. En resumen, ha de tener habilidad para preguntar y para escuchar, capacidad interpretativa, y una cierta empatía así como dosis considerables de paciencia (Pine 1981).

Otros requisitos que Oja (1984) señala son: el conocimiento de la metodología cuantitativa y cualitativa para poder combinarlas adecuadamente de acuerdo a las necesidades de investigación y una cierta congruencia entre los valores del investigador y la filosofía que subyace a un proceso de investigación cooperativa. Esta autora presenta además en el Trabajo anteriormente citado la frecuencia con que el investigador desempeña diversos roles o pone en juego distintas habilidades a lo largo de cinco amplias fases de la investigación. Veámoslo en el cuadro adjunto (Tabla 3 en pág. 69).

d) En relación con el proceso: las condiciones más citadas son: *claridad* en las metas, *tiempo* necesario y el poder establecer una dinámica grupal que favorezca el *desarrollo paulatino del staff*. Este último punto ha merecido una considerable atención en estos años Griffin (1983) en una obra sobre el tema: «Staff development» define el término como el «intento sistemático de alterar las prácticas profesionales, creencias y conceptos del personal de la escuela ante un fin articulado» (p. 2) Griffin resalta la diferencia entre «personal de la escuela» y «profesores» ya que el desarrollo del staff incluye a administradores, supervisores, profesores, personal de apoyo y cualesquiera otros que trabajen en el cumplimiento de una tarea de servicio a la escuela.

Hasta aquí hemos intentado ofrecer una breve síntesis comprensiva de los proyectos que se acogen al nombre de «Collaborative Research»: sus elementos esenciales, sus procesos, los requisitos exigibles. Pero —nos preguntamos— ¿Cuáles son los *problemas* concretos que emergen de este tipo de investigación y que han de resolverse si tales trabajos aspiran a ser reconocidos como investigaciones científicas? Veámoslos.

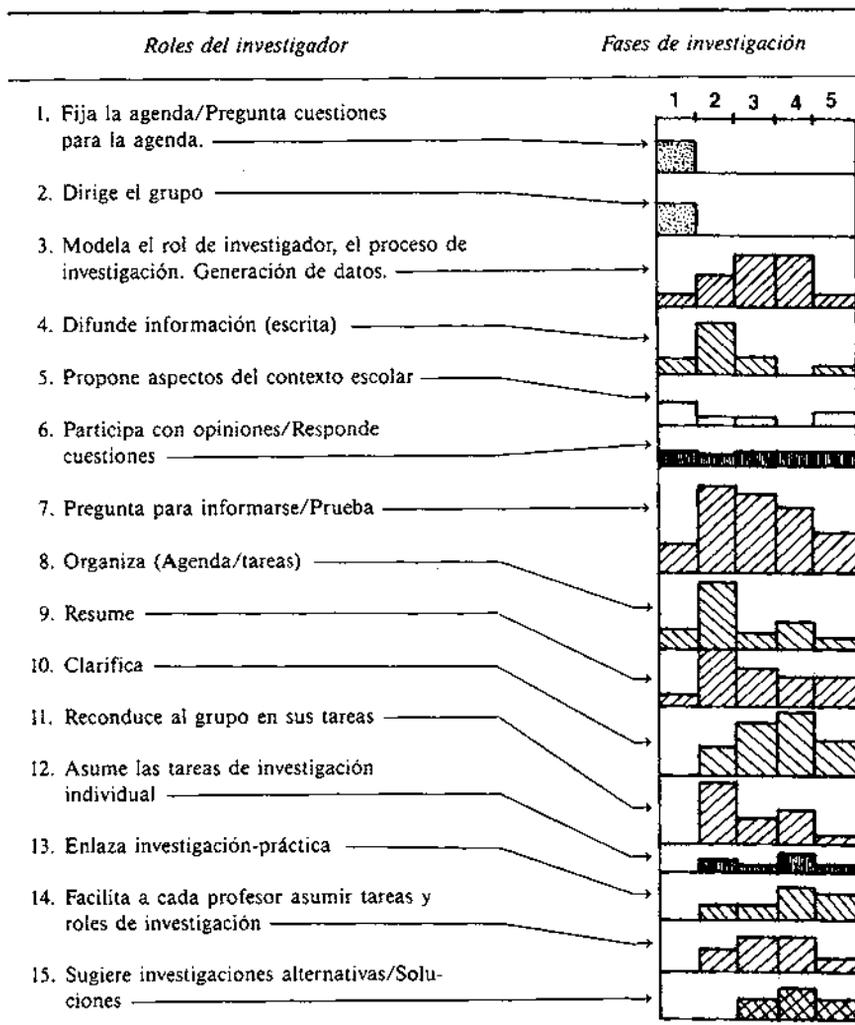
5. PROBLEMAS

Podríamos agruparlos en tres apartados: los que surgen al inicio de la investigación; los que se dan en torno al proceso de colaboración y, sobre todo, los que hacen relación a la producción real del conocimiento científico.

a) Al inicio de la investigación. Suelen tener su origen en la dificultad para entenderse instituciones tan diversas como son la Universidad y los cen-

Tabla 3

Frecuencia de roles e intervenciones del investigador universitario en un equipo de investigación-acción cooperativa Desde el 10.81 al 6.83*



* Los roles son listados cronológicamente de acuerdo a cuando el rol o la intervención se introduce o asume por el investigador universitario.

tros escolares de nivel básico. El engranaje organizativo reviste una cierta dificultad. En el caso de que este problema no exista (por ejemplo, en una investigación cooperativa llevada a cabo en la Universidad con profesores de la misma), el obstáculo puede provenir de la diversidad de expectativas de los profesores e investigadores y de la falta de formación de los primeros en técnicas de investigación educativa. Para paliar estos dos posibles impedimentos a la puesta en marcha del proyecto, se recomiendan seminarios que permiten acortar distancias, romper prejuicios, reflexionar juntos sobre problemas reales que tienen los profesores e iniciar el proceso de formación en técnicas y estrategias de investigación. La dinámica seguida en estos seminarios ha de ser especialmente cuidada y el rol del «experto» o investigador bien diseñado. Por ejemplo «la ansiedad» por ofrecer información científica o metodologías adecuadas puede levantar una barrera difícilmente salvable en encuentros posteriores. La actitud de dominio y seguridad en el tema tienden a fomentar la falta de participación en los que siguen la explicación y a crear actitudes de «retirada» ante el proyecto. El ritmo inicial será forzosamente más lento del previsto pero no tanto que favorezca el enfriamiento del grupo y su desenganche de la investigación.

b) Problemas en torno al proceso de comunicación. Repetidamente, a lo largo de este artículo, se ha hecho referencia a este aspecto por constituir un punto nuclear de la investigación cooperativa. Es más, varios trabajos que siguen este modelo se detienen a examinar el proceso seguido por el grupo, la dinámica que se verifica en el seno del mismo, los roles de los participantes y los problemas que emergen con mayor frecuencia.

Ya se ha indicado la diversidad de roles que ha de asumir el investigador a lo largo del proceso. La conducta de los profesores puede asimismo reflejar roles diferentes en función del nivel e intensidad de participación en la investigación. Ward y Tikunoff (1982, p. 9) señalan hasta cinco, recogidas de un Trabajo de Kennedy:

- *modelo de enseñanza:* el maestro es observado mientras enseña. Puede ser sometido a entrevistas.
- *modelo participante:* similar al anterior pero con feed-back. Puede ayudar a reformular la cuestión de investigación.
- *recolector de datos:* recoge datos de su clase u otras clases que somete a discusión e interpretación.
- *como investigador:* Participa en todas las etapas del diseño «R and D».
- *consultante práctico:* Describe y analiza una amplia variedad de variables y dinámica de clase en términos comprensibles. Ayuda a interpretar.

Una investigación cooperativa auténtica debería tender a que *todo* el equipo asumiera:

- la responsabilidad de identificar la cuestión de investigación.
- conducir el proyecto de investigación usando una apropiada metodología y diseño.
- planear medios de difundir los resultados de la investigación.

Desafortunadamente, el análisis comparativo que Ward y Tikunoff (1982 p. 43) hacen de 8 investigaciones cooperativas en relación con el nivel de colaboración de los profesores en las diferentes fases del proceso, nos muestra que tal objetivo está muy lejos de alcanzarse. Sólo en el análisis de datos existe participación del profesorado en todas las investigaciones. Las fases con menor frecuencia son el interpretar y escribir el informe y el implementar los resultados. Ello nos hace sospechar que la cooperación auténtica no acaba de producirse.

Posiblemente influya en ello uno de los problemas más difíciles de resolver en la práctica: la diversidad de lenguajes entre investigadores y profesores. Esta cuestión que ya se había encontrado en otras corrientes de la investigación-acción, aparece aquí con gran fuerza dado el planteamiento de un equipo de trabajo heterogéneo por principio.

Como señala Pine (1981, p. 28) «la colaboración es un proceso dialéctico y dialógico con posibilidades de dar y recibir y su uso en la investigación-acción requiere que los universitarios y profesores de la clase, en clima de confianza, comuniquen y resuelvan problemas juntos, desde el comienzo. La colaboración no deviene espontáneamente. Es un sofisticado proceso que debe pensarse y aprenderse deliberadamente». Ello implica un progresivo cambio de actitudes en los participantes y un entrenamiento sistemático que hemos ya señalado como un requisito previo para la investigación cooperativa.

c) Problemas que hacen relación a la producción real de conocimiento científico. No obstante, lo indicado hasta ahora, posiblemente la cuestión que suscitará más controversia y recelo es, sin duda, el reconocer la actividad desarrollada en la «Collaborative Research» como auténtica investigación científica y —en caso de serlo— qué tipo de controles debemos asegurar para concederle a un estudio cooperativo el adjetivo de científico.

Desde luego los diseños utilizados en este tipo de investigación están más cercanos a la metodología de tipo inductivo y de carácter fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, cualitativo. Por otra parte, su orientación dinámica al cambio y a la mejora de la educación no permiten resituarlos, sin más, como estudios etnográficos. En este sentido, (y pasando del plano metodológico al paradigmático) comparten con otros modelos de investiga-

ción acción la búsqueda de un paradigma que constituya un marco de referencia. Exponente claro de esta búsqueda es la reciente obra editada por Lincoln («Organizational Theory and Inquiry», 1985) donde se recoge un buen análisis de Guba sobre los intentos actuales de una «reconciliación» paradigmática, desde las posturas neo-ortodoxas que buscan una reformulación actualizada del paradigma positivista, incorporando elementos del naturalista, hasta las que promueven, desde un planteamiento no-ortodoxo, la existencia de un paradigma emergente.

POSTURAS DE TRANSICIÓN			
AXIOMA	PUNTO DE VISTA POSITIVISTA (ORTODOXIA NORMAL)	PUNTO DE VISTA DE TRANSICIÓN (NEO-ORTODOXIA REBAJADA)	PUNTO DE VISTA POST-POSITIVISTA (NO ORTODOXIA EMERGENTE)
Realidad	Realismo ingenuo	Realismo crítico	Construccionismo
Dualismo	Objetividad	Reactividad	Interactividad
Dependencia del tiempo y del contexto	Generalización (libertad)	Abstracción estadística: regresiva múltiple, análisis multivariado; path análisis	Dependencia
Causalidad	Linear	Teoría de la actividad	Modos de hacer mutuos y simultáneos
Valores	Libre de valores	Influencia de los valores en la selección del problema, teoría, método y análisis	Necesidad completa de valores

Guba, 1985, p. 98

En la obra citada se expone, no sólo la reflexión epistemológica sobre este paradigma *emergente*, sino ejemplos concretos de las investigaciones que comienzan a plantearse en el campo organizativo dentro de este marco paradigmático. Se trata de una reflexión que viene haciéndose desde finales de los 70 y que podemos hallar por ejemplo, en el trabajo de Longstreet (1980). Para Koetting (1984) el paradigma naturalista se enclava dentro del interpre-

tativo y crítico. Este autor intenta fundir en su análisis los rasgos que son atribuibles por Guba al 1º con los que plantean Bredo y Feinberg (1982), en su excelente revisión sobre el tema, para los dos últimos. En cualquier caso, la inclusión propuesta por Kemmis y Carr (1983) de la investigación-acción dentro del paradigma crítico debe quedar matizada por los estudios que he indicado de Guba y otros y, desde luego, no creo que pueda aplicarse sin más a la investigación cooperativa.

Mientras la discusión a este nivel epistemológico continúa (¿Nos hallamos ante una revolución paradigmática en las Ciencias de la Educación?) se observa en los defensores de un enfoque más cualitativo, bien sea en la línea de transición o post-positivista, una preocupación básica por responder al reto de un control que nos proporcione una cierta seguridad acerca de la cientificidad del proceso de investigación empleado. A este respecto es significativa la ponencia de Cardinet en las 2ªs jornadas de estudio sobre la evaluación en el nivel secundario superior (Granada, 1, XI, 1985): «A la búsqueda de la objetividad en la evaluación de las innovaciones pedagógicas». Dada la orientación de este autor en los últimos años hacia la investigación-acción, el título puede parecer algo sorprendente. Su trabajo se sitúa, sin embargo, dentro de la línea de Guba, ya explicitada en 1982 y que plantea alternativas para las 4 condiciones que se presuponen en toda investigación científica.

Tabla 5

Términos científicos apropiados a varios aspectos del rigor		
<i>Aspecto</i>	<i>Término científico</i>	<i>Término naturalístico</i>
Valor verdadero (razón de veracidad)	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad (aplicación a nuevas situaciones)	Validez externa/ generalización	Transferencia
Consistencia (Estabilidad en el curso de las observaciones)	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad (independencia respecto al sesgo de los observadores)	Objetividad	Confirmación

* Los paréntesis son explicaciones no incluidas en el cuadro)

A pesar de las críticas de Guba (1985, p. 96) a Le Compte y Preissle (1984) por el «ajuste» que estos autores realizan de la validez y fiabilidad a los datos naturalísticos, al tiempo que presenta sus propios criterios como verdaderamente alternativos, un estudio comparativo de ambos enfoques con respecto al rigor científico nos parece indicar importantes fuentes de convergencia. De entre las numerosas técnicas que se ofrecen para que una investigación fundamentalmente cualitativa pueda considerarse rigurosa apuntamos meramente las aplicadas por Skrtic (1985) con base en los autores anteriormente citados:

1) Con respecto a la *credibilidad*:

- Usar la *observación persistente* focalizando intensamente aquellos aspectos de la situación que son más característicos.
- *Triangulación*: recogiendo una variedad de fuentes de datos, investigadores, perspectivas (Teorías) y métodos comparándolos en orden a un control cruzado de los datos e interpretaciones.
- *Confrontación de miembros*: a través de la cual datos e interpretaciones son continuamente probados con miembros de varios grupos de los que los datos son solicitados.

2) Con respecto a la *transferencia*:

- *Muestreo teórico/intencional*: Tendiendo a maximizar la amplitud y rango de la información recogida a fin de iluminar los factores que han de tenerse en cuenta necesariamente cuando comparamos dos contextos para ver su similitud
- *Descripción densa*: Descripciones espesas y densas que proveerán bases sustanciales para la similitud de juicios.

3) Con respecto a la *dependencia*:

- *Dependencia en la intervención*: en la que una pista de intervención mantenida por el investigador es examinada por un auditor externo para determinar cuándo el proceso de investigación utilizado cae dentro del dominio de una práctica profesional aceptable.

4) Con respecto a la *confirmación*:

- *Confirmación de la intervención*: La «otra cara» de la intervención reali-

zada y que constituía el objeto del proceso anterior, esta vez dirigido a establecer relaciones entre las afirmaciones del investigador y sus interpretaciones y los actuales datos en bruto». (Skrtic, 1985, p. 201).

Estos dos últimos aspectos son comentados por Cardinet (1985) de una manera más sencilla:

3) *Fiabilidad* (consistencia o dependencia). Los resultados son, en cierto modo, repetibles. Por ejemplo: Guba propone trabajar con diferentes métodos de observación que compensen ventajas e inconvenientes. Los observadores trabajan por separado y concluyen sus interpretaciones antes de confrontarlas al final.

4) *Confirmación*. Que lleven a cabo un diario exacto de sus decisiones y lo presenten a un agente externo.

Si analizamos algunas de las investigaciones cooperativas más importantes encontramos algunos de los elementos anteriormente descritos: observación persistente, triangulación, confrontación de miembros, muestreo intencional, descripción densa. La confirmación se realiza al contrastar los procesos que desarrollan el grupo de profesores y los análisis realizados por el profesor universitario. Quizá lo que más llama la atención al lector no acostumbrado a este tipo de investigaciones es la exhaustividad y densidad de las descripciones, la multiplicidad de vías de acercamiento a la realidad y el esfuerzo por confrontar interpretaciones diversas sobre la misma. En algunas ocasiones esta abundancia de información dificulta el reconocimiento nítido de los procesos seguidos y la posibilidad de evaluarlos con claridad en orden justamente al rigor.

De todas formas la cuestión de la transferencia como alternativa a la generalización clásica sigue preocupando a los estudiosos del tema, intentando buscar vías válidas para este proceso desde trabajos fundamentalmente cualitativos y basados en la práctica escolar (véase, por ejemplo, el trabajo de McCutchan, 1984).

Cardinet (1985), desde un enfoque sistémico que pretende superar tanto el planteamiento positivista como el naturalismo, sugiere dos tiempos para el análisis de los fenómenos cualitativos, siguiendo los niveles de Huberman:

1^{er} tiempo: *Estudios amplios de casos*, que describen un número de realidades escolares tal y como los perciben sus miembros. A este nivel los controles a introducir serían el acuerdo intersubjetivo y la coherencia global de las interpretaciones.

2º tiempo: *Metaanálisis* que permite resaltar las relaciones comunes encontradas en los diversos estudios de casos.

Este enfoque metaanalítico lo encontramos en la investigación de Oja y Pine reiteradamente comentada en este trabajo.

Finalmente cabría indicar el reconocimiento de un control de la validez y fiabilidad de los instrumentos empleados en el curso de la investigación. Tal control de medida, estudiado por Guba (1982) cuando se utiliza la técnica de la entrevista o de la observación, puede apreciarse —aunque de forma parcial— en algunas de las investigaciones recogidas en este artículo.

No querría concluir esta aproximación a la investigación cooperativa sin aludir al trabajo que, utilizando este enfoque, se lleva a cabo en la Universidad de Barcelona, agrupando a profesores universitarios de diversos centros en 7 equipos de trabajo. Durante este curso se verifica una investigación evaluativa sobre sus propios procesos didácticos, analizando hasta qué punto se está favoreciendo, desde el trabajo universitario, procesos cognoscitivos superiores o se impulsa hacia una actividad de índole cooperativa. A partir de esta primera fase intentaríamos elaborar e introducir modelos de innovación didáctica a nivel universitario, ajustados a las necesidades y características de la Universidad de Barcelona, que estimulen el pensamiento crítico de los alumnos, y orienten la relación profesor-alumno y alumno-alumno hacia enfoques cooperativos y de responsabilidad compartida.

Este proyecto, coordinado por mí, pretende introducir sistemáticamente la innovación en la Universidad, de tal forma que los profesores universitarios se impliquen y comprometan en dicha innovación a fin de llevar a cabo una paulatina institucionalización del cambio⁴.

¿Una utopía? Es posible. Pero creemos que vale la pena intentarlo.

⁴ Este proyecto, está en principio, subvencionado por el ICE (falta la confirmación) e intervienen en él en calidad de investigadores, M^aT. Anguera, Catedrática de Metodología de las Ciencias del Comportamiento y A. Bóveda, Senior Researcher del Departamento de Investigación y Evaluación de las Escuelas Públicas de Washington y Especialista de la Fundación Fulbright en Investigación Educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, B. and WEBER, L. *Continuity and Connection: Curriculum in Five Open Classrooms*. New York. Center for Open Education.
- BARBIER, R. (1977). *La Recherche-Action dans l'Institution éducative*. Paris. Gauthier-Villars.
- BARTOLOME, M. (1986). La investigación-acción. En prensa.
- CALPINI, J.C. (1983). «Illustration de trois fonctions de l'observation interactive» en Cardinet y otros. *Recherche-action. Interrogations and strategies emergentes*. Genève. Université de Genève.
- CARDINET, J. (1985). *A la búsqueda de la objetividad en la evaluación de las innovaciones pedagógicas*. Neuchatel: Institut Romand de Recherches et de Documentation. Pedagogiques. (Pres. en 2^{as} Jornadas de estudio sobre la evaluación en el nivel secundario superior. Granada S. XI. 1985).
- GLEGG, A., and Others. (1978). *Triangulation: a strategy for formative Action-Research on in Service Education*. Kent. Kent State University Teacher Corps Papers. N° 3.
- COOK, S. (1984). *Action-Research: Its Origins and Early Application*. Toronto: Paper Presented at the Annual meeting of the American Psychological Association.
- COOK, T.D. and REICHARDT (1979). *Qualitative versus quantitative methods in Evaluation*. London: Sage Pub.
- COREY, S.M. (1953). *Action Research to Improve School Practice* New York: Columbia University.
- CRONBACH, and associates (1980). *Toward reform of program evaluation*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- DELORME, CH. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación acción*. Madrid: Narcea.
- DENZIN, N. (1978). *Sociological Methods. A soucerbook*. New York: McGraw Hill.
- DUBOST, J. (1984). «Un analyse comparative des practiques dites de recherche-action». *Connexions* n° 43. 9-28.
- ELLIOTT, J., SUTTON, C. y HARDING J. (1978). «What is Action Research in the School» *Journal of Curriculum Studies*. V. 10, n° 4.
- GRIFFIN, G.A., LIEBERMAN, A. and JACULLO-NOTO, J. (1980). *Interactive Research and Development on Schooling Reports: Initial description of the participants and the three sites*. New York: Teachers College Columbia University.
- GIFFIN, G.A. (1983) *Staff Development*. Chicago. National Society for the Study of Education.
- GUBA, E. (1982). *Efective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E. (1985). «The context of Emergent Paradigm Research» en LINCOLN, Y.S. *Organizational Theory and Inquiry*. Beverly Hills. Sage p. 79-106.
- HODGKINSON, H.L. (1957). «Action-Research. A critique» *Journal of Educational Sociology* 31 (4). 137-153.
- HORD, S.M. (1981). *Working Together: Cooperation or collaboration*. Austin. Texas Research and Development Center for teacher Education.
- KEMMIS, S. and CARR, W. (1983). *Becoming critical: Knowing through Action Research* Victoria: Deakin University.
- KOETTING, J.R. (1984). *Foundations of Naturalistic inquiry: developing a theory base*

- for understanding individual interpretation of Reality. Dallas. Texas. Association for Educational Communications and technology.
- LE BOTERF, G. (1980). «La recherche participative» en *Education permanente*, n° 53 21-46.
- LE COMPTE, M. and PREISSE, J. (1984). *Ethnography and qualitative Design in Educational Research*. Orlando. Academic Press.
- LINCOLN, Y.S. (Ed.) (1985). *Organizational theory and Inquiry The Paradigm Revolution*. Beverly Hills. Sage Pub.
- LONGSTREET, W. *Action Research: A Paradigm for the human Services*. Washington: National Institute of Education.
- MCCUTCHAN, M. (1984). *Generalizability and Accessibility of Causal Evidence in Educational Practice*. S. Antonio. Texas. Paper presented at a joint Session of the American Association of Colleges for Teacher Education and National Association of Laboratory Schools.
- MORIN, A. (1985). «Critères de "scientificité" recherche-action». *Revue des sciences de l'éducation*. V. XI. n° 1 31-48.
- OJA, SH. (1984). *Role issues in practical collaborative Research un change in Schools*. New Orleans. American Educational Research Association.
- OJA, SH. and PINE, G. (1983). *A Two Year Study of Teachers Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research Report Final*. Durham. New Hampshire. University of New Hampshire.
- PINE, G.J. (1981). *Collaborative Action Research. The integration of Research and Service*. Detroit. Paper presented at the Annual meeting of American Association of Colleges for Teacher Education.
- QUINTANA, J.M. (Coord) (1986). *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- SANDERS, D.P., and MCCUTCHEON, G. *On the evolution of Teachers' theories of action through Action Research*. Columbus. Ohio. The Ohio State University. Department of Educational Policy and Leadership.
- SANFORD, N. (1970) Whatever happened to action Research? *Journal of social Issues* 26 (4) 3-23.
- SMULYAN, L. *Action Research on Change in Schools: A Collaborative Project*. Montreal, Quebec. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- SMULYAN, L. (1984). *Collaborative Action Research: Historical Trends*. New Orleans. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- STENHOUSE, L. (1968). 'The humanities Curriculum Project' *Journal of curriculum Studies* vol. 1 n° 1. 26-36.
- TABA, H. and NOEL, E. (1957). *Action-Research: A case Study* Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TIKUNOFF, W.J., WARD, A. and GRIFFIN, G.A. *Interactive and Development on teaching: Final Report* (1979). S. Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- WARD, B., TIKUNOFF, W. (1982). *Collaborative Research*. Washington: National Institut of Education. Teaching and Learning Program.