

Se explicita el proceso de investigación en la acción, detallando las diversas secuencias: definición y análisis del problema, recogida de datos, análisis y reflexión, y propuesta de acción. Esto se complementa con diferentes ejemplos. Se incluyen cuadros sobre técnicas de recogida de datos, métodos de exploración y principios éticos en la investigación-acción.

investigación en la acción

Como cualquier modalidad de investigación, la I-A debe traducirse siempre en términos de cómo se lleva a cabo en la práctica, en términos de cómo se hace. Y para eso necesitamos de una metodología. Pero debe tenerse siempre en cuenta, a la hora de acercarse a explicaciones y manuales de este cómo se hace, que la metodología, al menos en el caso de la I-A, es siempre una simplificación de algo que en la práctica es mucho más complejo y variado. Sin embargo, un método ayuda a comunicar las ideas esenciales que deben cuidarse en el proceso y, sobre todo, ayuda al que se inicia a disponer de una pauta que, con el tiempo, podrá llegar a superar.

SOBRE EL SENTIDO DE UNA METODOLOGÍA DE LA I-A

Esto es así en nuestro caso porque la I-A no es sólo una metodología. La I-A no es sólo una colección de técnicas y recursos para obtener datos. En todo caso, estas técnicas y recursos deben estar al servicio de la filosofía que inspira la I-A. La I-A es una forma de entender la práctica docente según la cual intentamos mejorarla sistemáticamente, buscando para ello entender mejor cuáles son los contextos y condicionantes de la misma. No es sólo una ayuda para resolver los problemas de la práctica, sino que es un proceso para problematizar la práctica, es decir, para descubrir la naturaleza problemática de la enseñanza y para, problematizándola, reorientar el sentido de la misma, así como nuestra valoración de lo que ésta debiera ser, a lo que debiera aspirar.

La I-A parte de la idea de que la mejora o transformación de la enseñanza no puede concebirse como un tratamiento al que se somete a los grupos o las personas para experimentar con ellas. Entiende, por el contrario, que la mejora debe ser en sí misma una práctica educativa, por lo que debe implicar en el proceso a las personas afectadas e interesadas. La experiencia de I-A sólo debe proporcionar nuevas posibilidades a los enseñantes para conducir su práctica, sino que debe hacerlo convirtiendo a sus alumnos y alumnas, a sus colegas, a las familias o a otros sectores sociales (dependiendo de qué sea lo que se está investigando) en más conscientes del proceso de transformación que se está pretendiendo y, por consiguiente, en la medida de lo posible, implicándolos en la preocupación por el mismo y en la propia investigación.

Esta idea, entre otras, es la que explica por qué no puede entenderse la I-A como una mera metodología. Una práctica que pretende ser transformadora desde la implicación de las personas afectadas e interesadas tiene que ser necesariamente sensible al contexto, a las interpretaciones y reacciones de las personas, así como debe estar preocupada por las consecuencias sociales de dicha práctica. Y esto supone tanto interrogar a la realidad, tratar de entenderla y cuestionarla en sus presupuestos, como interrogarnos a nosotros mismos, cuestionando los fundamentos de nuestras perspectivas.

Podríamos decir, por tanto, que la esencia de la I-A, en cuanto a proceder metodológico, es la suma (o mejor, la interacción) de evidencias que obtenemos de la realidad y los procesos reflexivos sobre los que intentamos darle sentido a esa realidad, y a nosotros y nuestra función en ella. Pero no olvidemos que la I-A cobra sentido en la acción; es decir, es la acción y su transformación lo que justifica este proceso. Por tanto, es la acción que realizamos y en la que estamos inmersos la realidad que nos preocupa. Es, pues, una realidad que nos implica, una

realidad que está condicionada por nuestras actuaciones. No es una realidad ajena, sino nuestra propia actuación la que está en el centro de la I-A.

EL CICLO DE LA I-A

La I-A constituye siempre un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción, etc. El análisis de la acción y la reflexión sobre ella, sobre los problemas que presenta a la luz de lo que pretendemos, es siempre un proceso sin fin. No obstante, cuando nos proponemos iniciar un proyecto de I-A, necesitamos definir un ciclo de pasos a seguir, que puede ser el siguiente (véase Cuadro 1):

— Lo lógico es que lo comencemos a partir del hecho de la propia práctica; esto es, a partir de que estamos en una situación en donde vivimos problemas prácticos: incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que en realidad ocurre. Partiremos, por tanto de un problema inicial, que es el que nos sitúa en el proceso de indagación y de transformación de nuestra práctica.

— Necesitamos, en segundo lugar, profundizar en el significado de ese problema: por qué es un problema, cuáles son sus características, cómo podemos describir el contexto en que se produce y los diferentes aspectos de la situación, así como las distintas perspectivas que puedan existir sobre el mismo. Para ello, tendremos que obtener cuantos datos podamos que nos ayuden a analizar las claves del problema.

— Posteriormente, deberemos analizar los datos e interpretaciones obtenidas, a la luz de nuestras pretensiones educativas, de modo que sea posible vislumbrar el sentido de la mejora deseable.

— A continuación, decidiremos el curso alternativo de acción que pretendemos llevar a cabo. A partir de aquí comenzaría un segundo ciclo, en el cual se recopilarían de nuevo evidencias de la práctica, que nos llevarán a un nuevo análisis y a la detección del estado actual del problema, o a las nuevas circunstancias y problemas que se han desencadenado al introducir el nuevo curso de acción.

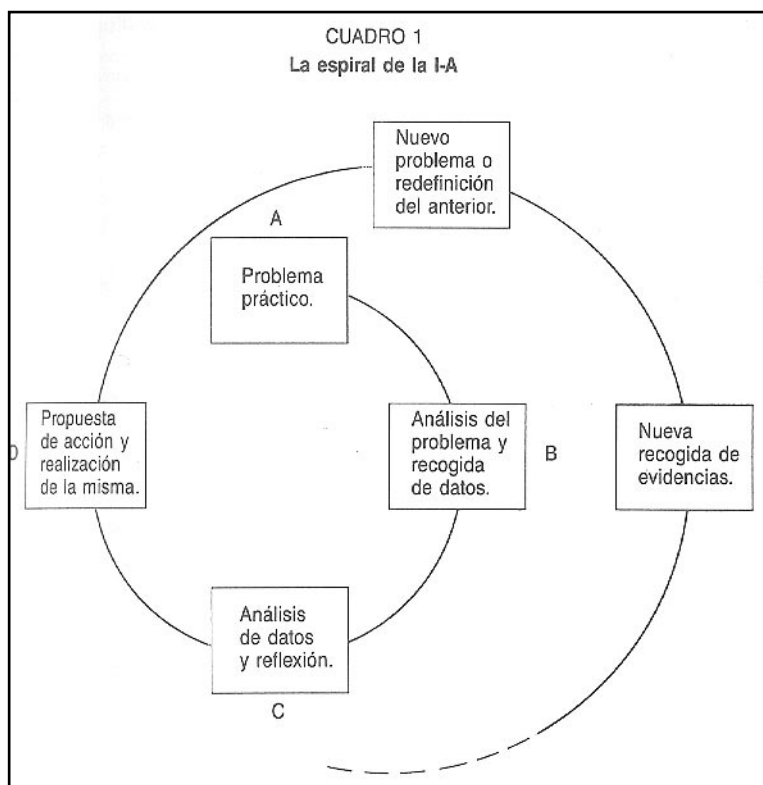
Podemos proponer, por tanto, para pasar a tratarlas más detenidamente, las siguientes fases: definición de un problema práctico; recogida de datos; análisis y reflexión, y propuesta de acción.

DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA

El proceso de I-A se centra en un espacio de indagación que resulta problemático. Es decir, nos interesa centrar nuestra atención en aquel tipo de situaciones que expresan una disonancia o una distancia entre lo que pretendemos y lo que la realidad refleja. La forma que éstos presentan puede ser muy variada. Algunos reflejan una aspiración que no se está realizando, como puede ser el caso del siguiente ejemplo: «*Los padres tienen mucho interés en ayudar al colegio en la supervisión de los deberes de los alumnos. ¿Cómo podemos hacer que su ayuda sea más efectiva?*» (Elliott, 1986).

Otros, por el contrario, tienen que ver más con una situación que se considera poco satisfactoria, como ocurre en este otro ejemplo: «*Los estudiantes están descontentos con los métodos mediante los cuales se les califica. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar la valoración del estudiante?*» (Ibídem).

Mientras que en el primer caso sabemos lo que queremos, pero no cómo hacerlo, qué cambiar de la realidad; en el segundo sabemos lo que no nos gusta, lo que queremos cambiar, pero no en qué sentido. En cualquier caso,



partimos de una situación que tiene que ver con el campo de la acción y que se quiere cambiar o mejorar. Es importante no perder de vista que lo que debe centrar nuestra investigación debe ser el reflejo de una preocupación educativa. Son preocupaciones educativas lo que en definitiva debemos perseguir, y no la mera experimentación de métodos o materiales sin una reflexión expresa de qué es lo que nos mueve en nuestra búsqueda.

Aunque en ocasiones estamos en disposición de formular nuestros problemas con la claridad de los que aquí se han utilizado de ejemplo, no siempre empezamos así. Hay ocasiones en que sentimos ciertas contrariedades o insatisfacciones, pero no podemos expresarlas de una forma clara. Parte del proceso inicial de investigación consistirá en ir dando forma al problema, de modo que podamos entender cuáles son sus términos, qué situaciones concretas reflejan nuestra intuición del mismo y nuestras intenciones de cambio o mejora de esas circunstancias.

No siempre somos, sin embargo, conscientes de la existencia de problemas prácticos sobre los que nos interesa investigar. En ese caso, siempre es posible definir un espacio de indagación sobre un área de interés. La recogida de datos, y el análisis y reflexión sobre ellos, nos desvelarán con toda seguridad aspectos problemáticos en los que no habíamos caído hasta ese momento.

Los problemas prácticos establecidos en un primer momento no tienen por qué constituir necesariamente la definición adecuada de nuestro espacio de investigación. En ocasiones, nos podemos encontrar con que lo que en un principio nos pareció el problema sobre el que trabajar no era sino el reflejo de otro más profundo; o bien, nos podemos ver llevados a tratar otros problemas que se nos acabaron revelando como previos para poder enfrentar posteriormente el que en un principio nos surgió.

ANÁLISIS DEL PROBLEMA Y RECOGIDA DE DATOS

Una vez decidido qué problema es el que va a centrar nuestro proceso de investigación, y antes de dedicarnos a recoger datos sobre el mismo, conviene que nos detengamos en el significado del problema en sí. Aunque en principio parece que si hemos formulado un problema ya sabemos de qué estamos hablando, puede, sin embargo, ocurrir que un análisis detenido de su propia formulación y del lenguaje que estamos empleando nos aporte ideas sobre cómo enfocar la búsqueda de datos y la propia naturaleza del problema. Detenernos en el enunciado que le damos a la situación que nos preocupa desvelará los supuestos de los que partimos; es decir, aquello que no estamos viendo como problema, pero que probablemente tiene mucho que ver con el mismo.

Supongamos por un momento que la situación problemática que queremos mejorar fuera ésta: «*Hay parte del alumnado que no sigue el ritmo de la clase. Cómo conseguir que se integren*». Si no nos detuviéramos en el análisis de la forma en que nos planteamos el problema, pudiera darse el caso de que nos limitáramos a suponer que debemos analizar los problemas que tienen los estudiantes retrasados, con objeto de pensar en alguna medida correctora para ellos. Sin embargo, «el ritmo de la clase» es algo que habría que analizar, para ver qué quiere decir y qué puede tener que ver con la forma en que reacciona el alumnado. ¿Tiene que ver con la velocidad en que se trabaja, con la organización de las tareas, con el nivel de aprendizaje? ¿Se refiere a que la clase es homogénea en cuanto a aprendizajes o a que se sienten los estudiantes socialmente integrados, o a que a todos les preocupan las mismas cosas? ¿Un ritmo de aprendizaje es una velocidad para aprender o una manera de implicarse en las tareas? ¿Quién marca el ritmo? ¿Respecto a qué?

De igual modo, debería analizarse el significado de alumnado que no sigue el ritmo, ya que parte del supuesto de que son los alumnos y alumnas quienes tienen el problema. Pero, que el alumnado no siga el ritmo, ¿es el problema o es un indicador de un problema? Por la misma razón, deberíamos preguntarnos por lo que queremos decir con integrarse. ¿Quiere decirse que es el alumnado el que tiene que cambiar, o es la clase?

También tenemos que preguntarnos por la naturaleza de la preocupación que refleja el problema planteado: acerca de si realmente responde a un ideal educativo, a una idea asumida por hábito y para la que, cuando nos paramos a pensar, no le encontramos razones para justificarla, si obedece a una exigencia organizativa o a una imposición institucional, etc.

Por supuesto, a ninguna de estas preguntas podremos darle respuesta por ahora, pero hacérselas nos permite, de una parte, tomar conciencia de supuestos sobre la enseñanza que están influyendo en el sentido que le damos al problema y, de otra, orientarnos acerca del tipo de información que podemos necesitar para entender mejor el problema que nos preocupa y sus claves.

También es importante tener en cuenta, en nuestro proceso de indagación inicial, que porque ya vivamos como problema una situación no debemos suponer que ya la conocemos. Precisamente, de lo que se trata es de explorar la realidad que percibimos relacionada con la situación problemática. Con ello pretendemos comprenderla más allá de los primeros indicios que nos hicieron entender que nos hallábamos ante un problema. Se trata de recoger evidencias variadas que nos permitan estudiar el asunto y meditar sobre él con más datos. Si damos por supuesto que ya entendemos el problema, puede que sesguemos nuestra búsqueda de información hacia datos que son confirmatorios de nuestro análisis inicial. Por ejemplo, si pienso que algunos alumnos son indisciplinados en clase y sólo me dedico a registrar aquellas conductas que interpreto como muestra de indisciplina, acabaré concluyendo que efectivamente los alumnos son indisciplinados, pero no quiere decir que haya entendido nada nuevo acerca de qué les hace comportarse así, en relación a qué circunstancias de la clase surgen esas actuaciones, qué hago yo como enseñante antes, durante y después de tales conductas, etc. Además, por supuesto, de que, al igual que en el ejemplo anterior, deberíamos analizar el significado que le estamos dando al término disciplina en relación a lo que hace que eso sea un problema en clase.

Debemos recordar que si un problema práctico se define en el campo de la acción, en la medida en que pretendemos mejorar nuestra práctica, éste tiene que ver con lo que nosotros hacemos. Entender una situación en la que intervenimos requiere entender el modo en que intervenimos, y lo que eso supone y significa para los implicados en esa acción.

Los procedimientos para recoger información pueden ser de lo más variado. Cualquiera de ellos que nos permita conocer de los fenómenos bajo estudio más de lo que ya sabemos por nuestro conocimiento diario puede resultar útil. Se nos revelarán como importantes todos aquellos métodos que nos permitan recoger evidencias de lo que normalmente nos pasa inadvertido o que reflejen un punto de vista no usual a nosotros como docentes. En concreto, siempre es necesario poder recoger información que exprese el punto de vista de las personas implicadas; información sobre las acciones tal y como se desarrollaron; y, por último, información introspectiva sobre nosotros mismos, cómo vivimos y entendimos la situación que se investiga. Desde este punto de vista, son procedimientos fundamentales la entrevista, la observación y la reflexión introspectiva (véase Cuadro 2). Poder contar para ello con la colaboración de colegas que puedan proporcionar una visión desde fuera puede suponer una ayuda inestimable para la riqueza de los datos y para su contrastación con las evidencias recogidas por nosotros mismos.

Es también importante poder entender nuestro problema no sólo en relación a su vertiente individual (las vicisitudes de personas concretas) y académica (las actividades escolares y los aprendizajes), sino también en relación a los aspectos organizativo-institucionales (el centro, sus normas y costumbres, y las regulaciones y decisiones de la Administración) y social (am-

CUADRO 2 Esquema sobre técnicas de recogida de información	
<i>Información</i> ¿De qué o de quién?	<i>Técnicas</i> ¿Cómo?
– Diversidad de perspectivas (profesorado, alumnado, familias).	– Entrevistas. – Cuestionarios. – Sociogramas.
– Propio punto de vista (introspección).	– Diario. – Conversación autoexploratoria con otros.
– Lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes, etc.).	– Observación directa. – Grabación de situaciones (audio, vídeo).
– Documentación (trabajos, materiales didácticos, libros de texto, programaciones).	– Análisis de documentos y materiales.

CUADRO 3 Métodos de exploración en función de las vertientes de análisis	
<i>Vertientes de análisis</i>	<i>Métodos de exploración</i>
– Individual (vicisitudes de personas concretas).	– Seguimiento individualizado. – Registro anecdótico. – Entrevista. – Observación-grabación. – Historia de vida. – Estudio de casos. – Sociograma.
– Procesos de enseñanza-aprendizaje (actividades escolares, aprendizajes, relaciones educativas, etc.).	– Observación-grabación. – Perfiles de clases. – Entrevistas. – Análisis de trabajos escolares. – Análisis de materiales escolares.
– Organizativa-institucional (normas y costumbres del centro; regulaciones administrativas, etc.).	– Análisis de documentos y legislación. – Observación de situaciones formales e informales. – Observación de la vida en espacios comunes (sala del profesorado, patios, accesos...).
– Social (ambientes familiares, demandas sociales, contexto cultural, nivel y perspectivas socioeconómicas).	– Entrevistas a colegas. – Organigramas y estructuras de funcionamiento.
	– Revisión de estudios sociológicos y económicos. – Entrevistas a familias. – Observación en contextos no escolares. – Encuestas.

bientes familiares, demandas sociales, contexto cultural, nivel y perspectivas socioeconómicas, etc.). (Véase Cuadro 3.) La limitación básica la tenemos en aquel tipo de técnicas que requieren un trabajo desproporcionado para su obtención, o que necesitan de procedimientos muy lentos y laboriosos para su análisis. No podemos pensar que disponemos de las mismas libertades y disponibilidad de tiempo que quienes se dedican profesionalmente a la investigación. Aunque aquí no disponemos de espacio para exponer diferentes técnicas de recogida de datos, puede consultarse la bibliografía recogida en el «*Para saber más*».

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Una vez que hemos recogido datos suficientes y variados sobre los distintos aspectos de la situación problemática, allá donde se manifieste o sospechemos que hay información relevante para la comprensión de la misma, deberemos ahora tenerlos en consideración con objeto de elaborar una comprensión rica, plural y variada del problema y de su contexto. Esto nos permitirá analizar el problema en aquellas características que lo convierten precisamente en problemático.

Recordemos que lo que definía a nuestros problemas era una disonancia entre lo que reflejaba la realidad y lo que pretendíamos para la misma. Cuando nos planteamos algo que queremos cambiar o mejorar, definimos dos cosas: un contexto de actuación y un sentido de la actuación, una orientación valorativa. Lo que nos hace entender algo como problemático no está, pues, sólo en la realidad. Podríamos decir que no es la realidad en si la que es problemática. Lo es la relación entre ella y nuestras intenciones o necesidades. Lo que nos preocupa es su diferencia con respecto a lo que nosotros quisiéramos que fuera. Por consiguiente, analizar una situación problemática requiere no sólo la elaboración de una comprensión de la situación. Requiere hacerlo en relación a nuestras ideas y pretensiones. Analizar un problema exige, por tanto, analizar también la naturaleza de nuestras pretensiones, sus presupuestos, los principios implícitos en que se sustentan. Discutir nuestras ideas a la luz de los datos que obtenemos, y no sólo discutir los datos a la luz de las ideas.

Según hemos visto antes, una fórmula básica de análisis y reflexión será el análisis de las proposiciones de las que nos valemos para entender la situación como problemática, poniendo en cuestión lo que normalmente damos por sentado acerca de nuestra forma de entender la realidad. Según esto, analizar los datos significa analizar la información recogida y simultáneamente cuestionar los esquemas de comprensión por los que la hacemos inteligible. Desde esta posición podemos plantearnos interpretaciones alternativas de los hechos recogidos. Para Winter (1989), es esta actitud la que nos permitirá aprender de la experiencia, aprender de los datos, y no sólo hacerlos encajar en concepciones previas ya asentadas y no abiertas a la crítica. De este modo podremos evitar que transformemos los datos en función de las categorías previas de nuestro pensamiento, y nos abriremos a que estas últimas puedan ser transformadas por los primeros.

También es importante analizar la información entendiendo que las perspectivas dispares de que dispongamos no se avienen necesariamente a una única interpretación de los hechos, sino que reflejan precisamente que los hechos y sus circunstancias se expresan en muchas ocasiones mostrando la pluralidad de entendimientos. La perspectiva que tiene el investigador o la investigadora no es la única, sino una más. La comprensión más completa de los hechos puede requerir ser respetuoso con esa pluralidad, y conceder a nuestras perspectivas el rango real que tienen entre todas las demás.

Una de las formas de análisis estará en relación con lo que expresa la naturaleza de los problemas, esto es, la discrepancia entre pretensiones y práctica. Desde esta perspectiva, podemos diferenciar entre contradicciones, dilemas y dificultades. Entenderemos por contradicciones aquellas oposiciones que descubrimos entre la formulación de nuestras pretensiones, por un lado, y nuestras actuaciones, por otro. O también, la contraposición entre las actuaciones y/o las perspectivas de diferentes partes puestas en relación. Hablaremos, en este caso, de contradicción cuando las diferencias son fruto de la falta de conciencia de su existencia, no de su incompatibilidad.

Los dilemas constituyen un tipo especial de contradicción. Reflejan una diferencia en principio incompatible entre dos posiciones que se presentan como deseables, o bien expresan dos órdenes incompatibles de actuación, pero al mismo tiempo irrenunciables (Winter, 1982). No necesariamente los dilemas son expresión de principios o valores incompatibles que poseen previamente las personas. Pueden presentarse como dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar las situaciones prácticas, pero que revelan valores necesarios, o bien diferencia

de intereses o motivaciones entre distintas partes.

Hablaremos de dificultades o limitaciones cuando nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no está en nuestra mano modificar, o en las que no podemos influir desde nuestra actuación directa e inmediata, y que requeriría una estrategia de actuación a más largo plazo (como es el caso de tradiciones o inercias institucionales, restricciones legislativas, o formas de organización, etc.).

El interés de este estilo de análisis no estriba en categorizar los problemas según los tipos propuestos, sino en que podamos diferenciar situaciones problemáticas en razón de sus implicaciones prácticas diferentes. Previsiblemente, serán distintas las posibilidades de actuación que permiten y que se requieren en casos donde su superación pasa fundamentalmente por captar las contradicciones y hacerlas conscientes a los implicados, a casos donde es necesario cambios más estructurales o a más largo plazo, o a aquellos en los que hay que buscar posturas de equilibrio, nuevas ideas prácticas, en las que los diferentes intereses o valores puedan subsistir sin dañarse mutuamente.

La reflexión y el análisis de los datos debe dirigirse siempre de modo que permita no sólo una mejor comprensión de los términos del problema, sino también que se abra a nuevas posibilidades de acción. Parte del análisis será por consiguiente pensar en formas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta ahora se nos presenta.

PROPUESTA DE ACCIÓN

Aunque todo el proceso de I-A va dirigido a la transformación de la práctica, no puede pensarse que es posible deducir un modo de actuación del proceso seguido hasta el momento. Una mayor comprensión de una situación no lleva nunca implícita una forma de mejorar la acción. La relación entre la comprensión de la práctica y nuevas posibilidades para la misma normalmente nace no de lo que hay implícito en la comprensión, sino de las ideas alternativas que puede haber sugerido la reflexión, al analizar y criticar las formas que hasta ahora presentaba la situación y los presupuestos en que se sustentaba. De todos modos, no siempre esto es así, porque el análisis del problema consiste en gran medida en oír otras voces e intereses que nos dan claves de posibles transformaciones.

Cualquier propuesta de acción a la que se llegue tras el análisis y reflexión debe siempre entenderse en un sentido hipotético; es decir, se emprende la nueva actuación como un supuesto de mejora de la práctica, que debe analizarse de nuevo. Sólo el análisis de nuevos datos recogidos en este segundo ciclo que ahora empezaría nos puede proporcionar evidencia del alcance y consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica. Y no debemos olvidar que uno de los criterios fundamentales a la hora de valorar la nueva situación y sus consecuencias es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de aprendizaje e implicación de los participantes.

Experimentamos actuaciones bajo el doble supuesto de que hemos entendido la situación problemática, y de que es mejor lo que ahora intentamos que la situación anterior. Por consiguiente, al reanalizar el caso a la luz de nueva evidencia, apreciamos el valor de los cambios introducidos, a la vez que obtenemos una comprensión más rica de la realidad, al considerarla bajo las nuevas circunstancias prácticas que se han introducido. La nueva información obtenida nos permitiría, desde la transformación de la situación, reconsiderar los análisis anteriores y, en su caso, mejorarlos. También, como producto de las nuevas acciones emprendidas, puede que nos encontremos ante cambios en la situación que nos lleven a una redefinición del problema de investigación, bien porque éste se ha modificado, bien porque han surgido otros que reclaman su atención urgente, bien porque se han descubierto nuevos focos de atención que requieren su atención para poder abordar el problema con el que empezamos. De este modo, nos hallamos ante un proceso cíclico sin fin.

INVESTIGAR ES UN PROCESO PÚBLICO

No podemos hablar realmente de un proceso de I-A si no lo entendemos como un proceso en el que hay intercambio y discusión sobre el valor de los datos en el que basamos nuestros análisis y decisiones, y sobre las mismas decisiones y su justificación pedagógica. Por eso es importante las formas por las que se tiene acceso a la

investigación. Para ello es tan importante la función del grupo con quien se lleva a cabo la I-A, como la elaboración de los informes de investigación que permiten una mayor difusión de la misma. Pero, además, la elaboración de informes cumple una función fundamental en el proceso investigador, ya que éstos son parte de la estrategia de análisis y reflexión sobre nuestra experiencia. Escribir puede ser en sí mismo un proceso activo de aprendizaje, y no sólo de transcripción al papel de ideas previamente dilucidadas. Al redactar nuestras notas iniciamos un proceso de exploración y de clarificación de ideas e interpretaciones, confiriéndole sentido a nuestra experiencia.

Sin embargo, el hecho de que la I-A sea un proceso público lleva emparejado una serie de prevenciones que no podemos descuidar. Dado que la I-A se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser lesivo para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. En principio, podríamos decir que deberíamos dar a los demás tantas oportunidades para controlar la información que a ellos se refiere, como quisiéramos tener nosotros sobre la que se refiera a nosotros. Esto justifica la defensa de unos principios éticos (véase Cuadro 4) que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

CUADRO 4

Principios éticos en la investigación-acción

1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

Fuente: Kemmis y McTaggart, 1988; Winter, 1989; Altrichter y otros, 1993.

Altrichter, H.; Posch, P. y Somekh, B. (1993): *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, Londres: Routledge.

Elliott, J. (1986): «Action-Research»: Normas para la autoevaluación en los colegios», en Haynes, L. (ed.): *Investigación/acción en el aula*, Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 21-48.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Winter, R. (1982): «Dilemma Analysis»: A contribution to methodology for action research», *Cambridge Journal of Education*, 3, vol. 12, p. 161.

—(1989): *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*, Barcombe, Lewes: The Falmer Press.