

Herminia M^a García Ruso,
*Llicenciada en Educació Física i Psicologia,
Diplomada en EGB, Professora titular de la
Universitat de Santiago de Compostela.*

LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA

Resum

En aquest article es fa una reflexió al voltant de la importància i de la necessitat de la formació del professorat d'Educació Física, com també s'hi analitzen els diferents tipus d'investigació-acció per a, finalment, mostrar el paper que en l'esmentada formació exerceix la investigació-acció col·laborativa.

Paraules clau: formació del professorat d'Educació Física, investigació-acció tècnica, pràctica i crítica, investigació-acció col·laborativa.

Introducció

La formació del professorat d'Educació Física, com també la formació del professorat en general, ocupa actualment un lloc preferent dins del camp de la investigació educativa. Estimem que aquesta preferència és conseqüència de la recerca constant de la qualitat de l'ensenyament. En aquest sentit, qüestionar-se que la qualitat d'ensenyament necessita professors qualificats (Stenhouse, 1985), i que qualificar els professors comporta una formació de qualitat (Ferry, 1991) podria semblar absurd i tautològic. Tanmateix, aquesta qüestió dona lloc a un conjunt enorme d'estudis i a esforços per a transferir-ne les troballes a la pràctica amb la finalitat de millorar-la.

La necessitat d'una bona formació del

professorat que garanteixi l'èxit i la qualitat d'ensenyament és el punt de referència al voltant del qual gira l'elevat nombre d'investigacions i publicacions, com també la celebració de jornades, congressos, conferències... que en els darrers anys s'han organitzat. En general podem assenyalar que en totes aquestes investigacions es fan paleses les noves tendències que han d'abraçar els professors en l'etapa de formació inicial de cara al desenvolupament de la seva funció docent; així mateix fan al·lusió de manera reiterada a la necessitat d'un nou model de formació del professorat i a una formació coherent amb aquest model.

Això no obstant, no convé passar per alt que, de forma paral·lela, són molts els esculls que impedeixen assolir aquest model de professor que doni resposta a les actuals exigències de l'escola, exigències posades de manifest des de les estrades dels oradors, les pomes dels teòrics i altres fonts de difusió d'informació.

A aquesta anàlisi de la situació caldria afegir que, per a poder resoldre tots aquests problemes, cal una veritable voluntat que transcendeixi del paper escrit i que impliqui efectivament organismes oficials en la seva reforma. Som conscients dels esforços realitzats amb vista a millorar la formació inicial i permanent dels professors, intents que no han fructificat, com a mínim en la direcció pretesa; l'actual i constant posada en dubte dels seus resultats n'és la prova. A Espanya s'han posat en marxa uns mitjans per a assolir una millora de l'ensenyament —CAP, cursos d'especialització...— que no estan do-

nant els fruits esperats; potser perquè aquests mitjans estan descontextualitzats, per manca d'uns fonaments que justifiquin la finalitat per a la qual han estat posats en marxa: pal·liar les deficiències de formació pedagògica que es deriven de l'ensenyament teòric d'una ciència.

Sense que això serveixi de consol, observem que aquests resultats es repeteixen en experiències similars en països estrangers (Ferry, 1991). Desenvolupant aquesta concepció, Postic (1987, p. 299) relata: "(...) Durant molt de temps l'objectiu de la formació inicial dels docents ha consistit a fer-los accedir a un model donat, fixat empíricament per la tradició, establert d'una manera parcial per les institucions o textos oficials i personificat per mestres rutinaris (...)".

Potser s'ha donat una visió reduccionista a aquests intents de formació i s'ha tractat de buscar-hi "els instruments pràctics de la seva formació, control de les tècniques d'instrucció i de direcció de classe; la destresa i la perícia en la tasca de l'ensenyament (...)". Dewey, cit. per Gitlin i Tietelbaum, 1987, p. 442). És a dir, aquesta dimensió pràctica que el candidat a professor no ha assolit durant la seva formació acadèmica i que creu poder trobar participant en cursos, jornades, etcètera, l'objectiu dels quals és aportar experiències, tendències i investigacions, però no donar solucions estàndars; d'aquesta manera esdevenen posteriorment fonts de frustració en la mesura que el seu pensament crític interpreti la informació com "nous rolls teòrics" sense aplicació literal en l'aula.

Arribats a aquest punt, procedeix assenyalar que el MEC (1987) en vista

dels canvis esdevinguts en els àmbits cultural, social, tecnològic, econòmic i polític, es va veure en la necessitat de canviar els plans de formació dels futurs professors per a adaptar-los a la societat actual. A més, aquest canvi també té a veure amb la reforma de tot el sistema educatiu, la qual ha optat per un currículum obert, flexible i dinàmic per a donar així més protagonisme al professor, qui haurà de prendre moltes decisions al voltant d'aquest.

En aquest sentit, i com afirma Stenhouse (1987, p.103) "no és possible desenvolupar el currículum sense desenvolupar el professor". La qüestió anterior ens porta a interrogar-nos sobre com hem de formar el futur professor. Segons quins aspectes posin més en relleu els diferents paradigmes i models de formació del professorat, arribem a un model de professor amb unes característiques o unes altres. Cal mencionar que el model de formació del professorat pel qual ens hem decidit és el paradigma tècnico-crític, ja que inclou el pensament crític i reflexiu del professor, dimensions que els anteriors paradigmes (el culturalista, el psicologicista, el sociologicista i el tècnic) no havien esmentat. Així, les definicions que els diferents autors elaboren del bon professor, des d'aquest paradigma, es componen de qualitats, aptituds i actituds que ell ha d'integrar en la seva personalitat: processador actiu de la informació, investigador dins l'aula (Stenhouse, 1984, 1987), professional que planifica i pren decisions (Clark i Peterson, 1986), el professor com a pràctic reflexiu (Schön, 1983, 1987), són algunes de les denominacions que pretenen destacar el component tècnico-crític del professor.

Des d'aquesta perspectiva, el model de formació del professorat, encara que sense refusar les aportacions procedents dels paradigmes anteriorment tractats, proposa preparar el futur professor en les habilitats i estratègies que li permetin determinar les metes educatives, prendre decisions sobre quins mètodes



d'ensenyament i quins contextos les fan possibles (Zeichner, 1985). En aquesta mateixa línia es manifesten Clark i Peterson (1986), que defensen la formació de professors basant-se en la competència de fer i, alhora, que sàpiguen analitzar els efectes de la seva acció en els alumnes, en l'escola i en la societat, per tal que d'aquesta manera prosperin en el coneixement professional reflexiu.

En aquest sentit, es pretén que el professor sigui un investigador pràctic i directe en la seva pròpia aula, que obtingui dades originals i verifiqui hipòtesis directament. Es pretén que els professors participin en les investigacions, que no es quedin únicament en la tasca de comprovar les hipòtesis aportades pels estudiosos, aliens moltes vegades al món docent. Si això succeeix, els professors no poden progressar en la transformació de la seva pràctica, amb la incorporació de teories i de tècniques que provinguin de la seva experiència. Parafrasejant Carr (1989) diríem que, ja que les investigacions educatives sorgeixen arran dels problemes dels pràctics de l'educació, és a dir, dels professors, aquests han de tenir una participació activa i directa en aquestes investigacions; o sigui, es pro-

mou la investigació en l'aula, la investigació-acció.

La investigació-acció

Cal començar dient que la investigació-acció pot ser considerada com una modalitat metodològica amb una enorme potencialitat d'enriquiment per al camp de la investigació educativa, i com a tal se'n pot situar la trajectòria al voltant de la dècada dels anys quaranta. Fou en aquest període quan Kurt Lewin (1946) va encunyar el terme investigació-acció, per la qual cosa és considerat com el creador d'aquesta línia d'investigació científica.

El primer treball de Corey (1933) aporta el fonament per a la investigació-acció per part dels professors, encara que, amb anterioritat, Davis (1952) i Mann (1951) ja havien fet treballs d'investigació-acció. Hodgkinson va plantejar una crítica posterior pel que fa a la seva falta d'atenció al mètode científic, la qual cosa va donar lloc a un període de letargia. Això no obstant, cal mencionar els treballs duts a terme per Bloom (1955), De Forest (1957), Goldsmith (1956) i Leavitt (1954). Tanmateix, durant aquesta última dècada hi ha hagut



un resorgiment dels projectes d'investigació-acció unit als beneficis de la col·laboració en la investigació i a un desenvolupament personal per part de l'investigador (Carr i Kemmis, 1988; Elliott, 1990; Goyette i Lessard-Hebert, 1988; Grundy, 1983; Kemmis i McTaggart, 1988). En la dècada dels setanta s'ha de recalcar la tasca de Burges (1979) i Harris (1972).

A continuació intentarem establir unes directrius conceptuals amb relació als termes d'investigació-acció.

Carr i Kemmis (1988, p. 74) i Kemmis i McTaggart (1988) defineixen la investigació-acció "com una forma d'indagació introspectiva 'col·lectiva' empenya pels participants en situacions socials a fi i efecte de millorar la racionalitat i la justícia de les seves pràctiques socials o educatives, com també la seva comprensió d'aquestes pràctiques i de les situacions en què tenen lloc (p. 9)."

De manera succinta, les paraules citades anteriorment engloben les característiques més destacades que emmarquen la investigació-acció, que són: elaboració, reflexió sobre la pròpia pràctica, combinació de l'acció i de la investigació... característiques en què coincideixen els diversos autors a l'hora de definir aquest terme (Ebbutt, 1984; Elliott, 1981, 1990; Kemmis, 1983; Lewin, 1946; Rapoport, 1970).

Resulta interessant identificar i fer veure al lector la gran varietat de denominacions imposades a la investigació-acció dins del context educatiu; així, podem mencionar els termes d'investigació participativa, col·laborativa (Carr i Kemmis, 1988), projecte cooperatiu (Whitford, Schlechty i Shelor, 1987), ciència de l'acció (Argyris, Putman i Smith, 1985), investigació crítica (Holly, 1984), investigació orientada a la praxis (Lather, 1986).

Amb la finalitat de situar la formació del professorat d'Educació Física dins de les actuals coordenades investigadores, hem cregut oportú considerar la distinció aportada per Carr i Kemmis (1988) i per Holly (1986) pel que fa a

les diferents modalitats d'investigació-acció, modalitats que van unides a diverses perspectives metodològiques d'investigació educativa; és a saber: una primera modalitat d'investigació-acció tècnica, una segona qualificada de pràctica i una darrera denominada crítica.

La investigació-acció tècnica

La seva ambició principal és la recerca de l'eficàcia del professor; així se n'incrementa alhora el bagatge de coneixements. Aquest pretès perfeccionament del professor seria conseqüència de la seva participació en un projecte d'investigació dissenyat per un equip universitari o per un investigador, del qual se n'establirien explícitament les intencions i la metodologia a utilitzar. És a dir, el projecte d'investigació-acció, en aquest sentit, tot i ser dut a la pràctica pel professor dins de la seva pròpia aula, és dissenyat, amb anterioritat, per subjectes externs a aquesta realitat de l'aula, per la qual cosa provoca nombroses crítiques.

La posada en pràctica d'aquesta modalitat d'investigació-acció facilita al professor un primer i incipient nivell de reflexió, encara que es limita quasi exclusivament a l'aplicació tècnica d'aquest cos de coneixements present en el projecte dissenyat pels agents externs. Grundy (1987) posa de manifest aquesta idea en comentar que "quan la investigació-acció és emprada en el procés de desenvolupament del currículum per a la disseminació d'idees particulars més que no pas com un procés reflexiu, aquesta investigació-acció opera d'una manera tècnica (...) L'interès tècnic en aquesta forma de treball s'evidencia per la manera com les 'idees' són exposades igual que les entitats són reproduïdes d'un lloc a un altre (p. 53)."

La conseqüència d'això seria, en paraules de Carr (1990, p. 8), "dur la teoria a la pràctica". El nivell de reflexió abans esmentat correspondria al primer nivell de reflexió, segons Van Manen (1977), l'acció del qual, en la pràctica,

vindria de l'aplicació de criteris tècnics de control que satisfarien les condicions d'economia, d'eficàcia i d'efectivitat. Un exemple il·lustratiu, en paraules d'Escudero (1987, p. 24) seria el Projecte d'Humanitats ideat per Stenhouse (1968). En aquesta mateixa línia es manifesta Elliott (1990, p. 82) quan qualifica l'esmentat projecte i el Ford Teaching Project, del qual n'és director, com a "exemples primitius d'investigació-acció educativa."

Això no obstant, pot considerar-se l'esmentat projecte com una fructífera superació del fins aleshores arrelat, "model d'objectius" de planificació del currículum per un "model de procés". D'aquesta manera el professor no solament esdevé un mer aplicador tècnic del currículum, sinó que l'experimenta i el valida críticament en les seves aules i s'introdueix el factor innovador dels professors individuals com a crítics de la seva tasca educativa. Aquesta idea queda plasmada en les paraules referides per Stenhouse (1985, p. 50) sobre aquesta qüestió: "En una època de responsabilitat, la investigació educativa serà responsable de la seva rellevància en la pràctica, i aquesta pràctica només pot ser validada pels qui la duguin a terme."

De tota manera, com afirma McTaggart (1985, p. 43), algunes vegades la investigació-acció tècnica pot aportar un estímul per al canvi, donar als educadors una nova perspectiva en el seu treball i ajudar-los a preveure les condicions socials i d'organització necessàries per a continuar el seu propi desenvolupament.

La investigació-acció pràctica

Aquesta modalitat d'investigació-acció, les arrels de la qual parteixen d'una perspectiva interpretativa, hermeneutica (Gadamer, 1975), interpreta el canvi educatiu propiciat pels professors en el context de l'aula com un procés de formació propi; és a dir, un procés en el qual els professors reflexionen sobre les seves pràctiques, els valors, els judicis i sobre les metodologies subja-

cents. Tot això, amb el propòsit d'intentar canviar la pràctica educativa partint de més autonomia i protagonisme del professor en la investigació que duu a terme. D'alguna manera, aquesta modalitat d'investigació-acció pretén que el professor obtingui una capacitat interpretativa de les seves pràctiques a fi de reconstruir-les d'una manera reflexiva i crítica (Elliott, 1985, 1990; Elliott i Colino, 1987).

Portant a col·lació els estudis d'Elliott (1990, p.115) basats en la teoria de Gadamer (1975), identifiquem dues premisses fonamentals que són a la base d'aquesta modalitat d'investigació-acció. La primera fa referència a una connexió bidireccional entre el coneixement i l'acció; és a dir, que ambdós es generen i es complementen mútuament. Una segona premissa gira al voltant de la unió de la teoria i la pràctica; per tant, es pretén que el professor reflexioni sobre els seus coneixements, la qual cosa permetrà l'articulació d'una pràctica significativa.

El puntal més important a tenir en compte quan es parla d'investigació-acció des d'aquesta perspectiva és l'actitud del professor envers la seva pràctica docent, la manera com ha de justificar la seva acció professional mitjançant contínues reflexions, per tal d'establir-ne una major i millor comprensió i per a poder-les contrastar críticament amb les previsions. Per tant, crida l'atenció la importància que des d'aquesta modalitat d'investigació-acció es concedeix a les perspectives del professor, a la interacció professor-alumne, al llenguatge utilitzat en l'aula... com a mitjans fonamentals per a promoure els canvis en la pràctica. Els treballs d'Elliott i Adelman (1977 a i b) i de Henry (1981) donen suport a aquesta idea en referir que l'investigador ha d'assumir el rol d'ajudar els professors a desenvolupar un llenguatge comú on els mostrin els seus problemes i, alhora, treballin sobre ells.

Hem tractat de recalcar la idea de l'acció pràctica promoguda per aquesta investigació-acció, en concordança



amb el segon nivell de reflexió segons Van Manen (1977), en allò que es refereix a l'explicació i clarificació dels pressupostos, suposicions i significats inherents a les pràctiques docents del professor i, posteriorment, avaluar mitjançant el diàleg, la reflexió i la comunicació el desenvolupament d'aquestes accions educatives, a fi i efecte de fomentar una més clara comprensió del fet educatiu.

Afegirem que dins d'aquesta investigació-acció s'assoleix una adequada reflexió pràctica per part dels professors sobre les accions educatives dins de les seves aules, és a dir, sobre el seu microcontext, en detriment de contextos més amplis, el macrocontext, on es troben immerses les pràctiques educatives.

La investigació-acció crítica

La investigació-acció crítica, també anomenada investigació per a l'acció o militant, es deriva del marc teòric que sosté la teoria crítica, teoria a la qual han donat suport autors com Carr (1983), Carr i Kemmis (1983, 1988), Holly (1986) i Kemmis (1983).

Aquesta modalitat d'investigació-acció, igual que l'anterior, dona suport a les creences, els valors i les compre-

sions pròpies dels professors respecte a les seves pràctiques educatives, tot i que recalca expressament, a més, la importància del marc social, institucional i històric, és a dir, l'interès pel microcontext i el macrocontext en què les dites pràctiques tenen lloc. La investigació-acció crítica propugna aquest darrer aspecte pel que fa a la relació entre l'educació i els dos contextos, o sigui, el triangle educació-aula-societat.

Continuem insistint sobre el punt anterior per a comentar que, com a tal pràctica duta a terme en un macrocontext, la responsabilitat no solament és del professor, sinó del grup que conjuntament elabora i adquireix una comprensió crítica i reflexiva de les pràctiques educatives. Això comporta l'assumpció de corresponsabilitats per part de tots els membres del grup, per la qual cosa queda relegat, i fins i tot és posat en qüestió, el paper dels experts en la investigació, i es promou l'existència de comunitats autoreflexives de teòrics i pràctics compromesos en la tasca docent.

A la vista del que hem assenyalat queda clar que dins d'aquesta modalitat d'investigació-acció se superen les premisses subjacents a la investigació-acció pràctica (Elliott, 1990), ja que la



construcció del coneixement segueix una lògica pràctica, però a més, crítica; per tant es busca una reflexió que, alhora que millori les pràctiques, qüestionï els interessos i les ideologies que les sostenen.

Les següents paraules de Carr i Kemmis (1983) donen suport al comentari anterior: "(...) els problemes educatius i els seus resultats poden originar-se no solament com a qüestions individuals, sinó també com a qüestions socials que requereixen l'acció col·lectiva o comuna per a ser resoltes satisfactòriament. La sortida de la reflexió crítica (...) a més, no és tan sols la formulació d'un judici pràctic no formal, sinó que són també les anàlisis teòriques que aporten una base per a analitzar sistemàticament les decisions i les pràctiques que suggereixen les classes d'acció social i educativa, els elements mitjançant els quals aquestes discussions poden ser resoltes (pp. 34-35)." D'acord amb aquesta modalitat d'investigació-acció es manifesta el tercer i últim nivell d'anàlisi de Van Manen (1977) en incorporar la identificació de connexions presents en l'aula, juntament amb condicions socials i polítiques que hi influeixen. A causa d'això, els professors tenen l'oportunitat d'oprar per vies alternatives d'acció, tenint en compte el microcontext i el macrocontext de l'àmbit educatiu, ja que, per a comprendre la investigació-acció, cal comprendre el macrocontext, és a dir, l'organització de les interaccions entre les parts i també cada part en la seva pròpia identitat.

Partint d'aquesta anàlisi, amb relació a les diferents perspectives de la investigació-acció, la qüestió a dilucidar posteriorment se centrarà en els quatre moments presents en tot procés d'investigació-acció. Però abans considerem ineludible fer menció dels autors que amb el seu pensament teòric han prefigurat l'esquema bàsic de qualsevol investigació-acció. Tots ells prenen en major o menor mesura l'obra de Kurt Lewin, qualificat com a "pare de la investigació-acció" com a punt de

partida per a desenvolupar un procés d'esglaons en espiral compostat, en paraules de Lewin (1952, p.40), per "el reconeixement o l'exploració, la planificació, l'execució del pla i l'avaluació dels resultats de l'acció."

Aquesta terminologia fou modificada posteriorment per altres autors (Ebbutt, 1984; Elliott, 1981; Kemmis, 1983; Kemmis i McTaggart, 1982) i va deixar pas als termes actuals: planificació, actuació, observació i reflexió; amb tot, aquests moments reflecteixen clarament la noció lewiniana d'investigació-acció. Partint d'aquesta terminologia es configuren diversos models d'investigació-acció, és a saber: el model d'investigació-acció de Kemmis (1983), el d'Elliott (1981), el d'Ebbutt (1984) i el model d'investigació-acció de Kemmis i McTaggart (1982).

Aquests quatre moments presents en qualsevol procés d'investigació-acció apareixen en les tres perspectives d'investigació-acció citades anteriorment: la investigació-acció tècnica, la pràctica i la crítica. McTaggart (1985, p.47) també es manifesta d'acord amb aquest aspecte quan afirma que, per a les tres classes d'investigació-acció "hi ha característiques bàsiques (...) que consisteixen en una sèrie de cicles de planificació deliberada, acció, observació i reflexió conduïda pels practicants en la seva pròpia feina."

Un cop fetes aquestes precisions inicials, passem a descriure, seguint Kemmis i McTaggart (1982, p. 8 i ss.) els quatre moments de l'espiral de la investigació-acció.

La planificació

Es construeix mitjançant l'acció organitzada; és a dir, ha de plantejar-se des d'una perspectiva determinada i té com a conseqüència una acció. Aquesta planificació general ha d'adoptar un major o menor grau de flexibilitat per a poder adaptar-se a possibles imprevistos, com també a limitacions que en un primer moment no van ser fàcilment

discernibles. Les consideracions imprescindibles que ha de tenir en compte el pla prescrit, des d'un punt de vista crític, fan referència tant als riscos que implica el canvi social, reconeixent les limitacions de la situació, com a una permissibilitat cap als professionals, amb vista a una actuació més activa sobre una àmplia gamma de situacions. Com a part important del procés de planificació, els participants implicats col·laboren en l'elaboració relacionant dialècticament la teoria i la pràctica per a construir un llenguatge mitjançant el qual ells analitzen els seus coneixements i les seves accions dins d'una situació determinada.

L'acció

Aquest pas, com a part de la planificació prescrita amb anterioritat, no és fruit de l'atzar, sinó una acció controlada i deliberada; alhora és una variació reflexiva de la pràctica, a la qual informa críticament. Així, aquesta acció ha de posseir les qualitats de la fluïdesa i del dinamisme, per la qual cosa requereix decisions instantànies sobre el que ha de fer-se, però sempre tenint present el nostre judici o sentit pràctic.

L'observació

El seu objectiu se centrarà en la informació dels efectes de l'acció i proporciona la base per a una reflexió. Cal que aquesta observació sigui sempre acurada, sense oblidar les retallades propiciades per les limitacions de la situació. Per tant, l'observació ha de ser oberta per tal d'adequar-se a les possibles circumstàncies que generi la pròpia situació.

La reflexió

És un procés mental que opera interactivament i retrospectivament, o sigui, rememora l'acció recollida mit-

jançant l'observació. Aquest pas indaga els aspectes que van guiar el procés, els problemes, els resultats i les restriccions fetes de manera manifesta durant l'acció. L'epicentre de la reflexió serà la discussió entre els col·laboradors participants a partir de l'acció observada; mitjançant aquest intercanvi de punts de vista es genera la base per a un nou pla revisat, el qual deixarà pas a un nou cicle espiral dels passos que integren qualsevol investigació-acció.

Després d'aquest primer procés d'investigació, cal continuar amb l'espiral autoreflexiva vinculant la reconstrucció del passat amb la construcció d'un nou futur mitjançant una posterior planificació revisada. Per a expressar-ho d'una altra manera, resulten molt eloqüents les paraules de Carr i Kemmis (1988) quan afirmen que "en la investigació-acció, el primer bucle de planificació, acció, observació i reflexió només és un començament: si el procés s'aturés aquí, no podríem considerarlo com investigació-acció. Potser hauríem d'anomenar-lo 'investigació-acció avortada' (p. 196)."

La investigació-acció col·laborativa

Amb la revisió de tot aquest conjunt d'aspectes que integren el procés d'investigació-acció, tindríem ja una panoràmica prou precisa per a discernir els diferents models d'investigació-acció. Els més rellevants els representen la investigació-acció participativa que implica en el procés tota una comunitat amb la finalitat de millorar la realitat social, i la investigació-acció col·laborativa, en la qual, com indica el seu nom, col·laboren investigadors i professors amb la pretensió d'aconseguir repercussions positives per a la formació del professorat.

A l'hora de centrar-nos en la investigació-acció col·laborativa considerem pertinent definir els termes clau que són al voltant d'aquest model d'investigació. Seguint Clift, Veal, Johnson i Ho-



lland (1990, p. 54), definim en primer lloc:

- La col·laboració, com l'acord explícit entre dues o més persones que es troben dins d'un mateix camp i persegueixen una o diverses metes particulars.
- La reflexió, com els processos mentals que operen interactivament i retroactivament per tal que el professor reconegui una situació problemàtica en la seva pràctica professional i treballi per a comprendre-la i millorar-la.
- La investigació, com una atenció deliberada a la recollida sistemàtica de dades que puguin oferir noves idees per a la pràctica professional.
- La investigació-acció és una forma de pensament que implica la utilització de la reflexió i de la investigació com una manera de comprendre les condicions que afavoreixen o inhibeixen el canvi dins de la pràctica educativa.

Basant-nos en aquestes definicions podríem assenyalar que la investigació-acció col·laborativa ha estat vista com una forma d'implicar els professors en els canvis que millorin la pràctica edu-

cativa. El fet que els professors treballin conjuntament en un problema comú, clarificant i negociant les idees i els acords, comporta una millora positiva de la seva pràctica i de la seva formació professional. En aquest sentit són molt eloqüents les paraules d'Oja i Ham (1984, p. 176) que assenyalen que la investigació-acció col·laborativa "també contribueix al creixement professional dels professors i a beneficiar l'escola i la comunitat del que hi succeeix."

La participació de l'equip d'investigadors i de professors a l'uníson, tenint com a meta la recerca de solucions a una determinada situació problemàtica és una condició necessària per a aquesta investigació-acció. La dita participació implica un treball en equip des del primer moment, és a dir, des de la planificació fins a la posterior reflexió; això significa que tots els participants tenen la mateixa responsabilitat en la presa de decisions, igual que totes les decisions afecten la totalitat dels membres. En conseqüència, s'exigeix al grup un procés de comunicació constant. Precisament Mergendoller (1981) suggereix, en funció dels resultats dels seus estudis, tres característiques fonamentals que han de ser presents en qualse-



vol investigació-acció col·laborativa; són: la paritat o respecte mutu entre els investigadors i els professors, el manteniment de les relacions recíproques i un llenguatge comú.

Voldríem referir, a tall de conclusió, els aspectes més destacats que perfilen el procés d'investigació-acció col·laborativa; són:

- Proporciona un mitjà per a treballar que vincula la teoria i la pràctica en un tot únic: idees en acció. És una activitat de grup, no és individualista (Kemmis i McTaggart, 1988, pp. 10-11).
- És un instrument privilegiat de desenvolupament professional dels docents, ja que requereix un procés de reflexió cooperativa (Elliott, 1990, p. 18).

No podem tancar aquest apartat sense al·ludir als treballs pioners d'investigació col·laborativa que, dins del camp de l'Educació Física, han realitzat Thorpe, Bunker i Almond (1986) i Schwager (1986). Altres treballs posteriors, en aquesta mateixa línia, foren duts a terme per Almond i Thorpe (1988), per Anderson (1988) i per Schempp i Martinek (1988). Així mateix, com el lector ha pogut apreciar al llarg d'aquest treball, les investigacions col·laboratives en la formació del professorat d'Educació Física són molt poc abundants. Això no obstant, cal assenyalar, seguint Doodlitttle i Schwager (1989, pp. 117-120), que des de l'any 1980 s'està realitzant un dels primers programes col·laboratius en Educació Física depenent del Centre de Desenvolupament d'Educació Física, del Col·legi de Professors de la Universitat de Columbia i d'altres centres escolars d'aquest mateix districte. Un any més tard es va iniciar a la universitat de Deakin un programa de formació de professors d'Educació Física que adoptava una modalitat d'investigació-acció pràctica per part dels professors i alumnes. Dintre d'aquesta mateixa línia investigadora el De-

partament de Preparació Professional en Educació Física de la universitat de Massachussetts, en col·laboració amb escoles del seu districte, està desenvolupant, encara en la actualitat, un programa denominat Second Mind per a professors d'Educació Física en actiu.

Tinning (1992, p. 12) afirma que la investigació-acció tècnica que centra la seva atenció només en aspectes tècnics de la millora de la pràctica s'hauria de descriure com una altra cosa més que no pas com investigació-acció. En aquest sentit, finalment, cal afegir que la investigació-acció ha d'intentar assolir cotes més elevades per tal de no centrar simplement el seu interès en la superació d'aspectes tècnics de la pràctica. D'aquesta manera les nostres pretensions es dirigiran cap a la consecució d'un professional reflexiu i crític mitjançant la investigació-acció col·laborativa.

Bibliografia

- ALMOND, L. i THORPE, R. (1988) "Asking teachers to research", *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 221-227.
- ANDERSON, W. (1988) "A school-centered collaborative model for program development", *Journal of teaching in physical education*, 7; pp. 176-183.
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. i SMITH, D. M. (1985) *Action science*. San Francisco: Jossey-Buss.
- BLOOM, I. (1955) *The development of a guide through cooperative action research for the purpose of integrating the school lunch program into the elementary school curriculum*. Nueva York: New York University.
- BURGES, W.L. (1979) *What killed citizen action-research? A participant-observation study*. Boston: Boston University School of Education.
- CARR, W. (1983) "Can educational research be scientific?", *Journal of philosophy education*, 17 (1); pp. 35-43 (trad. cast. CARR, W. "¿Puede ser científica la investigación educativa?", *Investigación en la escuela*, 7, 1989; pp. 37-47).
- CARR, W. (1990) "Cambio educativo y desarrollo profesional", *Investigación en la escuela*, 11; pp. 3-11.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1983) *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria: Deakin University Press.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, CH. M. i PETERSON, P. L. (1986) "Teacher's thought processes" en WITTRICK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). Nueva York: MacMillan; pp. 255-296 (trad. cast. *La investigación de la enseñanza*. MEC: Paidós, 1990; pp. 433-539).
- CLIFT, R., VEAL, M. L., JOHNSON, M. i HOLLAND, P. (1990) "Restructuring teacher education through collaborative action research", *Journal of teacher education*, 41 (2); pp. 52-62.
- COREY, S. M. (1953) *Action research to improve school practices*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.
- DAVIS, A. M. (1952) *Application of action-research methodology to public school practice: the student council, a specific case*. Wayne State University.
- DE FOREST, E. (1957) *Some consequences of action research in working with a group of junior high school teachers*. Columbia University.
- DOOLITTLE, S. i SCHWAGER, S. (1989) "Socialization and inservice education", en TEMPLIN, T. J. i SCHEMPP, P. G. (Eds.) op. cit.; pp. 105-121.
- EBBUTT, D. (1984) "Educational action research: some general concerns and specific quibbles", en BURGESS, R. (ed.) *Qualitative methods and the study of education*. Brighton: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1981) "Action research: framework for self-evaluation in schools", en *TIQL Working paper nº 1*. Mimeo: Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1985) "Educational action research", en NISBET, J. (ed.) *World yearbook of education*. Londres: Kogan Page (trad. cast. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990; pp. 82-102).
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. i ADELMAN, C. (1973a) "Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project", *Education for Teaching*, 92; pp. 8-20.
- ELLIOTT, J. i ADELMAN, C. (1973b) "Supporting teacher's research in the classroom", *New era*, 54; pp. 210-215.
- ELLIOTT, J. i COLINO, C. (1987) "La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº0; pp. 23-41.
- ESCUADERO, J. M. (1987) "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias", *Innovaciones e investigación educativa*, 3. Murcia: ICE; pp. 5-40.
- FERRY, G. (1991) *El trayecto de la formación*.

- Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.G. (1975) *Truth and method.* Nueva York: Seabury Press (trad. cast. Verdad y método. Salamanca: Sígueme, 1977).
- GITLIN, A. i TEITELBAUM, H. (1987) "Vinculación de la teoría y la práctica: el uso de la metodología etnográfica por futuros profesores", en MONTERO, L. (ed.) op. cit.; pp. 441-463.
- GOLDSMITH, V. G. (1956) *An analysis of the nature and status of action research in education.* University of Washington.
- GOYETTE, G. i LESSARD-HEBERT, M. (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación.* Barcelona: Laertes.
- GRUNDY, S. (1983) "Action research", en *Educational enquiry: approaches to research.* Victoria: Deakin University; pp. 1-21.
- GRUNDY, S. (1987) *Curriculum: product or praxis?* Londres: The Falmer Press (trad. cast. *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata, 1991).
- HARRIS, J. C. (1972) *A case study of an action-research consultant style of intervention in organization development.* University of Massachusetts.
- HENRY, J. A. (1981) "Cracking open the nut: the articulation of curriculum concerns and possible solutions through the development of a common language". *Annual Meeting of the South Pacific Association for Teacher Education*, Adelaida, Australia.
- HODGKINSON, H. L. (1957) "Action research: a critique", *Journal of education sociology*, 31 (4); pp. 137-153.
- HOLLY, P. (1984) "Action research: a cautionary note?", *Classroom action research network*, 6; pp. 100-103 (trad. cast. MONTERO, L., 1987, op cit; pp. 483-517).
- HOLLY, P. (1986) "La investigación-acción como una estrategia para el desarrollo de la innovación educativa". *Symposium sobre Innovación Educativa*, Murcia: ICE.
- KEMMIS, S. (1983) "Action research", en HUSEN, T. i POSTLETHWAITE, T. (eds.) *International encyclopedia of education: research and studies.* Oxford: Pergamon.
- KEMMIS, S. i McTAGGART, R. (1982) *The action research planner.* Victoria: Deakin University Press.
- KEMMIS, S. i McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.
- LATHER, P. (1986) "Research as praxis", *Harvard Educational Review*, 56 (3); pp. 257-277.
- LEAVITT, H. B. (1954) *Leadership in action research as curriculum development.* Columbia University.
- LEWIN, K. (1946) "Action research and minority problems", *Journal of social issues*, 2; pp. 34-36.
- LEWIN, K. (1952) "Group decision and social change", reed. en (1982) *The Action Research Reader*, 2ª ed. Victoria: Deakin University Press; pp. 38-47.
- McTAGGART, A. R. (1985) *The conditions for action research.* Champaign: University of Illinois at Urbana, UMI Dissertation Services.
- MEC (1989) *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.*
- MERGENDOLLER, J. R. (1981) "Mutual inquiry: the role of collaborative research in teaching in school-based staff development". *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* Los Ángeles.
- OJA, S. N. i HAM, M. C. (1984) "A cognitive-developmental approach to collaborative action research with teachers", *Teachers College Record*, 86 (1); pp. 171-192.
- POSTIC, M. (1978) *Observación y formación de los profesores.* Madrid: Morata.
- RAPOPORT, R. (1970) "Three dilemmas in action research", *Human relations*, 23; pp. 1-11.
- SCHEMPF, P. G. i MARTINEK, T. J. (1988) "Collaborative research in physical education", *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 208-213.
- SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Nueva York: Basic Books, Inc. Publishers.
- SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- SCHWAGER, S. (1986) "Ongoing program development: teachers as collaborators", *Journal of teaching in physical education*, 5; pp. 272-279.
- STENHOUSE, L. (1970) *The humanities curriculum project: an introduction.* Londres: The School Council-Heinemann Educational Books.
- STENHOUSE, L. (1984) *La investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985) "El profesor como tema de investigación y desarrollo", *Revista de Educación*, 269; pp. 43-53.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.
- THORPE, R., BUNKER, D. i ALMOND, L. (1986) *Rethinking games teaching.* Loughborough: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Sciences.
- TINNING, R. (1992) "Reading action research: an human interests", *Quest*, 44; pp. 1-14.
- VAN MANEN, M. (1977) "Linking ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum inquiry*, 6; pp. 205-228.
- WANN, K. D. (1951) *Teacher participation in action research directed toward curriculum change.* Columbia: Columbia University.
- WHITFORD, B. L., SCHLECHTY, P. C. i SHELOR, L. G. (1987) "Sustaining action research through collaboration: inquiries for invention", *Peabody journal of education*, 64 (3); pp. 151-169.
- ZEICHNER, K. M. (1985) "Dialéctica de la socialización del profesor", *Revista de Educación*, 277; pp. 95-123.