

METODOLOGÍA DE *INVESTIGACIÓN-ACCIÓN* EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS: SUS POSIBILIDADES Y LÍMITES

ALEKSANDER WIATER

Universidad de Wrocław (Polonia)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>

RESUMEN: Dentro de la didáctica de lenguas extranjeras es constante la búsqueda de métodos de investigación que permitan abordar la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas. Es precisamente en este marco en el que surge la metodología llamada *investigación-acción* (en inglés: *action-research*) que se refiere a un estudio de la situación social en la que se encuentra el investigador, con la intención de mejorarla. Muchos autores presentan detalladamente las características, las modalidades y las fases de la investigación-acción en la literatura de referencia. Lo que representará nuestro punto de interés será la discusión en cuanto a las posibilidades y los límites que implica esta metodología. Como punto de referencia nos sirve nuestra propia experiencia y la investigación realizada durante un semestre con los estudiantes del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Wrocław (Polonia).

PALABRAS CLAVE: metodología de investigación, didáctica de lenguas extranjeras, métodos investigadores, investigación-acción, investigación en el aula.

METHODOLOGY OF ACTION RESEARCH IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ITS POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

ABSTRACT: Foreign languages educators are still looking for research methods that could allow them to embrace and comprehend the complexity of language teaching and learning. It was within this framework the methodology called action-research has been applied: to study a social situation in which the researchers faces the intention of improving it. The method was created and described by Kurt Lewin in the 1940s through his social experiments. In foreign language teaching, the term refers to a wide range of strategies implemented to improve the educational system of teaching and learning. According to their methodological principles, the research is conducted by the same person who acts and makes decisions combining the role of a researcher and a teacher. The main goal is to identify action strategies that are

* Para correspondencia, dirigirse a: Aleksander Wiater (aleksander.wiater@uwr.edu.pl).

implemented and later subjected to observation, reflection and possible changes. In this paper the author focuses on the possibilities and limitations that the action research represents for didactics researcher. His own experience based on this methodology is a point of reference for this study.

KEYWORDS: research methodology, foreign language teaching, research methods, action research, research in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

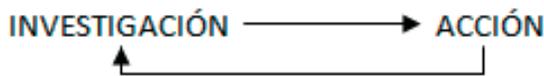
En cada trabajo de investigación debemos hacernos preguntas, observar, proponer, analizar y evaluar. Pasando por estos diferentes procesos, estamos obligados a elegir la metodología de investigación más apropiada y oportuna en un contexto dado. Los mismos pasos siguen las investigaciones dentro del campo de la didáctica de lenguas extranjeras (de aquí en adelante LE) donde la constante búsqueda de métodos refleja la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas. Es precisamente en este marco en el que surge la metodología llamada *investigación-acción* (en inglés: *action-research*) que se refiere a un estudio de la situación social en la que se encuentra el investigador, con la intención de mejorarla. Se trata de un método creado y descrito por Kurt Lewin en los años cuarenta del siglo XX a través de sus experimentos sociales. En la didáctica de LE, el término hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo de enseñanza y de aprendizaje. Según sus principios metodológicos, la investigación está dirigida por la misma persona que actúa y toma decisiones combinando el papel del investigador y del profesor. El objetivo primordial es la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y posibles cambios. En este artículo queremos analizar no solo las posibilidades, sino también los límites que nos ofrece dicha metodología. Como punto de referencia nos sirve nuestra propia experiencia de investigación realizada con los estudiantes del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Wrocław (Polonia).

2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ALTERNATIVA AL ENFOQUE METODOLÓGICO TRADICIONAL

En los años cuarenta del siglo XX surge, a partir del enfoque sociológico, un método desarrollado principalmente en los trabajos de Kurt Lewin (1946), y después de Sol Tax (1975 [1959]), Orlando Fals Borda (1997 [1979]), Peter A. Clark (1972), entre otros. El término empleado para describirlo se refiere a dos actividades científicas: la *investigación* y la *acción*, aunque la noción inglesa *action-research* hace hincapié primero en la acción y después en la investigación. Respecto a la traducción polaca, se habla de la *investigación dentro de la acción* (pol. *badanie w działaniu*) lo que subraya la simultaneidad de los dos procesos y su estrecha relación entre ellos. “Es, a la vez, una investigación *sobre* la acción, *en* acción y *para* la acción. Relaciona de manera íntima al sujeto investigador con el objeto de investigación (relaciones sociales en las cuales

él está implicado)” (Corral, Corral, Franco Corral, 2016: 685). De hecho, el método se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para entender, modificar y, por fin, mejorar los procesos de transformación, aprovechando del trabajo colaborativo de los propios sujetos implicados. Así, el enfoque sociológico de la metodología en cuestión se está reforzando por el sentido comunitario, en el cual se comparten los valores humanos como medios para lograr un bien común. De forma general, los problemas de interacciones sociales ya no solo representan un campo de cognición, sino forman parte de un motor de formación consciente de actitudes y relaciones tanto activas como subjetivas. Al engranar en la investigación todo el grupo de personas es posible mejorar los resultados porque los individuos se involucran en el proceso de la misma. Por lo tanto, algunos científicos la denominan como *participativa, colaborativa, etnográfica, crítica, del profesor, investigación en el aula, en la acción, profesor investigador, aprendizaje activo*¹, expresiones que se consideran intercambiables aunque designan modelos de investigación con cierta especificidad.

A pesar de sus múltiples críticas, la *investigación-acción* quiere confirmar su estado de un verdadero enfoque metodológico académico. A diferencia de la investigación fundamental, que se centra en el desarrollo del conocimiento y en la construcción de las leyes generales con conclusiones definitivas (que pueden ser falsificables), la *investigación-acción* intenta dilucidar los procesos de regulación a fin de revitalizar y optimizar la acción. Su objetivo es proponer unas interpretaciones provisionales y susceptibles a ser rediseñados con el propósito de relanzar la interpretación, el cuestionamiento y, nuevamente, la investigación, siendo dialéctico y circular (Resweber, 1995). La metodología sigue entonces el siguiente modelo:



o, aún más:

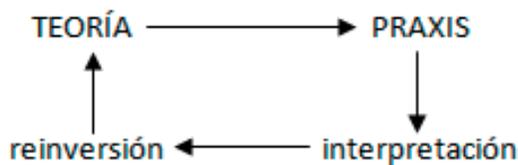


Fig. 1 y 2. Los modelos circulares de la investigación-acción (Wiater, 2016).

La metodología apunta a combinar acción y reflexión, prácticas y teorías, “es una investigación en la que hay una acción deliberada de transformación de la realidad;

¹ En la literatura anglosajona *action research* también tiene sus diferentes variantes de nombramiento, entre ellos se encuentran: *teacher research, classroom research, classroom-based action research, co-learning, co-operative inquiry, collaborative research, collaborative Action Research, critical reflection, critical action research, diagnostic action research, practitioner research, practical inquiry, empirical action research, etc.*

investigación que tiene un doble propósito: transformar la realidad y producir los conocimientos sobre estas transformaciones” (Hugon y Seibel, 1988; trad. AW). En cuanto a la tipología, J. P. Resweber (1995) enumera cinco tipos de *investigación-acción*: diagnóstica, participativa, empírica, experimental y comprometida/espontánea, que pueden ensamblarse en función de los objetivos perseguidos. De acuerdo con los principios se distinguen diferentes fases principales que determinan la metodología y siguen un modelo en *espiral* en ciclos sucesivos que incluyen: diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y evaluación, lo que representa en la siguiente figura:

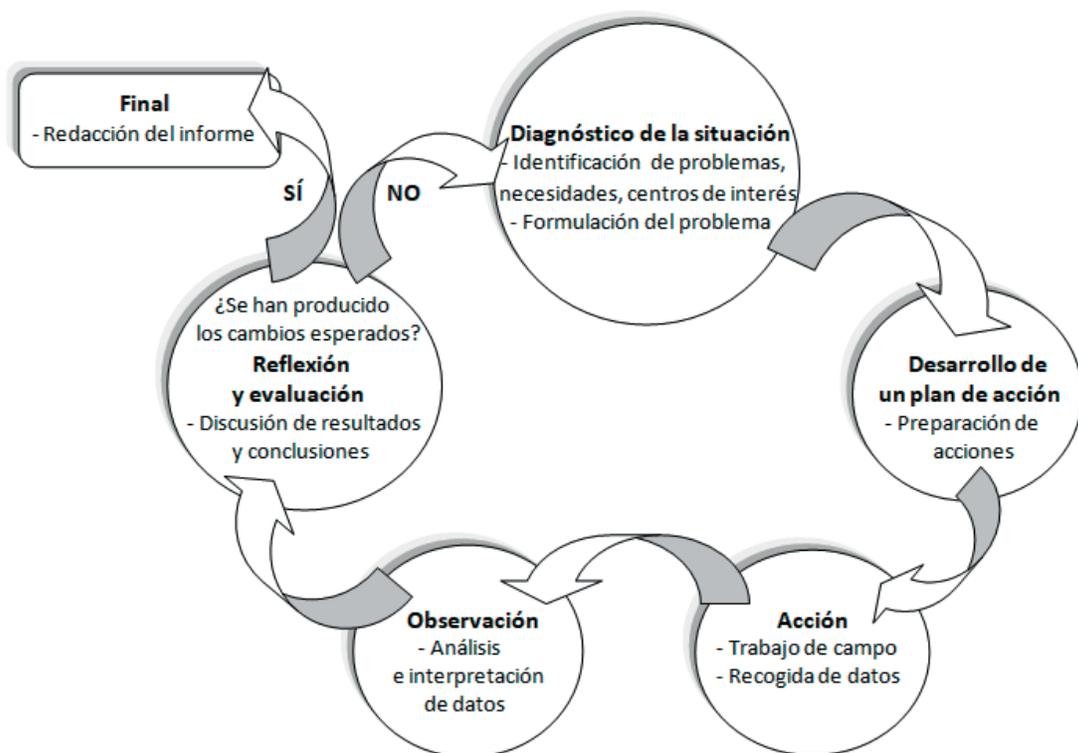


Fig. 3. Fases de la investigación-acción (adaptado de Colás Bravo, Buendía Eisman, 1994).

La recogida de los datos se hace utilizando diversos instrumentos y técnicas, previstos en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. Entre los instrumentos básicos empleados en la *investigación-acción* se encuentran: estudios cuantitativos y, ante todo, cualitativos (extraídos de diferentes fuentes), observaciones *in situ* anotadas en el registro del investigador, hojas de prueba, análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones audio y video (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, cuestionarios, encuestas de opinión, diarios de a bordo, etc. La toma de notas que acompaña también este método se puede hacer en forma de descripciones detalladas de los actores y los contextos. La utilización de instrumentos básicos de

recogida de datos no excluye, evidentemente, el posible uso de otros complementarios y habituales en los procesos de *investigación-acción*. Así, por ejemplo, en la experiencia con los estudiantes polacos se analizó un test psicológico y una prueba de habilidades cognitivas. En cuanto a la validez de la *investigación-acción*, se puede alcanzar de muchas maneras. Sin embargo, entre los procedimientos más frecuentemente empleados, se recurre a la combinación de diversas fuentes de información usando la *triangulación* (inspirada de la trigonometría) que combina varios datos a fin de buscar los patrones de convergencia y corroborar una interpretación global de los resultados de la investigación. Por supuesto, este término metafórico no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías, acercamientos o ambientes, no obstante, se aconseja el uso del mínimo dos o tres. La triangulación permite también explotar el potencial de diversos instrumentos de recolección de datos y aprovechar de su complementariedad. En la investigación que nos sirve como ejemplo a fin de analizar el mismo fenómeno, hemos usado hasta ocho diferentes fuentes de datos como lo demuestra en la siguiente figura:

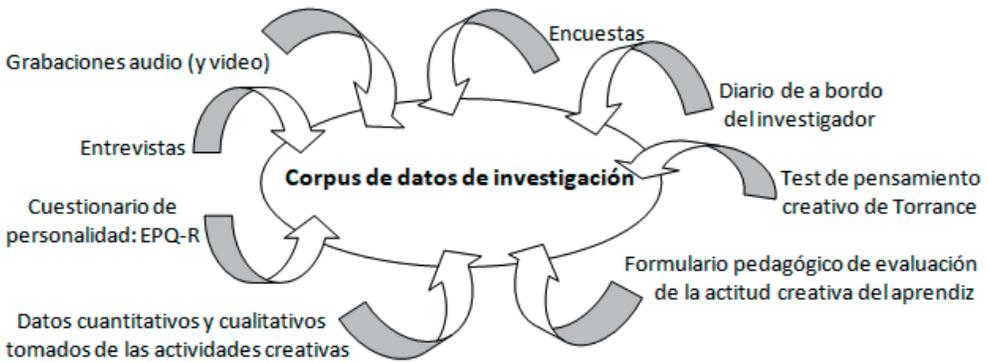


Fig. 4. *Diversas técnicas de recolección de datos en la investigación-acción realizada en la Universidad de Wrocław (Polonia).*

3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La segunda vertiente de la *investigación-acción* se refiere al ámbito educativo y a las ideas y prácticas trazadas por Hilda Taba y Elizabeth Noel (1957), Paulo Freire (2005 [1974]), Lawrence Stenhouse (1975, 1983, 1988), John Elliott (1981, 2000 [1990], 1991), Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), James McKernan (1996) entre otros. La enseñanza y el aprendizaje constituyen por excelencia una *práctica social* (Wilczyńska y Michońska-Stadnik, 2010) común lo que corresponde a la visión de los principios metodológicos descritos por Kurt Lewin y ya mencionados. En la didáctica de LE, el término hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo de enseñanza y de aprendizaje. Según los

principios metodológicos, la investigación está generalmente dirigida por la misma persona que actúa y toma decisiones combinando el papel del investigador y del profesor. Su investigación comienza con un problema práctico (aunque puede tener también un cierto paradigma teórico) que se necesita resolver o explicar. Por lo tanto, la *investigación-acción* se relaciona con problemas cotidianos experimentados por los profesores, así como con las incoherencias o las inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en la realidad ocurre, en vez de los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliott 2000 [1990]). El objetivo primordial es la identificación de estrategias de acción que están implementadas y, más tarde, sometidas a observación, reflexión y posibles cambios. Dicho de otra manera, la investigación dentro del aula es un proceso que

partiendo de una reflexión, centra su interés en un aspecto específico de la interacción educativa, observa la actividad diaria de su clase, la analiza para obtener información y, de acuerdo con los resultados, modifica aquello que considera necesario a fin de mejorar su práctica (Urriágali Cambor, 1998: 185).

Por ello, es imprescindible pensar en diversas alternativas u opciones de actuación y sus posibles consecuencias, adaptando tanto los instrumentos como los procedimientos y las medidas tomadas al contexto propio de la investigación. Estas reflexiones permiten llegar al diseño de una propuesta de innovación, de cambio y de mejoramiento de la práctica educativa que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión (conceptualización)². Dichos procesos generan otro ciclo de la *espiral* que causa que la *investigación en la acción* puede transformarse en la acción en la investigación, es decir una investigación que deriva su eficiencia del conocimiento conseguido a través de la observación multifacética y sistemática y del análisis continuo de las actividades y sus efectos (Wilczyńska y Michońska-Stadnik, 2010). La *investigación-acción* se revela entonces como uno de los modelos de investigación educativa más adecuados e incluso pertinentes para fomentar la calidad de la enseñanza, así como impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo, consciente, analítico, crítico y en continua formación permanente (Rincón Igea, 1997 citado por Bausela Herreras, 2004). En consecuencia, se une el conocimiento científico con la práctica educativa a fin de establecer una colaboración constante y armoniosa entre lo que se denomina como teoría y praxis.

4. POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA *INVESTIGACIÓN-ACCIÓN* DENTRO DEL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Cada metodología investigadora tiene sus ventajas y desventajas que determinan su popularidad, divulgación y notoriedad por parte de los científicos. El método

² Algunas de las experiencias educativas basadas en la *investigación-acción* se pueden leer en Ferrance, 2000.

investigación-acción, igual que sucede con cualquier otro, presenta ciertos intereses e inconvenientes antes, durante y después de su ejecución. Para describir y analizarlos queremos partir de nuestra propia experiencia y de la investigación realizada con un grupo formado por 16 estudiantes del segundo curso de filología francesa (nivel B1/B2 según el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas*) del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Wrocław (Polonia). La investigación se realizó durante las clases de práctica de la lengua llamadas “expresión oral”. La cuestión planteada era cómo mejorar la expresión oral de los estudiantes de forma más natural que sea posible y dentro de la institución educativa. Hemos notado, gracias a las entrevistas y las observaciones hechas previamente, que muchos aprendices están pasivos, estresados a la hora de tomar la palabra dejando la voz a los más activos que representaban, en comparación, generalmente el nivel superior del dominio de idioma. Por lo tanto, muchos de ellos se limitaban a la presentación oral precedida por una preparación en casa, a la lectura de sus apuntes, a la breve intervención cuando estaban solicitados por parte del profesor, a las respuestas a un “interrogatorio” después de haber leído un texto que les facilitaba la comprensión del tema y el acceso al vocabulario necesario para expresarse. Durante las entrevistas hemos descubierto que los estudiantes estaban conscientes de sus límites y que sí querían hablar más de forma espontánea, abierta y sin preparación previa. Para facilitarlos hemos propuesto un trabajo basado en el entrenamiento en la creatividad estimulada por las obras de arte. Al proporcionarles este soporte prolífico hemos creído que las emociones, los sentimientos, la imaginación, el pensamiento creativo y divergente, la multiplicidad de soluciones, etc. estimularán el discurso personalizado, comprometido, espontáneo, libre, que incluye la dimensión de la identidad del hablante. El proyecto educativo tuvo entonces por objetivo la transformación de los procesos de aprendizaje y de actuación dentro del aula, de modo que los estudiantes fueran sujetos activos de su propia formación y no simples elementos pasivos.

Toda la parte de la investigación empírica se realizó a base de los principios de la metodología en cuestión lo que nos permitió evaluar su eficacia, validez, calidad, valor, dificultad, utilidad y adecuación al contexto determinado. En efecto, cuando la *investigación-acción* se aplica a nivel educativo, puede ser un método efectivo para elaborar diagnósticos concretos en torno a problemas específicos, remediar y mejorar situaciones y prácticas pedagógicas. Tomando como ejemplo nuestra propia experiencia, el método nos sirvió para agilizar la comunicación, estimular un intercambio de ideas, una comprensión dentro del grupo. Por eso afirmamos que es imprescindible instaurar dentro del aula un clima que asegure el respeto, la libertad de ideas, el reconocimiento y el entendimiento. Al informar a los estudiantes que están participando en una investigación científica se pudo también notar un despertar de la curiosidad y un mayor interés por las clases y su contenido. Este factor, sin duda, facilitó la implementación e implantación de innovaciones didácticas que han sido evaluadas por los participantes como originales y distintas. El método, al ofrecer múltiples instrumentos de la recolección de datos nos permitió elegir y ajustarlos a nuestras necesidades y diversos objetivos. Algunos de ellos, a lo largo de la investigación, se convirtieron en más significativos, mientras que otros perdieron

su importancia o su trascendencia para las conclusiones definitivas. Asimismo, la recolección de los datos (entrevistas, encuestas, test psicológico y otros) facilitó una cierta proximidad emocional entre el profesor y el aprendiz, rompiendo algunas barreras perceptibles inducidas por el entorno institucional.

Desde luego, unas de las mayores ventajas de la metodología representan los resultados de la investigación que son, en mayor parte, tangibles y fácilmente identificables, así que cada docente puede aplicar este tipo de investigación dada su moderada complejidad. Esa última depende, sin embargo, de las técnicas de recolección de datos elegidas por el investigador y de la calidad y profundidad del análisis que emprende. En cualquier caso, se requiere una rigurosidad en la recolección de datos y, por lo tanto, es una estrategia de formación permanente para el profesor, dotándolo de nuevas técnicas y métodos para una mayor documentación y conocimiento de la realidad del aula (Cohen, Manion, Morrison, 2018).

La *investigación-acción* es también una práctica eminentemente reflexiva que requiere predisposición y apertura de los implicados hacia los procesos de investigación, dadas las pautas y pasos que hay que seguir para llevarla a cabo. Es una forma que permite reconstruir al profesorado su conocimiento profesional y llevarlo a la práctica, a fin de resolver sus problemas y entender sus necesidades. Promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación, motivación, disciplina y gestión del aula. Algunos docentes la relacionan con un aumento de la autoestima profesional, el refuerzo de la motivación, la disminución del aislamiento profesional dado que, en muchas ocasiones, es un trabajo cooperativo, de discusión, comparación y, a veces, desacuerdo con otras voces y otros conocimientos. Además, esta disconformidad posible puede tener un resultado provechoso para la investigación según la frase de Walter Lippmann quien afirmó que “donde todos piensan igual nadie piensa mucho”. El método permite entonces que los especialistas investiguen y formen un profesional reflexivo y analítico. Asimismo, estimula y flexibiliza los intercambios entre los profesores en ejercicio y los investigadores académicos. L. Cohen, L. Manion y K. Morrison (2018) afirman que es una buena oportunidad para mejorar las estructuras de comunicación entre ellos, así como un espacio de colaboración y diálogo. Por lo tanto, es una forma útil de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar oportunidades de cambios reales y recetas claras. O sea, es una alternativa global a los modelos tradicionales de hacer ciencia.

Finalmente, entre diversos campos de aplicación de la *investigación-acción* en la educación se destaca una posibilidad de evaluación de centros de aprendizaje o instituciones.

Los centros educativos se transforman, así, en *centros de desarrollo profesional del docente* donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del *currículum*, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica. (Pérez Gómez, 2000 [1990]: 18).

Esta última aplicación de la metodología no ha sido evaluada durante nuestra propia investigación, sin embargo, completa sus diversas posibilidades y refleja varios contextos en que parece conveniente emplearla.

Por otro lado, están las desventajas de este modelo de investigación que pueden desanimar a los investigadores a emprender o repetir esta experiencia científica. Entre ellos, se distingue, la búsqueda de las investigaciones en el ámbito educativo cuyos resultados se pueden generalizar. El número de personas que han participado en nuestro proyecto, así como las comunicaciones de conclusiones de otras experiencias de tipo similar, no permiten redactar firmemente un informe válido y legítimo para otros contextos educativos³. La transposición de un plan de acción y la transferencia de las conclusiones necesitan, por lo tanto, mucha precaución. Según las críticas, la singularidad del contexto, la participación personal del profesional, él mismo actor de su propio cambio, su compromiso emocional, así como la multiplicidad de variables son factores limitantes de esta experiencia investigadora. Sin embargo, la generalización de resultados no es un objetivo prioritario de este modelo de investigación (al contrario, por ejemplo, del enfoque empírico-experimental). El problema de confiabilidad tampoco está dentro del círculo de intereses inmediatos de la *investigación-acción*, ya que su fin es el mejoramiento y aplicación a una situación determinada y no a otras. No obstante, a fin de evitar peligros relacionados con la validez de los resultados⁴ se recurre a la mencionada *triangulación de datos* que sirve a la verificación y la corroboración de información para hacer objetivas las interpretaciones propuestas y reforzar la validez de los análisis realizados. Asimismo, los juicios y las opiniones subjetivas que, a veces, acompañan y completan esta investigación deberían ser un fruto de un consenso y acuerdo entre los evaluadores. M. Martínez Miguélez afirma que:

En los estudios realizados por medio de la *investigación-acción*, que, en general, están guiados por una orientación naturalista, sistémica, fenomenológica, etnográfica, hermenéutica y humanista, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna, *interjueces*. Se considera un buen nivel de esta confiabilidad cuando alcanza un 70 %, es decir, que, por ejemplo, de 10 jueces, hay consenso entre 7. (Martínez Miguélez, 2000: 37).

Eso quiere decir que la investigación no debería ser una tarea individual, el hecho que supone una cooperación que no siempre podemos asegurar, dado diferentes contextos investigativos y condiciones laborables. Dicho factor representa también una cierta desventaja para el profesorado que, en muchas ocasiones, está acostumbrado a trabajar de forma individual y autónoma.

Desde otra perspectiva, nuestra propia experiencia hace constar que es un método que consume mucho tiempo en la planificación de las actividades y tareas, en la

³ En algunas ocasiones es posible extender las conclusiones a otros grupos similares según Corey, 1953.

⁴ Las preocupaciones por la fiabilidad y la validez de los resultados están estrechamente relacionadas con todo tipo de investigación cualitativa.

recogida de información, su registro y análisis. Resulta práctico reflexionar atentamente sobre los problemas y decidir previamente cuáles son los datos más relevantes, tratar de identificarlos y centrarse en los objetivos principales de la investigación. En otro caso, la triangulación de informaciones recogidas y su análisis pueden demostrar ser muy laboriosas. Además, una extensa recolección de datos procedentes de varias fuentes dificulta la coherencia global de las interpretaciones al punto que puede distorsionar la realidad y la validez de los resultados. De hecho, el análisis requiere una formación en distintas dimensiones (lingüísticas, pedagógicas, psicológicas, didácticas, de gestión, etc.) y un conocimiento de la metodología de investigación cuantitativa y cualitativa para poder combinarlas adecuadamente de acuerdo a las necesidades y según las normas interpretativas y analíticas. Diversas experiencias en este campo demuestran también que no se recomienda investigar varios problemas a la vez, pues al abarcar demasiados temas puede que quede en entredicho la validez de los resultados obtenidos, por contaminación en los mismos. Por lo tanto, se exige una organización rigurosa y una disponibilidad de recursos tanto materiales como humanos si colaboramos con otros docentes. En el caso contrario, es decir el de nosotros⁵, la experiencia investigadora resulta ser a menudo difícil de asumir, pidiéndonos a la vez que enseñemos, organicemos actividades, observemos, documentemos, estemos muy atentos a todo tipo de señales para guiar, explicar, participar, memorizar, etc. Todas estas actividades y funciones demandan mucha atención y una constante reflexión.

G. Pérez Serrano (1990) y M. Bartolomé Pina (1986) evocan también entre otras varias dificultades: la lentitud de los procesos y de los cambios, la exhaustividad y la densidad excesiva de las descripciones, la multiplicidad de vías de acercamiento a la realidad, la falta real de espacios de autorreflexión en las dinámicas habituales de las instituciones educativas y la incidencia importante de los líderes internos en las escuelas. Al ver de más cerca diferentes investigaciones en este campo, se puede notar que algunas de ellas solo buscan una afirmación de sus hipótesis o problemas percibidos. Puede que quieran tanto obtener un resultado determinado y confirmar sus conjeturas que interpreten información recogida en el significado prospectado por la investigación, perdiendo en consecuencia, probablemente de forma inconsciente e involuntaria, la objetividad del análisis. De hecho, tanto la fiabilidad que supone los resultados repetibles en otros contextos similares, como la validez, es decir, la veracidad de las conclusiones, son unas de las preocupaciones más vigentes para la *investigación-acción*.

5. CONCLUSIONES

Ser investigador no significa necesariamente trabajar en una institución de educación superior, sino llevar la investigación a un lugar propicio para realizarla. La *investigación-acción* siendo una acción participativa y colaborativa, permite

⁵ La cooperación se realizó a lo largo de la preparación de la investigación, así como durante el análisis de los datos, sin embargo, su recogida fue realizada en solitario.

investigar desde una nueva perspectiva: con y para la comunidad, rompiendo con el binomio clásico de sujeto y objeto de la investigación, ya que todos son sujetos y objetos de ella. S.M. Corey concibe dicha metodología como “el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones” (Corey, 1953: 16). De hecho, investigar lleva a cambiar la forma de entender práctica docente y a actuar de manera más consciente en el mundo laboral educativo. Asimismo, por ser una actividad sistemática, legítima y con rigor metodológico ayuda al profesorado a adquirir capacidades investigadoras necesarias en su ejecución. “Busca sujetos críticos de sus acciones, a la vez que deseosos de aprender de ella” (Pérez Serrano y Nieto Martín, 1992: 195). Desde luego, permite realizar un diagnóstico preciso de la problemática en el aula, a fin de ofrecer alternativas de acción y de práctica pedagógica e introducir una mejora educativa e innovación curricular. El método estimula la reflexión, agiliza la observación, incentiva la conceptualización y el análisis. Es tan flexible y adaptable a diferentes contextos didácticos que se puede comparar a las compras en un mercado donde vamos y encontramos de todo, pero solo llevamos con nosotros lo que nos interesa. Por lo tanto, conlleva también muchas críticas, pero donde no las hay no hay evolución ni mejoras. Una de las principales maneras de validar la investigación es comunicar y publicar sus resultados para que otros examinen y opinen al respecto a fin de corroborar con las conclusiones del informe o criticarlas (Bisquerra Alzina, 2009). Aun así, la *investigación-acción* responde a las necesidades actuales de la problemática educativa y sigue siendo uno de los modelos eclécticos más populares en el ámbito didáctico e investigativo.

6. REFERENCIAS

- BARTOLOMÉ PINA, M. 1986. La investigación cooperativa. *Educor*, 10, 51-78.
- BAUSELA HERRERAS, E. 2004. La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1, 1-9.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). 2009. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CLARK, P. A. 1972. *Action Research and Organizational Change*. London: Harper & Row.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. 2018. *Research Methods in Education* (8ª edic.). London, New York: Routledge.
- COLÁS BRAVO, M. P., BUENDÍA EISMAN, L. 1994. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- CORRAL, Y., CORRAL, I., FRANCO CORRAL, A. 2016. El proceso de investigación-acción en el aula: modelo de McKernan. En Y. Corral, I. Corral & A. Franco Corral (Eds.). *Producción intelectual en ciencias de la educación. Investigación y creación*, pp. 684-693. Valencia, Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.
- COREY, S. M. 1953. *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College, Columbia University.

- ELLIOTT, J. 1981. *Action Research: a framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. 1991. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. 2000 [1990]. *La investigación-acción en educación* (4ª edic.). Madrid: Morata.
- FALS BORDA, O. 1997 [1979]. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis* (7ª edic.). Bogotá: Tercer Mundo.
- FERRANCE, E. 2000. *Action Research*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University [en línea]. Disponible en: https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf [Consulta 15/12/2020].
- FREIRE, P. 2005 [1974]. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- HUGON, M.-A., SEIBEL, C. 1988. *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. 1988. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LEWIN, K. 1946. Action research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- MARTINEZ MIGUELEZ, M. 2000. La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7, 1, 27-39.
- MCKERNAN, J. 1996. *Curriculum Action Research: a Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. 2000 [1990]. Introducción: Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (4ª edic.), pp. 9-20. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. 1990. *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G., NIETO MARTÍN, S. 1992. La investigación-acción en la educación formal y no formal, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 177-198 [en línea]. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196 [Consulta: 24/11/2020].
- RESWEBER, J.-P. 1995. *La recherche-action*. Coll. Que sais-je? 3009. Paris: Presses Universitaires de France.
- STENHOUSE, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- STENHOUSE, L. 1983. *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann Educational Books.
- STENHOUSE, L. 1988. Artistry and Teaching: The Teacher as Focus of Research and Development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 43-51.
- TABA, H., NOEL, E. 1957. *Action Research: a case study*. Washington: Association for Curriculum and Supervision.
- TAX, S. 1975 [1959]. Action Anthropology. *Current Anthropology*, 16 (4), 514-517.

URRIÁGALI CAMBLOR, P. 1998. Reflexión en torno a la investigación en el aula. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 10, 183-192.

WIATER, A. 2016. *Stimuler la parole à travers la peinture. L'entraînement à la créativité dans la perspective du développement de l'expression orale en langue étrangère*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

WILCZYŃSKA, W., MICHÓŃSKA-STADNIK, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.