

Desviaciones en la puesta en práctica de la Investigación-acción: la fuerza del pensamiento práctico del docente.

JUAN PÉREZ RÍOS

Tanto desde la Sociología de la educación ⁽¹⁾ como desde esa parcela de la Organización Escolar que estudia la innovación y el cambio educativo ⁽²⁾ ha venido planteándose la capacidad de reacción que tienen los diversos agentes educativos ante cualquier propuesta por más que ésta venga impuesta. Si algo ha quedado suficientemente demostrado —aunque nuestro actual proyecto de Reforma Educativa se empeñe en ignorarlo— es la capacidad de digerir y reconducir toda innovación que posee y pone en acción el profesor en su aula y centro.

Se trata de la misma autonomía relativa, que desde la Psicología se le reconoce en su pensamiento. Comenzando por los constructos de KELLY y culminando en la teoría del «pensamiento práctico» del docente ⁽³⁾ (una vez

(1) Frente a la perspectiva funcionalista, es la «teoría de la resistencia» quien lo destaca. Entre sus principales defensores se encuentran M.W. APPLE, Educación y poder, Barcelona, Paidós/MEC, 1987. Asimismo P. WILLIS, Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal, 1988.

(2) Constituye una preocupación y ámbito de estudio prioritario para J.M. ESCUDERO MUÑOZ, del que puede consultarse, por ejemplo, «La Escuela como organización y el cambio educativo», en AA.VV., Organizaciones Educativas, Madrid, UNED, 1989. Igualmente S.P. TAYLOR y R. BOGGDAN, Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós, 1986.

(3) Puede encontrarse una buena síntesis en A. PÉREZ GÓMEZ y J. GIMENO: «Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», Infancia y aprendizaje, Madrid, 42 (1988). Desde una perspectiva psicológica no referida al docente puede verse M.J. RODRIGO: «Las teorías implícitas en el conocimiento social», Infancia y aprendizaje n.º 31-32 (1985).

superada la fase de la descripción del pensamiento desvinculado de su acción) se defiende la idea del profesor como constructor de teorías ajustadas a la situación de su aula y en continua confrontación con ésta ⁽⁴⁾.

La investigación-acción como guía de trabajo, constituye una forma de respetar esa autonomía, captando al mismo tiempo la complejidad de la actuación docente y defendiendo, por tanto, su profesionalidad. Promovida por K. LEWIN se extiende en la década de los 70 por el Reino Unido, Canadá y Australia en la forma aquí defendida, hasta constituir hoy día un elemento más del amplio arsenal de palabras con el que cubrimos nuestra pobre realidad educativa. Aunque se den diferencias, todas las modalidades se basan en una espiral «constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión» ⁽⁵⁾.

Pese a lo prometedor de la propuesta, el análisis de diversas investigaciones-acciones en las que he participado como asesor, pone de manifiesto determinadas dificultades cuya razón última me propongo averiguar.

1. Visión de conjunto de las limitaciones fundamentales

Al constatar tales dificultades surge el interrogante de si son debidas a limitaciones superficiales (ausencia de recursos, dificultades materiales, problemas en la comprensión... etc) o, si más bien obedecen a la resistencia a admitir un paradigma distinto y/o a la capacidad de asimilación del viejo, que captando lo accidental del nuevo lo reestructura desde sus propios presupuestos.

La duda aparece al comprobar que los «fallos» o «errores» en que incurren diversos colectivos al aplicar procesos de investigación-acción, en los que personalmente me encuentro implicado, son semejantes. Asesores de profesores, profesores en ejercicio y alumnos de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado en prácticas, encuentran parecidas dificultades a la hora de realizar proyectos personales de investigación-acción.

(4) A. PÉREZ GÓMEZ, «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado», en AA.VV., *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 1988 p. 139.

(5) KEMMIS y McTAGGART, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988, p. 21. Matices importantes se presentan en E. ANDER-EGG, *Repensando la investigación-acción participativa*, Bilbao, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990; asimismo en Grupo RAPSODIE, «Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria ginebrina». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 14 (1981).

Tres son las fundamentales:

1) El que la Idea General («una afirmación que conecta una idea con una acción» y que se refiere «a un estado de asuntos o una situación que uno desearía cambiar o mejorar») ⁽⁶⁾ se reduzca a medios para conseguir objetivos ya preestablecidos y no discutidos.

2) La desconexión de las hipótesis de las actuaciones propuestas, e incluso su redacción tras haber diseñado estas últimas (cuando se supone que las hipótesis son guías de acción).

3) La reducción o eliminación de triangulación de perspectivas con la que se valora la acción emprendida.

Tales limitaciones son menos explicables en cuanto que han sido expresamente tratadas en la exposición del proceso de investigación-acción, en el estudio de casos y en el asesoramiento personal en cada uno de los proyectos. El que se trate de ejemplos fallidos de una estrategia ante una situación caracterizada por una distribución asimétrica de poder ⁽⁷⁾ semejante a la que LACEY denomina «conformidad aparente» («el individuo se muestra conforme con la definición de la situación que hace la autoridad y con las restricciones que aquélla impone, pero mantiene sus reservas privadas») ⁽⁸⁾, podría como mucho explicar el caso de los alumnos de la Escuela Universitaria (y digo como mucho, dado que sin solicitársele se han pronunciado favorablemente sobre el proceso de investigación-acción), pero no el de los Asesores ni el de los profesores en ejercicio, cuya independencia con respecto a mis opiniones fue puesta de manifiesto y en diversas ocasiones.

¿Se trata de fallos de asimilación y de exposición o, más bien, se deben a que no se ha conseguido reestructurar los esquemas de pensamiento e incidir en el pensamiento práctico del docente?

La pregunta tiene su importancia práctica: el proceso a seguir para superar las limitaciones será bastante distinto si nos inclinamos por uno o por otros de los elementos de la disyuntiva propuesta.

(6) J. ELLIOTT, *Investigación-acción en el aula*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1986 p. 26.

(7) WATZLAWICK, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder 1986, p. 104.

(8) J. CONTRERAS DOMINGO, «De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación*, Madrid, n.º 282 (1987) p. 216.

2. El problema de la Idea General

Antes de analizarlo veamos algunos ejemplos representativos de las Ideas Generales elegidas por los alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Cádiz (curso 90/91, n = 24).

* «Los alumnos no saben picar, ¿cómo podría yo colaborar con la profesora para mejorar esta actividad?»

* «Los alumnos no participan y no hay espontaneidad en la clase, ¿cómo podría cambiar esto?»

* «Hay gran diferencia entre los alumnos en cuanto a dominio de los conocimientos previos para llevar adelante el curso, lo que hace que los más retrasados se sientan frustrados y aburridos».

* «Los niños no saben mantener el silencio durante períodos cortos de tiempo, ni controlan el tono de la voz».

* «Los alumnos se encuentran desmotivados ante la enseñanza que reciben y no encuentran la verdadera utilidad de ésta».

* «Hay una falta de atención por parte de los alumnos en las explicaciones que conlleva una falta de comprensión».

* «El problema a solucionar en esta clase es la falta de compañerismo».

* «Cómo situarse ante el aula para ser reconocido como 'autoridad'».

* «Había alumnos que no participaban en clase, y con un nivel bajísimo ¿qué puedo hacer para su integración en el ritmo de la clase y en la actividad, y evigar así su pasividad».

Aun cuando se pueden diferenciar claramente las preocupadas por objetivos de corto alcance, de aquellas que cuestionan el proceso general llevado a cabo en la clase, ambas buscan medios para conseguir los fines que, como en un negativo, se perfilan en la denuncia hecha.

Así, por ejemplo, mantener el silencio, conseguir la atención de los alumnos, ser reconocido como autoridad o favorecer el compañerismo, son problemas notablemente distintos de conseguir la participación de los alumnos, motivarlos o integrar alumnos de distintos niveles; sin embargo coinciden en urgir la búsqueda de medios para alcanzar los fines señalados.

No se presentan procesos con los que no se está de acuerdo, sino resultados, no deseados, de los alumnos. Es fácil así el deslizamiento desde el proceso como objeto de análisis y de mejora, al producto o resulta-

do. Pero como nos recuerda ELLIOT, «la mejora de la práctica supone considerar conjuntamente la calidad de los procesos y de los resultados». Así «una consideración aislada de cualquiera de ellos es insuficiente. La calidad de los resultados de aprendizaje es sólo, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente» (9) .

La oposición de perspectivas nos remite a la más profunda, entre concepciones epistemológicas de la práctica: desde la racionalidad técnica o desde la racionalidad práctica. La diferencia fundamental radica en la aceptación o no, por parte del profesional, de «las situaciones como dadas» y de la «definición externa de las metas de su intervención» (10) .

Es este no cuestionarse los fines ni la situación, sino sólo los medios para que mejoren los resultados, lo que nos lleva a afirmar que el término investigación-acción «ha sido secuestrado y puesto al servicio del racionalismo técnico» (11) . Es decir, «se está alentando a los profesores a que consideren la Investigación-Acción como una investigación dirigida a controlar el aprendizaje del alumno para producir objetivos curriculares pre-definidos, sin ninguna consideración de la dimensión ética de la docencia y del aprendizaje»; y como sigue diciendo el mismo autor, «hasta puedo ver ya a la Investigación-Acción siendo recomendada para ayudar a los profesores a maximizar los logros de sus alumnos en objetivos curriculares nacionales» (12) .

Esta reducción de la reflexión de la Investigación-Acción a la resolución de problemas prácticos, la captó claramente un Asesor asistente a un Seminario de Investigación-Acción, que al analizar los ejemplos que yo les proponía (13) , denunció una excesiva atomización del actuar y un planteamiento cercano al conductismo, en el que había algo de razón. Y digo algo de razón, porque no es la importancia del tema a abordar (que ha de estar necesariamente ligado al actuar y por ello ser concreto) lo que discrimina, sino la profundidad del análisis que no se limita a buscar medios eficaces, sino procesos educativos valiosos en sí mismos puestos en marcha a partir de la detección de un problema.

Es este no considerar la «dimensión educativa» del medio, facilitado por la separación del fin (único al que se considera valorable y, de hecho, asu-

(9) J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990, p. 50.

(10) PÉREZ GÓMEZ, *Op. cit.*, p. 130.

(11) J. ELLIOTT, «Estudio del currículum escolar a través de la Investigación Interna». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, n.º 10 Enero/Abril (1991), p. 52.

(12) *Idem.* p. 53.

(13) Tomados de KEMMIS y McTAGGART, *op. cit.*, pp. 142-144.

mida la valoración que de él hace la institución) lo que constituye la limitación esencial.

En la medida en que nos cuestionemos los procesos y menos los resultados, más los valores implícitos y menos la eficacia, problematizando los fines y no sólo los medios, estaremos superando la visión instrumentalista de la Investigación-Acción.

3. Las hipótesis planteadas

El papel de las hipótesis es clave: «explicar los hechos de la situación» para que «nos puedan guiar en la acción» ⁽¹⁴⁾.

La forma de sugerirnos la actuación viene dada por su propia estructura: tras «describir los hechos de la situación» que se quiere cambiar o mejorar, se consideran una a una las descripciones o mejoras deseadas y las situaciones que desean cambiarse, se detallan los factores contextuales y se explicita la relación entre éstos y aquéllas.

Son precisamente estos factores contextuales, cuyo papel queda delimitado por la relación que con la mejora o el cambio se detalla en la hipótesis, los que ofrecen pistas para actuar: «no nos dicen lo que hace falta hacer, pero sí sugieren posibilidades para la acción» ⁽¹⁵⁾.

El que nos refiramos a factores contextuales y no a causas, tiene una clara explicación: el convencimiento de que en educación no podemos hablar de relaciones causa-efecto como en situaciones de laboratorio y con materiales inertes, sino de interacciones de variables, difícilmente delimitables y en contextos no controlables.

De varios tipos son los fallos encontrados en las realizaciones de los diversos colectivos antes citados:

1) Redactar primero las acciones a llevar a cabo y luego las hipótesis que las sustentan (incluso no dándose a veces esta segunda parte).

2) Hipótesis sin conexión con las actuaciones propuestas y actuaciones que no agotan las posibilidades que ofrecen las hipótesis o que, por el contrario, las desbordan.

3) Hipótesis hechas de lugares comunes, sin conexión con la «exploración» de la realidad.

(14) J. ELLIOTT, *Investigación/acción en el aula*, op. cit. pp. 28 y 29.

(15) *Idem* p. 29.

4) Hipótesis que incluyen medidas en su redacción.

En todos los casos, aunque con distinta gradación, hay un elemento común: la primacía de la acción, que lleva a considerar las hipótesis como adorno o requisito meramente formal.

El primer tipo es el único que he encontrado casi exclusivamente entre los alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Se observa claramente en la justificación de una alumna: «no sabía muy bien como hacerlo, y como el tiempo volaba, empecé a planear actividades con las hipótesis en la cabeza».

Al segundo tipo pertenece el plantear como acción «explicar el modelo de aprendizaje mediante presentación de referencias, recogida de datos y reflexión sobre ello», cuando las hipótesis se refieren a que el profesor tiene en cuenta un solo modelo, considera los medios como añadidos y no se siente capaz de dominar la tecnología. No extrae todas las posibilidades de las hipótesis la Investigación-Acción que deja sin proponer medidas cuando una de ellas era «el distinto trato (con respecto a los profesores) que yo mantengo con los niños, repercute en cómo me ven». Y parece desbordar claramente el contenido de la hipótesis la propuesta del siguiente caso, «introducir anécdotas en la explicación», cuando la hipótesis era que «relacionando el pasado y el presente, se puede conseguir desarrollar la idea de temporalidad en los alumnos».

Al tercer tipo –hipótesis hecha de lugares comunes– puede pertenecer ésta: «el poder de motivación del profesor es capaz de suplir deficiencias de los alumnos».

Finalmente, como ejemplo del cuarto fallo –incluir medidas– sirve éste: «el profesor de apoyo no está seguro de las mejoras que su trabajo produce en los alumnos. Una forma de solucionar esto, sería revisar con periodicidad las mejoras de éstos y potenciar además cambios de metodologías».

En la misma línea de interpretación de los fallos (activismo), estaría el hecho de que con demasiada frecuencia, las hipótesis no se fundan en datos recogidos en la fase anterior (la denominada «exploración») ni en ningún otro momento (son intuiciones o lugares comunes), así como en que rara vez se comprueben.

No es sólo que interese pasar cuanto antes a la acción, es que no se contempla la actuación como mediatizada por el contexto, ni el que éste deba ser analizado. La misma desvalorización del contexto, hace que las medidas no se conciban como hipótesis para la acción ni estén, por tanto, necesitadas de verificación.

4. La reducción o eliminación de la triangulación

Aunque aparezca bajo el epígrafe de «técnicas y métodos» para recoger pruebas, junto con Diarios, Grabaciones, Entrevista, Listas, Cuestionarios... etc, «la triangulación no es sólo una técnica para controlar, sino un método más general para relacionar diferentes tipos de vivencias entre sí con el objeto de compararlas y contrastarlas» (16).

Sin embargo esta aparente confusión ha tenido su trascendencia, y parece tratarse de algo más que de un despiste al que el propio ELLIOTT, daba pie.

¿Cómo explicarse que sólo una de las veinticuatro Investigaciones-Acciones de los alumnos de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado la utilizara? ¿Por qué se plantean *siempre* objeciones sobre su viabilidad en el caso de docentes en ejercicio?

Es cierto que supone alguna dificultad el que el profesor-tutor observe la actuación del alumno en prácticas, pero esto además de ser fácilmente superable no explica por qué no se ha recogido la opinión de los propios alumnos. Es fácil ver aquí un aspecto clave de la socialización del profesorado: la concepción individualista de su quehacer que se refugia en el aula e impide que trascienda fuera de las cuatro paredes (como mecanismo de defensa ante la sensación de culpabilidad, hábilmente fomentada, y reforzada asimismo por esta actitud).

Del mismo modo el no recabar la opinión de los alumnos, además de por la amenaza que al propio yo pueda suponer tanto una versión negativa como el reconocimiento del derecho a opinar, puede deberse a la idea –bastante extendida– de que lo valioso son los objetivos explícitos conseguidos –y no, los procesos ni los objetivos no explícitos– fácilmente constatables y para lo que no se requiere opinión de nadie, bastando la mera comprobación del profesor.

La propuesta, pues, va en contra de «creencias» sólidamente ancladas en la estructura del docente y que cumplen una función importante en el mantenimiento de la autoestima profesional; no será suficiente, por tanto, el que cantemos las excelencias de la triangulación. Y sin embargo es importante, más aún como afirma ELLIOTT, «el proceso de recabar los relatos desde tres puntos de vista diferentes tiene una justificación epistemológica». En efecto, «la persona ubicada en la mejor posición para tener

(16) Idem p. 39.

acceso a las intenciones y objetivos de la situación, vía introspección, es el profesor. Los alumnos ocupan la mejor posición para explicar cómo las acciones del profesor influyen sobre su propio modo de responder a la situación. El observador participante se encuentra en la mejor posición para recoger datos sobre las características de la interacción entre el profesor y los alumnos» (17).

5. Interpretación de las dificultades

Las tres limitaciones halladas nos remiten a una misma actitud: la de reducir y simplificar la realidad educativa. Según ésta, la educación es un problema de «medios» cuya búsqueda no requiere que analicemos el contexto, y cuya eficacia se comprueba objetivamente; es decir problema de medios desvinculados de la finalidad (conectados sólo como instrumentos, pero no por poseer características internas idénticas a los fines), del contexto y de las interpretaciones situacionales de los agentes.

Eficacia, universalidad y objetividad, son las tres palabras claves que simplifican la relación medios-fines y la realidad del aula, tanto en el ámbito y poder de incidencia de los medios como en el modo de analizar las repercusiones de los mismos en el proceso didáctico o de intercambio psicosocial. Las tres —eficacia, descontextualización de medios y objetividad de la valoración— remiten a una visión simplificadora de la realidad educativa, que encuentra su formulación en la racionalidad técnica o instrumental.

En efecto, según el modelo de racionalidad técnica:

* «La práctica es un problema de encontrar los medios más adecuados para el logro de determinados objetivos» (18).

* ...«mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas» (19)

* ...«y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación» (20), haciendo innecesaria la recogida de perspectivas, cuya mera aceptación supondría un ataque a la universalidad y objetividad defendidas por el enfoque racionalista-técnico.

Frente a este modelo, defendemos:

(17) J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación...* Op. cit. p. 150.

(18) J. CONTRERAS, *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid, Akal, 1990 p. 137.

(19) PÉREZ GÓMEZ, Op. cit. p. 129.

(20) Idem. p. 130.

* La necesidad de centrarnos en los procesos –en consonancia con las metas– para que muestren en sí mismos, los valores que pretendemos alcanzar.

* El análisis del contexto como punto de partida para la elaboración de la teoría que guiará nuestra acción concreta.

* La recogida de perspectivas situacionales que permitan interpretar y valorar el proceso educativo puesto en marcha.

Las tres propuestas, que nos alejan de la Racionalidad Técnica, nos sitúan en la Racionalidad Práctica y definen las líneas maestras del proceso de Investigación-Acción: selección de la idea general, elaboración de hipótesis y aplicación de la triangulación.

La Investigación-Acción supone, pues, algo más que utilizar determinadas estrategias: implica una visión contextualizada del proceso de enseñar, una forma de entender la educación como realización de experiencias, valiosas en sí mismas, y la necesidad de valorarlas desde las distintas perspectivas que la configuran.

Las tres notas, van contra la visión práctica dominante en la enseñanza y, sobre todo, contra los sistemas de defensa facilitados por el proceso de socialización (aislamiento, secretismo, tecnicismo...) que aseguran la salud mental del docente sin romper el orden existente.

Así pues, a la dificultad de cambiar concepciones de enseñanza (de la racionalidad instrumental a la práctica), se une la correspondiente a incidir en sistemas que mantienen el propio «yo» personal-profesional, reforzados a su vez socialmente.

No es extraño pues, que la nueva propuesta (la Investigación-Acción) se acepte, adaptándola sin modificar lo esencial de la situación: el precio es excesivamente alto (más aún si las ventajas no se ven demasiado claras).

Queda como tarea el que se incardine de verdad en el pensamiento práctico del docente, sin hacerle perder su seguridad personal-profesional. La forma de abordarla constituirá la Investigación-Acción de segundo orden, cuya finalidad es «facilitar la investigación-acción educativa» de los profesores (21). Lo redactado hasta aquí puede considerarse como el inicio de la misma, al explorar las dificultades y adelantar sugerencias para la acción. Pero como toda Investigación-Acción, no se hará merecedora de tal nombre hasta que no incida en la práctica. En esa tarea estamos.

(21) J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación...* Op. cit. p. 80.

Bibliografía

E. ANDER-EGG, Repensando la investigación-acción participativa. Bilbao, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

M.W. APPLE, Educación y Poder. Barcelona, Paidós/MEC 1987.

J. CONTRERAS DOMINGO, «De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». Revista de Educación Madrid, n.º 282 (1987).

-----, Enseñanza, currículum y profesorado, Madrid, Akal, 1991.

J. ELLIOTT, Investigación/acción en el aula. Valencia, Generalitat Valenciana, 1986.

-----, La investigación-acción en educación, Madrid, Morata, 1990.

-----, «Estudio de currículum escolar a través de la Investigación Interna». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Madrid, Enero/Abril 1991.

J.M. ESCUDERO MUÑOZ, «La escuela como organización y el cambio educativo» en AA.VV., Organizaciones educativas, Madrid, UNED, 1989.

GRUPO RAPSODIE, «Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria ginebrina». Infancia y Aprendizaje n.º 14 (1981).

S. KEMMIS, y R. McTAGGAR, Cómo planificar la Investigación-acción, Barcelona, Laertes, 1988.

A. PÉREZ GÓMEZ, «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado» en AA.VV, Perspectivas y problemas de la función docente, Madrid, Narcea, 1988.

----- y J. GIMENO, «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». Infancia y Aprendizaje, Madrid, n.º 42, (1988).

M.J. RODRIGO, «Las teorías implícitas en el conocimiento social». Infancia y Aprendizaje n.º 31-32 (1985).

S.J. TAYLOR, y R. BOGDAN, Introducción a los métodos cualitativos de Investigación, Buenos Aires. Paidós, 1986.

WATZLAWICK y Otros, Teoría de la comunicación humana. Barcelona, Herder, 1986.

P. WILLIS, Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal, 1988.

RESUMEN

Analizando las dificultades que diversos colectivos plantean al poner en marcha investigaciones-acciones, se llega a la conclusión de que obedecen a intentos de resituar desde la propia seguridad y desde el antiguo modelo de racionalidad técnica, una propuesta inserta en otro modelo y que cuestiona el viejo sistema de seguridades. Por ello, sin facilitar nuevos apoyos y la ruptura epistemológica, la Investigación-Acción está condenada a quedarse en pura apariencia. Este es el punto de partida de una investigación-acción de segundo orden, destinada a facilitar su integración en el pensamiento práctico del profesorado.

SUMMARY

Analyzing the difficulties posed by several groups dealing with research-in-action, one comes to the conclusion that for safety's sake and from the old pattern of technical rationality, they try to resettle a proposal inserted in a different pattern questioning the old system of certainties. For this reason, without supplying new supports and the epistemological breaking, Research-in-Action is doomed to be reduced to simple appearance. This is the starting-point of a second-rate research-in-action meant to ease its integration into the practical thinking of teachers.

RÉSUMÉ

En faisant une analyse des difficultés que différents groupes de personnes ont éprouvées à partir de la démarche des recherches-actions, on arrive à la conclusion suivante: elles obéissent aux différents essais de resituer de leur propre sécurité et à partir du modèle ancien de rationalité technique, une proposition déjà incluse dans un autre modèle, qui questionne l'ancien système de sécurités. La recherche-action, sans avoir de nouveaux appuis et de rupture épistémologique, est condamnée à rester pure apparence. Ceci est le point de départ d'une recherche-action d'un second ordre, destinée à faciliter son intégration dans la pensée pratique du professorat.