

**El procés de
negociació o el
desenvolupament
dels acords de
treball en una
recerca-acció**

Maria Rosa Rosselló
Ramon
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
201-214

El procés de negociació o el desenvolupament dels acords de treball en una recerca-acció

The Negotiation Process or Drafting of Working Agreements in Action-Research

Maria Rosa Rosselló Ramon

Departament de Ciències de l'Educació

Resum

Aquest article pretén analitzar les principals característiques del procés de negociació quan es porta a terme una investigació-acció. Tot i que són molts els articles i llibres especialitzats que plantegen la transcendència que pot tenir aquest procés en el desenvolupament de la recerca, la major part d'aquests estudis centren l'anàlisi sols en l'etapa inicial, presentant-la com el permís *metodològic* que ha d'obtenir l'investigador mitjançant una mena de contracte bilateral amb les persones que seran posteriorment investigades.

Aquesta visió resulta simplificada i oculta, si més no, aspectes importants de la realitat quotidiana d'aquest tipus de recerca: les diferències de rol entre investigador-participants, els canvis en les relacions de l'equip, els pactes implícits, els altres *líders*..., i tot un caramull d'aspectes que ens remetem, en definitiva, a qüestions ètiques que intentarem recollir a l'article.

Summary

The aim of this article is to analyse the main characteristics of the negotiation process involved when action-research activities are being undertaken. Despite the fact that there are numerous specialist articles and books that indicate the importance of this process in the development of research, most of these studies focus their analyses on the initial stage alone, presenting it as if it were the *methodological* authorization that researchers have to receive when they enter into a type of bilateral contract with the people who will subsequently be the focus of their research.

This is an oversimplified vision and it conceals, at the very least, relevant aspects of the daily realities of this type of research: the differences between the roles of the researchers and participants, changes in the relationship of the team, implicit agreements, other *leaders* and many other aspects that are clearly related to questions of ethics, all of which we will try to take into account in this article.

El sentit i l'amplitud de la investigació-acció

No hi ha dubte que la investigació-acció ha ocupat en aquests darrers anys el punt central de multitud de congressos, seminaris o reunions científiques del món de l'educació. Tot i això, no és gens fàcil donar una visió sintètica, completa i consensuada del tema.

Sorpren, per exemple, la gran quantitat de vocables i denominacions que s'han utilitzat: «investigació en l'acció» (Elliot 1986), «investigació a l'aula» (Hopkins 1989), «investigació operativa» (Landsheere 1986) o, simplement, «recerca-acció» (Rue 1989).

A aquest fet, s'hi afegeix un ampli ventall de projectes i experiències pràctiques, no sempre coincidents, que s'han desenvolupat sota el mateix terme. Una simple ullada al quadre que s'adjunta pot palesar l'amplitud conceptual i pràctica de la qual parlam.

Aspectes diferencials de la investigació-acció				
	Marc	Finalitat	Procés	Equip
Anglaterra	Escolar	Exploràtoria Diagnòstica Millora individual	No hi ha hipòtesi inicial Fase d'exploració	Diferenciació de rols
Suïssa	Escolar	Avaluació formativa	Existeix hipòtesi inicial Major grau de sistematicitat Generalització dels resultats	Coparticipació en tot el procés
França	Intervenció comunitària Animació sociocultural	Millora social Dimensió política	Sense sistematització	Participatiu
Amèrica	Innovació curricular	Nova alternativa d'innovació	Hipòtesi inicial	Coparticipació en tot el procés
Austràlia	Curricular i epistemològic	Emancipatòria Teoria crítica	Espiral cíclica	Coparticipació en tot el procés

Quadre 1. Aspectes diferencials de la investigació-acció.

Com es pot observar, les pràctiques d'investigació-acció empreses als distints països analitzats presenten algunes diferències significatives, fonamentalment quant a:

a) El context de realització: mentre la major part són investigacions de caire escolar, lligades a propostes d'innovació curricular, les experiències franceses es produeixen dins l'àmbit de l'animació sociocultural i la intervenció comunitària.

b) La finalitat: pot oscil·lar des de pràctiques que pretenen diagnosticar la situació escolar millorant la professionalitat del docent fins a experiències que assumeixen al mateix temps un compromís polític i social.

c) El procés seguit: també variarà des de propostes molt obertes, de caire emergent, fins a processos de gran sistematicitat i fidelitat al disseny inicial de l'experiència. Més enllà d'emfasitzar la idea que qualsevol proposta de recerca-acció suposa un procés cíclic i en espiral, que va combinant els moments de planificació-acció i reflexió, en aquest punt, no existeix un ampli consens. Així, si es comparen les propostes de Kemmis i McTaggart (1988), Elliott (1993) o Altrichter (1993), les diferències relatives a la seqüència d'accions són prou importants.

d) L'equip investigador: la diferència s'estableix quant al rol que poden tenir els investigadors i els pràctics al llarg del treball d'investigació-acció.

De tota manera, l'anàlisi anterior ens permet extreure un grapat de punts coincidents que, alhora, ens ajuden a perfilar el que podria ser una caracterització provisional del tema. Així, constatarem que aquest tipus de recerca:

- és un procés i una activitat reflexiva portada a terme pels pràctics,
- amb l'ajut d'especialistes o sense,
- sobre problemes que sorgeixen en el desenvolupament de la pròpia professió
- i amb la finalitat de millorar la situació.

Per la seva banda, Contreras (1994) en remarca els aspectes següents:

- Integra el coneixement i l'acció.
- Qüestiona la visió instrumental de la pràctica.
- Es duu a terme *amb* altres i no *sobre* altres.
- Implica una visió sobre el canvi social.

En resum, la investigació-acció no és una simple resolució de problemes ni el mètode científic aplicat a l'ensenyança (Kemmis i McTaggart 1988). De fet, l'objectiu fonamental de la investigació-acció consisteix a millorar la pràctica en lloc de generar coneixements (Elliot 1993). Aquest objectiu bàsic incorpora al sentit i la pràctica de la recerca multitud de canvis que afecten dimensions d'ordre molt diferent i que de forma sintetitzada recollim al quadre adjunt.

Canvis que introdueix la investigació-acció	
Mètode d'investigació	<ul style="list-style-type: none"> — Nous criteris de racionalitat científica — Nova relació teoria-pràctica — Papers investigadors i pràctics
Procés d'acció	<ul style="list-style-type: none"> — Obre un procés de crítica i reflexió sistemàtica — Planteja el disseny i l'aplicació curricular com un procés de reflexió i millora
Procés de canvi	<ul style="list-style-type: none"> — Del context organitzatiu de l'aula i del centre — D'un mateix — Formació i desenvolupament professional — Canvia el concepte de professionalitat docent — Dimensió de col·laboració i comunicació — Relacions entre la Universitat i les escoles

Quadre 2. Canvis que introdueix la investigació-acció.

Atès que les limitacions de l'article ens impedeixen analitzar-los tots i cadascun, hem optat per seleccionar-ne alguns, focalitzant la nostra mirada en un supòsit bàsic: el cas d'una investigació-acció empresa per un/a investigador/a universitari/a. Pensam que aquesta opció ens permetrà il·lustrar amb claredat alguns dels dilemes i les decisions bàsiques que es presenten en la realitat quotidiana de qualsevol recerca i, molt especialment, d'una recerca-acció.

El procés de negociació en una recerca-acció

Com acabam d'exposar, una de les característiques bàsiques de la investigació-acció és que totes les persones implicades en la recerca han de ser protagonistes del seu propi canvi, per la qual cosa, han d'intervenir al llarg de tot el procés, tant modificant el propi projecte de recerca com interpretant-ne els resultats. Aquesta característica bàsica va més enllà d'una simple declaració de principis i tenyeix qualsevol decisió que pren l'investigador durant tot el procés:

«Esta característica tiene efectos en la metodología que se desarrolla, de manera que las técnicas de investigación han de tener las cualidades de la participación tanto a la hora de deliberar sobre el significado de lo que sucede como en el momento de tomar las decisiones de cambio. A su vez, tiene efectos también en la misma práctica docente, puesto que si la investigación se guía por el valor de la cooperación, la enseñanza se desarrolla orientada por igual valor. Investigación y acción así concebidas posibilitan elaborar un conocimiento profesional no privado ni secreto, sino en diálogo con otras voces y otros conocimientos» (Pomar 2000, 284).

L'investigador ha d'assumir, plantejar i desenvolupar la recerca des d'opcions i valors relacionats amb la cooperació i la participació, un aspecte que sovint es negligeix a la bibliografia i que té un pes decisiu sobretot quan l'origen de la recerca prové —com sol ser habitual en el nostre sistema educatiu— d'un investigador universitari i respon a unes finalitats inicialment de caire acadèmic.

De fet, tal com recorda J. L. Barrio (1996, 28-29), la història de les relacions entre la Universitat i els centres escolars és una història d'allunyament i desencís constant que es troba mediatitzada per factors com:

- L'allunyament dels espais físics.
- La separació institucional entre la formació inicial i la formació permanent del professorat.
- La manca de credibilitat de la Universitat, tant pel tipus de coneixements i estudis que produeix com per les relacions, sovint, de caire *colonitzador* que tradicionalment ha mantingut amb els professionals d'àmbits inferiors.
- I, finalment, l'aparent o la real inhibició en la responsabilitat social de la Universitat, que s'ha mantingut al marge en temes importants per al professorat com, per exemple, en la temàtica de la Reforma.

Aquest conjunt d'aspectes conformen un marc, si més no, poc *idoni* per dur a terme una recerca-acció, ja que no afavoreixen, ni de bon tros, la creació de grups *col-laboratius*. Són molts els prejudicis i estereotips que apareixen (sobre la producció del coneixement escolar, sobre el paper del professorat universitari, sobre les relacions teoria-pràctica...), i que dificulten l'establiment de relacions igualitàries i no jeràrquiques entre tots els membres del grup i, molt especialment, amb l'investigador universitari. Aquests prejudicis es posen de manifest en el moment en què l'investigador planifica, negocia o revisa els acords de treball amb tots els participants, un procés que es coneix amb el nom de negociació.

Seguint l'ordre cronològic de qualsevol projecte de recerca i considerant, a la vegada, les distintes fases per les quals sol passar un grup d'aquestes característiques, es poden diferenciar com a mínim tres etapes:

- La negociació inicial.
- Les renegociacions durant la investigació.
- La negociació a l'acabament de l'estudi.

A continuació, tractarem cada una d'aquestes etapes per ordre, basant-nos en orientacions teòriques, en els casos en què n'hi hagi, i en l'experiència pràctica. Això no obstant, cal advertir al lector que, sovint, aquestes etapes se superposen i que algunes de les decisions són presents durant tot el procés de recerca.

a) La negociació inicial

Un cop que l'investigador ha decidit emprendre una recerca-acció, el primer dilema és decidir com triarà el grup de recerca. Dins la metodologia qualitativa existeix una certa polèmica entorn dels criteris que cal emprar per dur a terme aquesta selecció, una polèmica que, a tall d'exemple, pot ser representada per dues postures oposades. Mentre que autors com Hammersly i Atkinson (1983), Patton (1980) o Shulman (1989) defensen un mostreig intencional i representatiu, per Stake (1994, 1995) el criteri més important és l'oportunitat per aprendre. L'autor ho argumenta de la manera següent: «La meua elecció seria triar aquell cas que ens permeti dedicar-hi major temps. El potencial d'aprenentatge és un criteri diferent i, de vegades, superior al de la representativitat» (Stake 1994, 243).

Després de la selecció del grup, l'investigador estableix els primers contactes¹ i tracta d'aconseguir els *enllaços* necessaris per presentar el projecte amb uns mínims de garantia d'èxit. En acabar aquests tràmits inicials, més o menys de curta durada, comença la fase de negociació inicial pròpiament dita, on l'investigador extern presenta el projecte a tot l'equip. En aquests moments, persegueix un doble objectiu: d'una banda, pretén aconseguir el permís i suport necessari per dur a terme el projecte de recerca; de l'altra, necessita generar actituds positives i de progressiva implicació entre tots els participants.

Però la formació d'un equip de recerca no és sols conseqüència d'un procediment racional directe que pugui ser resolt en una o més reunions. Al contrari, com ja hem apuntat, la negociació inicial està influïda i és mediatitzada pels sentiments i les reaccions que la gent experimenta envers l'investigador, els possibles companys d'equip i, també, envers la mateixa proposta de recerca.

Per això, és necessari que l'investigador prevegi tant la perspectiva més formal (el document de negociació) com l'altre vessant, el que podríem anomenar la perspectiva *oficiosa* de la negociació. En concret, haurà de tenir presents alguns dels interrogants següents:

1. Quin contingut ha de tenir el document o contracte de negociació?
2. Quines intervencions es donen en la negociació inicial?
3. Quines expectatives manifesten els participants?
4. Quina capacitat de negociació tenen tots els membres?

Preveure possibles respostes a aquestes preguntes pot ajudar l'investigador tant a analitzar l'acollida del projecte com a reflexionar sobre el rol amb el qual inicia aquesta

¹ A la bibliografia especialitzada s'empren diferents termes per designar aquesta etapa de la recerca: GOETZ i LECOMPTE (1988, 108) parlen de *vagabundeo*; HAMMERSLY (1983, 47) d'*accés al camp*; i TAYLOR i BOGDAN (1986, 55) l'anomenen *raport*.

singladura. Tot i això, cal advertir que, quan l'investigador s'incorpora a un grup amb *història* pròpia és com un intrús en un sistema social ja existent amb les seves pròpies dinàmiques d'interacció i reciprocitat tant positives com negatives, i que aquestes no sempre són fàcils de detectar. Però, anem a pams!

1. El contingut del document de negociació

El document o contracte de negociació pretén sintetitzar les línies directrius de la recerca i ha d'incloure, com a mínim, els elements següents:

— Una presentació i justificació de les raons que fonamenten l'estudi.

Normalment, l'origen de qualsevol investigació està relacionada amb la voluntat i el desig de fer una aportació o causar un impacte, de tipus teòric o pràctic; les raons oscil·len entre omplir un buit existent en la bibliografia fins a explicacions insatisfactòries o motivacions dirigides a millorar l'ensenyança. Però, en el cas d'un investigador universitari, a aquestes raons s'afegeix el fet que fa feina en una institució que imposa unes condicions de treball alhora que delimita el coneixement que es considera valuós.

— Algunes pinzellades sobre el significat i les característiques bàsiques d'una investigació-acció.

En són alguns exemples els punts següents: el sentit educatiu de la recerca; la voluntat de participació dels membres; la confidencialitat i l'anonimat en la recollida de les dades; la millora de la pràctica; la creació de significats compartits; el rol de l'investigador universitari; i, en darrer lloc, la publicitat i l'autoria de l'informe final.

— Els problemes de l'estudi i els objectius que es persegueixen.

Cal aclarir i concretar no sols la temàtica de l'estudi, sinó també els guanys que n'obtidran l'investigador i els membres de l'equip. Com tots sabem, quan la investigació és dirigida pel professorat universitari, al simple guany de *nous* coneixements, s'hi afegeixen distintes recompenses secundàries, que no té el professorat d'altres àmbits educatius:

«Las estructuras de recompensa de la investigación tienen dos efectos importantes: a) por una parte, los beneficios que se obtienen, además de los relacionados con el prestigio personal y profesional, son de tipo material: obtener una titulación es uno; pero también lo es el tipo de compensación económica que permite la evaluación investigadora del profesorado universitario; y b) por otra, el hecho de que para el que investiga es fundamental la publicación. La vida académica exige la publicación como un factor importante de la actividad investigadora desarrollada, hecho que puede explicar, según algunos críticos, que la investigación tenga que ver con una forma de relacionarse con el campo de estudio: se buscan los datos y se abandona el campo» (Pomar 2000, 64).

Aquestes diferències quant a recompenses i guanys són un tema que cal plantejar i resoldre de forma clara i oberta.

— Els instruments que s'utilitzaran per a la recollida de les dades, així com un calendari orientatiu i flexible.

Per la manca de tradició en l'ús d'instruments de tipus qualitatiu (observació, diari, enregistrament en vídeo...), aquest punt pot provocar una certa angoixa a tots els participants. És important deixar clar tant quines dades es recolliran (s'observaran, s'enregistraran, o s'anotaran) com el poder que té cada membre per *vetar* les dades recollides.

En resum, aquest document no sols serveix per aclarir i pactar les finalitats i les condicions de la recerca, sinó que pot suposar dos avantatges més:

— En primer lloc serveix de pretext per manifestar que els participants tenen dret a prendre part en algunes de les decisions de la recerca, condició imprescindible en el moment de la creació del grup per començar a equilibrar i compensar la desigualtat inicial que, de ben segur, es produirà entre l'investigador i la resta de l'equip.

— En segon lloc, obliga a parlar de forma clara i explícita dels objectius i els mètodes que s'empraran i de les obligacions i expectatives mútues que assumeixen tots els participants, especialment l'investigador.

Per això, l'investigador haurà de tenir ben presents les implicacions que inclou negociar amb un grup, la qual cosa no sempre es recull als manuals i llibres especialitzats. Alguns dels punts que, des de la nostra perspectiva, és important afegir al document de negociació, si aquest s'adreça a un grup, de recerca són:

- Confidencialitat externa / Confidencialitat interna?
- Obligacions del grup / Obligacions individuals?

2. La convocatòria de les reunions i les intervencions que es donen

Per a la difusió del document que acabam d'exposar i per dur a terme la convocatòria de les reunions de negociació, caldrà emprar els canals ordinaris establerts a la institució i assegurar la incorporació lliure i voluntària de tots els membres. Recordem que l'investigador pretén «crear un acord i compromís entre tots els membres de l'equip i l'elaboració de significats compartits» (McDonald i Sanger 1982) i, per això, convé que el document arribi amb prou temps perquè cada membre pugui fer-ne una lectura individual abans de començar. Si és possible, en aquesta etapa inicial convé deixar una *porta oberta* que permeti la incorporació de nous membres mentre duri la recerca.

A banda del document, els temes, les preguntes i les intervencions que sorgeixen en aquestes reunions inicials serveixen per dibuixar la perspectiva *conjunta* de la negociació. Tot i que aquestes intervencions són un tant imprevisibles, per l'experiència que tenim en el tema, pensam que faciliten a l'investigador la reflexió i l'estudi d'alguns d'aquests punts:

- Quins obstacles per dinamitzar el grup es poden preveure?
- Quins passos o quines estratègies cal fer per vèncer els *obstacles* i crear les condicions adequades per iniciar i mantenir el grup?
- Líders? Qui? Quants? Quins rols?
- Com interpreten els participants el rol de l'investigador universitari?

En aquesta etapa inicial, la història i el funcionament anterior del grup pot afectar inevitablement, en un sentit positiu o negatiu, els rols i la conducta del grup. Tothom necessita un cert temps i experiència per descobrir o, més ben dit, redescobrir com pot beneficiar i rendibilitzar-se la feina de grup.

3. Les expectatives dels participants

En aquestes reunions, habitualment, la perspectiva de l'investigador i la dels participants no és totalment idèntica; malgrat això, al començament, perquè un projecte d'investigació-acció sigui viable n'hi ha prou que hi hagi alguns elements en comú: els objectius i la metodologia.

D'altra banda, en el si del grup tampoc no totes les perspectives solen coincidir plenament. Alguns membres valoren l'enriquiment personal que pot suposar la participació

en el projecte i els guanys de cara a l'alumnat; d'altres, poden manifestar la por i el risc quant a la utilització de determinats instruments de recerca; un tercer grup pot remarcar la possibilitat de contrastar la informació amb noves orientacions i estratègies i d'obtenir una altra perspectiva de les coses; finalment, un quart grup, pot emfasitzar la reflexió i el contrast de perspectives i la possibilitat d'arribar a unificar criteris i aconseguir estructurar millor la feina.

Per aquest motiu, resulta interessant recollir també les perspectives que manifesta cada participant, la qual cosa recomana contrastar amb cadascun dels membres el document o contracte de negociació. Aquesta entrevista individual permetrà a cada membre fer preguntes sobre el grup i el tipus de tasques que implica participar en el projecte, alhora que servirà a l'investigador per remarcar la importància que tindran la implicació i la participació activa de cada membre en el desenvolupament de la recerca.

4. La capacitat de negociació a l'inici de la recerca

Com es desprèn de tot el que acabam de dir, aquestes reunions inicials són vitals com a primera experiència del rol que assumirà l'investigador en la recerca i en la manera com funcionarà el procés de presa de decisions en el grup.

Cal reconèixer que, al començament de l'estudi, es parteix d'una desigualtat inicial: l'investigador extern és qui defineix el problema, l'interès i els mètodes que es faran servir en la recerca. En aquestes sessions inicials, per tant, i en el millor dels casos, la capacitat de negociació és de tipus mitjà, en el sentit que els participants sols tenen un cert poder de decisió dins uns límits prefixats. Per això, és important que la redacció del document o contracte sigui prou oberta i permeti incorporar alguns canvis suggerits pels participants en la recerca.

En aquests moments, la diferència que inevitablement s'estableix quant a la capacitat de decisió de l'investigador i la resta de membres de l'equip marca, d'entrada, un cert desequilibri en les relacions i pot tenir conseqüències negatives a l'esdevenidor de l'estudi. En cas contrari els membres poden sentir, per exemple, que l'entrada en el grup es produeix d'una forma un tant coactiva.

Cal esperar que a mesura que el grup es va desenvolupant, el poder de negociació dels distints membres de l'equip vagi variant al compàs dels canvis que experimenta el lideratge del grup, les expectatives dels membres i els mateixos objectius de la recerca.

b) Les renegociacions durant la investigació

Abordar el tema de les *renegociacions* que es produeixen durant la recerca suposa fer referència, com a mínim, a dos aspectes clau, íntimament relacionats, però, alhora, diferents:

— L'un fa referència a parlar de la trajectòria de l'equip analitzant els problemes sorgits en la dinàmica del grup i la forma com se solucionen; és el que podríem denominar la dimensió *interna* del grup.

Des d'aquesta perspectiva, cal adonar-se dels problemes que sorgeixen, així com dels membres que poden adoptar una postura que obstaculitza el desenvolupament del projecte. Tot i que l'investigador pot tenir por d'enfrontar directament els problemes o conflictes que sorgeixen, perquè pot produir una certa hostilitat i rompre l'harmonia del grup, cal plantejar obertament aquests fets. L'investigador haurà d'aprendre que, davant una situació d'aquestes, el primer que cal fer és controlar els propis sentiments, analitzar els missatges explícits i ocults, sense enfadar-se o frustrar-se. Té l'obligació de no atacar-ne ni rebutjar-ne cap membre i haurà de respectar les necessitats i aspiracions individuals,

malgrat que el fet pugui suposar tirar a terra bona part de la feina invertida. No s'ha d'oblidar, en aquest sentit, que els sentiments i les manifestacions d'angoixa i desànim són reaccions previsibles i habituals dins un procés de canvi i revisió de la pròpia pràctica professional.

En resum, la conducció i la incorporació dins un grup ja existent implica respondre simultàniament a fenòmens de caire personal (individual), interpersonals i de grup, en el pla també dels sentiments. Quan la formació es produeix dins un grup amb història pròpia, l'investigador és un *foraster* que haurà de vigilar i reconduir els sentiments i les relacions entre els membres del grup perquè esdevinguin un instrument útil per a la realització de les tasques de canvi i de millora.

— L'altre fa referència a parlar de les distintes revisions que s'efectuen al llarg del procés; suposa, doncs, plantejar de quina forma el contracte inicial es va revisant i quines són les modificacions més importants que s'hi introdueixen.

Les revisions que s'efectuen, sobretot quan s'acompanyen d'informes parcials, suposen una nova oportunitat per revisar el progrés del grup i per tornar a modificar el projecte inicial. Són unes sessions de balanç, gairebé d'inventari, molt productives, ja que serveixen de trampolí per afiançar les propostes de canvi empreses i per acabar de decidir el funcionament del grup fins a l'acabament de l'estudi. Algunes idees que poden servir per a la redacció d'aquests informes parcials fan referència a:

1. *La definició del problema des de la pràctica*, on s'expliqui el canvi en la prioritització dels objectius que pot haver experimentat la investigació.

2. *La construcció dels nostres aprenentatges*, on es resumeixin els principals canvis en les actituds, les actuacions i les decisions de l'equip.

3. *Una valoració dels acords presos*, on es convidi els participants a fer un balanç de l'èxit o el fracàs dels nous recursos i les noves mesures adoptades.

4. *Noves responsabilitats i nous rols*, on s'analitzin els canvis que tots els membres estan experimentant.

5. *Els sentiments que ens acompanyen en el camí*, on es reflexioni sobre les distintes fases d'entusiasme-angoixa que cada participant ha experimentat.

6. *Allò que encara hem de recórrer i descobrir*, on de forma breu s'apunten noves propostes de canvi, amb una temporització a curt i mitjan termini.

Paral·lelament, d'una manera més informal, solen mantenir-se moltes converses i xerrades tant de temes personals com d'aspectes vinculats amb la recerca. Les circumstàncies d'aquest tipus d'intercanvis són diverses i, sovint, imprevisibles: comentaris puntuals pels passadissos del centre sobre aspectes que s'acaben d'observar a les aules; xerrades mentre es berena o es pren un cafè, o a la sortida del centre. Aquestes converses informals solen tenir un gran valor per detectar els problemes o esbrinar-ne possibles respostes. Però passaran desapercebudes si l'investigador no empra alguns instruments de registre, com els diaris o les notes de camp.

c) La negociació a l'acabament de l'estudi

L'informe és el producte final de qualsevol recerca. Tal com fa notar M. A. Santos (1990, 137), «un mal informe invalida un bon procés d'investigació». Per això, els informes són, si ens permeteu el símil, la prova de foc de tota investigació. D'una banda, permeten a l'investigador contrastar els seus punts de vista i les interpretacions que fa de la realitat amb les quals mantenen els participants, assegurant així la credibilitat de l'estudi.

De l'altre, perquè aporten al lector aquelles *pistes de revisió* que necessita per poder fer-ne una comprovació externa i, si escau, la generalització dels resultats (McCutcheon, 1981; Stake, 1998; Walker, 1989).

Això no obstant, no cal perdre de vista que el procés de redacció d'una investigació, des dels primers esborranys fins a l'informe final, és un procés recurrent, que va de la mà del mateix procés d'anàlisi i que, com aquest, passa per diferents etapes. Fins i tot, molts d'autors parlen del procés de redacció com un acte no desvinculat de la producció d'idees, interpretacions i connexions. P. Woods (1987, 201), per exemple, explica que «cal considerar el procés d'escriptura com un instrument important de la producció d'idees i no tan sols de la seva comunicació».

D'aquí la importància de recollir a l'informe final totes les decisions, els dilemes i les reflexions que han anat sorgint al llarg de la recerca; és a dir, cal incorporar tant els resultats com el procés viscut. Això no obstant, no serà gens fàcil arribar a una bona organització dels continguts, perquè tal com afirma Brown:

«Elaborar informes de treball de grup és més difícil que elaborar informes d'entrevistes d'una sola persona, a causa de la complexitat de la naturalesa d'un grup petit. En els grups centrats en la tasca, els informes inclouran tasques tangibles, plans, accions i decisions. En un grup centrat en la persona, on es dóna més importància als sentiments, a les relacions i a la comunicació no verbal, els informes tindran a veure amb qüestions intangibles, sobre les quals potser és més difícil escriure. La majoria dels informes intenten donar informació tant del contingut com del procés» (Brown 1988, 116).

En qualsevol cas, la negociació de l'informe final és una ocasió excel·lent per generar, de bell nou, un procés de discussió i de comprensió de la realitat que s'ha estudiat entre tots els membres del grup. Lather (1986, 267) anomena aquest procés «validesa cara a cara» i per Guba (1985, 159) suposa:

«El proceso de comprobación con los participantes es la acción aislada más importante que los investigadores pueden realizar, porque va al corazón del criterio mismo de credibilidad.»

D'una forma més concreta, Angulo (1990) matisa que, amb la negociació final, l'investigador assumeix el principi essencial «d'humilitat metodològica», almenys en tres sentits diferents:

«El epistemológico, afirmando que no existe un *acceso privilegiado a la realidad* [...] El técnico, en tanto que, prácticamente, evita la imposición de preconcepciones extrañas [...] y la adaptación profunda del procedimiento de investigación mismo a las características y contingencias de la realidad estudiada; y, por último, el ideológico, pues la validez *cara a cara* [...] es un componente esencial de la investigación en acción y el estudio de casos» (Angulo 1990, 105).

El retornament d'aquesta informació s'haurà de fer tant de forma individual, perquè cada membre pugui expressar obertament la seva opinió, sense cap tipus de pressió institucional o de grup, com de forma col·lectiva, per tal de recollir les discrepàncies i distintes interpretacions que dóna tot el grup a l'experiència viscuda.

A la vegada, l'investigador haurà de tenir present que qualsevol informe final d'una investigació-acció té data de caducitat:

«Quan ha trascorregut un temps, allò que es conta i s'analitza a l'informe final és una història que queda lluny a la perspectiva de les participants. Amb l'inici d'un nou curs acadèmic, l'escola ja no és la mateixa, els alumnes es troben a cursos diferents i per les mestres els pseudònims de l'estudi formen part d'un passat i ja no s'identifiquen en molts d'aspectes de les mestres que representen» (Rosselló1999, 345).

Per acabar...

Amb tot el que acabam d'exposar, s'ha posat de manifest que quan un investigador universitari treballa en una recerca-acció són fonamentals els processos i les relacions que tenen lloc dins el grup. Dels canvis en els rols, les interaccions dels components i la redefinició dels objectius, en depèn l'obtenció dels resultats i el manteniment del mateix grup.

Per aquests motius, en qualsevol recerca-acció cobren especial rellevància i significat les actituds individuals i grupals, unes actituds que han de posar de manifest aspectes com:

- L'honestedat intel·lectual, que valora l'error com a font d'aprenentatge.
- L'acceptació del conflicte, com a via que garanteix el creixement individual i de grup.
- El reconeixement i l'acceptació de les pròpies contradiccions.
- L'escolta activa i oberta, amb altes dosis d'acolliment de les idees divergents.
- L'acceptació de l'altre com a reconegut, valorat i prestigiós company de feina.
- I la valoració de les preguntes, com a font i camí per trobar noves respostes.

Es tracta, en definitiva, de convertir la investigació-acció en un procés d'aprenentatge mutu, on l'enriquiment personal i professional quedi garantit per a tothom.

Bibliografia

- ALTRICHTER, H. [et al.] (1993). *Teachers investigate their Work. An introduction to methods of action research*. Londres: Routledge.
- ANGULO, F. (1990). «El problema de la credibilidad y el lugar de la Triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico», a J. B. MARTÍNEZ (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pàg. 95-110. Granada: Universitat de Granada.
- BARRIO, J. L. i DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1996). *Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, A. (1988). *Treball de grup*. Barcelona: Pòrtic.
- CONTRERAS, J. (1994). «¿Qué es?». *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- ELLIOTT, J. (1986): *Investigación-acción en el aula*. València: Generalitat Valenciana.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P. i LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GUBA, E. G. (1985). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», a J. GIMENO i A. PÉREZ (coords.): *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2a. edició), pàg. 148-165. Madrid: Akal.
- HAMILTON, S. (1983). «The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools». *The Elementary School Journal*, 83, 313-334.
- HAMMERSLY, M. i ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles and practice*. London: Tavistock.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- KEMMIS, S. i MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LANDSHEERE, G. DE (1986): *La recherche en éducation dans le monde*. París: PUF.
- LATHER, P. (1986). «Issues of validity in Openly ideological Research», *Interchange*, 17, 4, 257-277.
- MACDONALD, B. i SANGER, J. (1982). «Just for the record? Notes towards a theory of interviewing in evaluation». Comunicació presentada a l'Annual Meeting of the AERA, Nova York.
- MCCUTCHEON, G. (1981). «On the Interpretation of Classrooms Observations», *Educational Researcher*, 10 (5).
- PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- POMAR, M. I. (2000). *Proyecto Docente*. Departament de Ciències de l'Educació de la UIB.
- ROSSELLÓ, M. R. (1999). *L'adaptació curricular individualitzada (ACI) com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos en un centre de primària*. Departament de Ciències de l'Educació. UIB. (Tesi doctoral inèdita.)
- RUÉ, J. (1989). «Aproximació a la recerca educativa», a *Seminari de Recerca en l'Acció, Portar la recerca a classe. Perspectives en la investigació educativa*, pàg.7-19. Barcelona: ICE -Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SHULMAN, L. (1989). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», a M. C. WITTRICK (ed.): *La investigación de la enseñanza*, pàg. 9-94. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. E. (1994): «Case Studies», a N. K. DENZIN i Y. S. LINCOLN (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, pàg. 236-247. Londres: Sage.
- (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. i BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.