

VARIANTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INNOVADOR

Domingo Neira García
 Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

Se trata de dar la visión de los principales enfoques de la investigación educativa: en inglés la investigación operativa, evaluativa o educativa enuncia la acción en primer lugar, mientras que en la corriente francófona se escribe primero la investigación **Recherche-action**. La psicología americana de Kurt Lewin y de Carl Rogers carga la tinta en la participación mientras Schön lo hace sobre la reflexión desde la acción. A partir de aquí se busca un marco curricular apropiado para la formación docente en la innovación e investigación educativa. Finalizando con una síntesis clarificadora de la temática tanto en el marco investigador como terminológico de la innovación educativa.

ABSTRACT

This paper gives a picture of the principal approaches of educational research: In the English literature, operative, evaluative and educative research. In the French literature, Recherche action. The american psychosociology of K. Lewin and C. Rogers stresses participation, Schön stresses reflection about action. The aim is to look for an appropriate curriculum frame for the teacher education in the educational research and innovation. The article ends with an overview of the subject in both the research and terminologic frames of innovation in education

INTRODUCCIÓN

Tenemos, en primer lugar, unas expresiones terminológicas para revisar acerca de la investigación educativa, que tienen ciertas características comunes y terminológicas, pero cada una tiene las peculiaridades correspondientes: estas cuestiones son:

- a) Action-recherche (Elliott, Stenhouse: corriente anglosajona)
- b) Recherche-action (Delorme: corriente francófona)
 - Enfoque participativo de la investigación educativa en América Latina (Guy, Avanzini y Delorme)
- c) Reflexión desde la acción (Schön: un enfoque americano)

Así en inglés la investigación operativa, evaluativa o educativa enuncia la acción en primer lugar (López de Ceballos, P. 1998³: 16). Mientras que en francés se escribe primero la investigación **Recherche-action** siguiendo la terminología de Guy, Avanzini y Delorme. Por otra parte la psicología americana de Kurt Lewin y de Carl Rogers señala la **importancia decisiva de la participación de grupos e individuos para la rentabilidad de terapias y cambios psicológicos y sociales** -investigación-acción participativa- (López de Ceballos, P. 1998³: 15-16). Sin embargo no toda la **action-research** otorga la misma importancia. Por ejemplo en la **Evaluating research**, Carol H. Weiss habla de la desconfianza que existe entre evaluador y evaluados. Otros autores señalan la dificultad que presenta la técnica de triangulación entre profesor, alumnos y observador. Finalmente en América Latina, hay autores destacados que se pronunciaron

decididamente por la investigación participativa (Fals Borda, Rossi y Marcos Brito entre otros). Aquí la finalidad está en intentar legitimar el saber popular versus el dominante, centrado en la línea liberadora de Paul Freire y en la Teología de la Liberación de Ignacio Ellacuría.

1. ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE ENFOQUES DIFERENTES

1.1. Action-researche (Elliott, Stenhouse: corriente anglosajona)

Nace en Inglaterra, década de los años 60, como una necesidad de la Secondary Modern Schools de renovarse, al margen de la preparación universitaria o técnica, con la finalidad de superar la dicotomía teoría-práctica, intentando mejorar las prácticas profesionales de la enseñanza. En este sentido se busca un movimiento de profesores acerca de la toma de las riendas de la investigación surgida de la práctica.

En Inglaterra se venían haciendo unas pruebas a los once años (Eleven-Plus), similares a las que se hacía en España (Pruebas de Ingreso al Bachillerato: 6 años + 1 de PREU). Los que no superaban iban a las “Secondary Modern Schools”, quizás se pudiera establecer un tenue paralelismo con la Formación Profesional en España llevada a cabo en las “Sindicales”, los alumnos que superaban el Eleven-Plus iban a las “Grammar-Schools”, donde a los 16 años obtenían el “General Certificate of Education” (GCE), caso de superación de las pruebas oficiales. Para los alumnos “fracasados” existía el “Certificate of Secondary Education” (CSE), que se extendía al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Las notas iban especificadas por materias de 1 al 5 (el 1 -mejor rendimiento-, el 5 -peor rendimiento). Los mejores alumnos se presentaban al “GCE”. También existen 5 niveles, sólo que aquí se especifican con letras en vez de números (desde la “A” a la “E” por materias). Los niveles “1” y “C” se aceptan como iguales o equivalentes y se le permite el acceso a gran parte de la Educación Superior y Formación Profesional.

Tanto el “CSE” como el “GCE” se realizan a los 15-16 años, sólo que el “CSE” viene a ser una certificación escolar, mientras que al “GCE” se presentan los mejores alumnos (esto pudiera guardar cierta relación con el Certificado de Escolaridad y el Graduado Escolar de los años 70 y 80 en España. Pues en estas fechas comienza la “Comprehensive Schools” en Inglaterra, y en España se implanta la “LGE” de 1970, con un carácter similar.

Dentro de este panorama, podemos decir que Elliott, J. tenía una baza asegurada en su proceso de **programar, accionar** y **aplicar** las innovaciones curriculares, así como la libertad para hacer otros planteamientos de la investigación o estudio del diseño curricular que terminó con una elaboración de un cuerpo teórico, en líneas generales, de la “action-research”.

Su marco innovador ha consistido (Elliott, J. 1993: 18):

- Capacitar al alumno para que relacione las materias enseñadas con la experiencia cotidiana, siguiendo la fórmula: materia - alumno - experiencia cotidiana.
- Adaptaciones y modificación de contenidos basados en núcleos de interés para los alumnos.
- Estrategias basadas en equipo de profesores y también de alumnos. La finalidad del “team-teaching” es evitar superposiciones de la materia y dar la visión interdisciplinar.

- Modificación de la evaluación, y de las teorías de la enseñanza-aprendizaje.
- Extraer las teorías de la práctica, al margen de la teoría tecnicista universitaria.

Considera que el someterse a una 'teoría' existente es negar la validez del conocimiento profesional, basado en la propia experiencia (Elliott, J. 1993: 64). Tampoco conviene generalizar la teoría desde la práctica porque condiciona las experiencias de otros profesores. En este sentido la teoría produce unos efectos negativos: aleja al profesor de la práctica, amenaza las experiencias prácticas del profesor innovador, impide que se desarrollen libremente las interpretaciones y significados producidos por la propia práctica. La regla es **que el profesor huya de la inercia de la tradición y aprenda a aprender** de su propia acción "autoformación".

En consecuencia hubo una fuerte oposición de los teóricos de la educación a este movimiento innovador inglés, se resistían a perder su poder basado en teorías de elaboración propia. A pesar de esta reacción, proveniente del ámbito universitario sobre todo, los profesores innovadores, situados en algún proyecto de investigación-acción, tenían a los directores de los centros a su favor de modo generalizado porque era una innovación que se emprendía desde arriba, con la condición de que se supervisara y evaluara la innovación (en España la reacción contra las iniciativas innovadoras fue bastante más dura, Neira, D. 1987 y 1998). Finalmente, en Inglaterra, el clima era propicio para difundir los resultados. Se fomentaba, desde arriba, un proceso de cambio.

A través de unas líneas innovadoras aplicadas a la práctica educativa, más tarde renovadoras de la Pedagogía, se trata de recoger principalmente la coherencia entre la enseñanza, la investigación educativa, el desarrollo curricular y la evaluación con respecto a la investigación-acción. El **punto de partida es la reflexión** en torno a la escuela diversificada, integradora y masificada, que exige salidas originales a los diferentes problemas con los que se encuentra. Y por otro lado la reflexión sobre **el movimiento de resistencia a la cultura institucionalizada**, cuando no convence a todos por igual, crea una situación desencadenadora del cambio. Estos dos factores son suficientes para que se dé un impulso hacia el cambio curricular. La meta del proceso innovador consiste en elaborar unas estrategias curriculares flexibles, viables para atenuar las distintas presiones que recibe el fenómeno educativo institucional del momento en los distintos espacios prácticos. Y para ello se recurre también a la filosofía: se necesita de la filosofía para analizar y conducir la puesta en práctica de los valores. No se trata sólo de una disciplina académica al margen de las cuestiones sociales sino que es intrínseca a la misma práctica social cotidiana (Elliott, J. 1993: 69)

Como síntesis, diremos que, al comienzo de la experiencia anglosajona, la investigación-acción no era en modo alguno sistemática. Se produjo como respuesta a cuestiones y problemas concretos a medida que iban surgiendo (pág. 21).

Primordialmente hay que tener necesidad de cambiar el curriculum en el aula y los procesos de su desarrollo. No se trata de implementar el curriculum externo sino de mejorar el curriculum surgido en la práctica. En este sentido se puede considerar los programas curriculares como conjunto de hipótesis de acción sobre la forma de mediar en el contenido curricular respecto a los alumnos de un modo adecuado (Elliott, 1993: 72). Para ello existe la necesidad de la investigación-acción: estableciendo hipótesis y efectuando su comprobación. En este sentido las hipótesis iniciales de cambio había que considerarlas como provisionales, debiendo comprobarse en la práctica.

Convirtiéndose en un proceso de “abajo-arriba” en el desarrollo de normas y estrategias curriculares (Elliott, 1993: 23)

Continuando con el origen de la investigación-acción centrado en la necesidad de cambio, tanto en el ámbito de cobertura superior como en el hacer particular de cada profesional de la enseñanza, nos encontramos en Inglaterra (década de los años 60) con la necesidad de ampliar la escolarización obligatoria. Este hecho es uno de los grandes pilares que promueve y orienta el cambio del curriculum, pues existía un gran número de alumnos considerados del nivel medio-inferior según la permisividad de promoción del viejo modelo selectivo y había que facilitarle el desarrollo educativo dentro del propio sistema. Para superar el examen a los 16 años “Sixten-plus” se hizo necesario introducir cuestiones relativas a las capacidades y aspiraciones de los concursantes. El “Eleven-plus” empujó al “Sixten-plus” e hizo que se tratase las “Secondary Modern Schools” como instituciones comprensivas. Aunque los procedimientos fueron diluidos por la convivencia que se hizo con las “Grammar Schools”, imponiéndose los puntos de vista de éstas. Además se encontraban apoyados por un gran número de profesores de Secundaria, que cohabitaban el salón de clases junto a los de la Enseñanza Primaria (muy similar a nuestra situación actual, década de los 90, donde conviven profesionales, provenientes de las antiguas Enseñanzas Medias, con los profesores de la antigua EGB, ahora, en el Primer Ciclo de la ESO. Estas circunstancias hicieron que se empobreciera la idea de “escuela comprensiva” o única. Fue algo que Hargreaves (1982) describió como la “grammarización” de la “comprehensive school”.

Dentro de las necesidades particulares, alguien dijo: necesito más formación para acabar con mi propio complejo de ‘aficionada’ y detectar dónde están mis lagunas principales, algo que me preocupa muchísimo (López de Ceballos, P. 1998³: 11). Entonces es cuando se encuentra con la sorpresa de la investigación-acción participada, y que parece tener valor científico. Aquí se señala, a nuestro entender, una necesidad de superación de dificultades profesionales docentes. Es el celo de una profesional auténtica que quiere llegar a ser cualificada educadora.

Podemos afirmar que la investigación-acción se fue perfilando como una necesidad del sistema y de los educadores ante las circunstancias sociales y de producción del mundo moderno y no se puede atribuir este fenómeno, en términos globales, a un país o persona concreta. La hemos descubierto muchos docentes por necesidad profesional (Neira, D. 1998: 225).

Desde el punto de vista de la reflexión sobre la acción (action-research), el concepto investigador hay que tomarlo como un **conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico** (Elliott, J. 1993: 27). Ocupando un segundo lugar la idea de una metodología basada en procedimientos mecánicos y técnicos normalizados, más propia de la forma de hacer de los teóricos académicos.

Para el desarrollo del curriculum mediante la acción es preciso que se dé una práctica reflexiva dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la investigación de la enseñanza-aprendizaje innovadores no se pueden separar. Digamos también que no existen normas ni reglas a priori totalmente válidas. Sólo pueden ser aplicables relativamente, teniendo en cuenta las circunstancias futuras que se darán en cada momento dentro del contexto aula o clase. Luego la investigación-acción no pretende la generalización de sus hallazgos o principios de desarrollo

curricular, sino las orientaciones valiosas que sirvan para la reflexión del docente sobre su acción en la práctica educativa. Así los resultados de este tipo de investigación se convierten en hipótesis prácticas, que hay que volver a retomar en situaciones didácticas concretas. La pedagogía consistente en desarrollar principios y normas de procedimiento es, ahora, un proceso reflexivo (Elliott, J. 1993: 30).

En fin, el término de la investigación-acción se ha utilizado para referirse a la organización de un paradigma alternativo de investigación educativa que conduzca la práctica a través de la reflexión ética. Contrariamente, se viene usando de forma errónea, utilizándolo para controlar el aprendizaje del alumno, partiendo de objetivos predefinidos. Y en este sentido terminará aplicándose la investigación-acción para conseguir los objetivos de los currícula de los presentes sistemas educativos nacionales más eficazmente. De aquí que se deba sustituir el término de investigación-acción por el de “ciencia moral” (págs. 69-70).

1.1.1. Algunas precisiones finales sobre la acción-researche inglesa

Ahora sistematizaremos los principales elementos que concretan la investigación-acción y, además, la clarifican, y esto facilita también la orientación oportuna a los lectores. Desde esta perspectiva, decimos que la investigación-acción estudia **una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no dependen tanto de pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado** (Elliott, J. 1993: 88). Pues en investigación-acción las teorías no se validan de forma independiente a la práctica, sino a través de ella. En este sentido la investigación-acción **integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de la práctica reflexiva educativa** (pág. 73).

Queremos señalar también que el desarrollo educativo del docente se hace en la misma práctica, que tiene un carácter social y colaborativo, no antes. El profesor, sobre la marcha, va acumulando una historia de casos prácticos útiles para su acción y su desarrollo profesional-personal. Todo ello orientado por la reflexión sobre su práctica y sobre sus juicios personales, que han de guiar su propia acción. En estos espacios reflexivos tiene lugar la reinterpretación de valores y la fijación de fines educativos, apoyados por la biyección retroalimentativa ascendente entre los procesos y los resultados, sobre los que intervienen, en sentido clarificador, la reflexión filosófica y la phronesis.

1.2.- Recherche-action (Delorme: corriente francófona)

Fue director del CEPEC, en la década de los años 70, organismo para la formación y la investigación pedagógicas con un equipo de 65 animadores y formadores, que tienen experiencia acerca de la formación en los niveles escolar y universitario. Varios de ellos son especialistas en CC. de la Educación. El objetivo está en reducir el fracaso a través de las pedagogías del éxito.

Con lo cual su estudio de cara a la mejora se centra en conocer las dificultades que tienen los educadores en la práctica.

Para realizar este estudio, Delorme y su equipo echan mano de las técnicas de la investigación-acción a fin de conocer y comprender las metodologías y los medios que conducen a un saber útil. Luego los prácticos de la enseñanza tienen que conocer y dominar estas técnicas, ya sea para poner en marcha la mejora o para evaluar los proyectos de equipos (Delorme, Ch. 1985: 11). Esta dinámica se lleva a término, en un primer momento, a través de conferencias y de animadores en los centros escolares.

El equipo de formadores y animadores de Delorme está para formar a los profesionales de centros piloto, a los formadores de formadores y formación general en Pedagogía y en las diferentes especialidades a través de cursillos y talleres entre otras. Pero poco a poco tienen que ir ampliando el horizonte a otras exigencias de formación educativa. Por ejemplo el CEPEC (Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Experimentation et le Conseil) trabaja los ámbitos siguientes:

- Problemática del sistema escolar (formación para el desarrollo) -espacio operativo de la tecnología-. Busca el desarrollo integrado en el entorno en varios países.
- Investigación de pedagogías diferenciales y metodologías disponibles para el conjunto de las clases demográficas con características diferentes, que obligan constantemente a reconsiderar los instrumentos pedagógicos empleados (Delorme, Ch. 1985: 12)

1.2.1. De la animación pedagógica a la "recherche-action"

Según hemos señalado ya, los cambios educativos (los otros también) no se producen por azar, sino que existe todo un contexto de cambio avalado por necesidades e intereses socio-personales, que se **inscriben en una historia y en una maduración sociales que determinan, en función de necesidades o de fracasos, la aparición de nuevas formas de actividad y de investigación** (Delorme, Ch. 1985: 27). En este sentido tanto la animación sociocultural como la animación pedagógica (y la investigación-acción como secuencia lógica de control del cambio educativo que se haya implantado) surgen de un contexto vital incómodo. De ahí que los cambios educativos-culturales, huida hacia adelante, no se pueden correlacionar con el hacer de una persona concreta, sino con todo un conjunto de educadores que asumen, por necesidad, el proceso de cambio, aunque haya primeros y segundos eslabones en la cadena. No se puede hablar, pues, de una innovación global y única (con su correspondiente modelo investigador) sino de un cambio conformado por múltiples singularidades derivadas de la variedad de interpretaciones y procedimientos sobre el contexto de necesidades en el que se mueva cada profesor o equipo. En el caso de Francia, 1960-1980, se ha orientado desde dos frentes: el **popular-sindicalista** (originador del fenómeno sociocultural ascendente) y el **institucional-administrativo** (propulsor del fenómeno de la animación pedagógica o de cambio educativo controlado -descendente-). Tanto uno como en otro ha intervenido la figura del animador, aunque en cada frente ha tenido unas funciones peculiares. Digamos que este hecho en sí ya lo diferencia de la investigación anglófona.

De todos modos, en una y otra innovaciones, se ha partido de un denominador bastante común: **contexto apropiado para el cambio**. Este factor surge de unas variables precisas, como

son las económicas, las culturales, las industriales, el tiempo libre y el fracaso escolar y laboral. Centrándonos ahora en la dinámica de las variables, pensamos que **el tiempo libre puede ser considerado como un resultado de la transformación del trabajo... En realidad, la sociedad actual altera las condiciones de vida, creando un malestar entre los individuos y su modo de relacionarse** (pág. 29). Es necesario acometer una acción estabilizadora de los desequilibrios socioculturales y educativos instalados, y que el desarrollo tecnológico-industrial ha generado. Por ejemplo, en Francia, igual que en otros muchos países, el hecho de que las enseñanzas medias estén llamadas a formar a más del 50% de los chicos/as obliga a un cambio profundo en los centros o en las nuevas escuelas cuartel, porque se produjo la masificación en las aulas y porque existen necesidades diferentes en los estudiantes y profesores.

Una vez examinadas las preocupaciones u orígenes del cambio en las estructuras formativas, digamos que desde el ámbito popular-sindical y estatal se potencia la animación sociocultural a través de asociaciones diversas, donde existe la figura del animador. El contagio de esta figura va a llegar a los centros escolares a través de iniciativas y sugerencias de la propia población. Eso sí, tendrá unas funciones de realizador de actividades de carácter complementarias: salidas, talleres, representaciones artísticas y dinámicas de grupo entre otras. Sin que estos aires animadores afecten a las materias clásicas ni a sus profesores. Pues la mayoría del profesorado, tradicional, se siente incómodo ante una situación de cambio. Y de la otra forma también.

Comienza a plantearse, en las instituciones escolares, la idea del animador técnico, del profesor habilitado para el cambio. Pero la lentitud y las expectativas burocráticas del Ministerio son diferentes a la movida de las subvenciones estatales para la animación sociocultural de carácter no-formal. **Esta será una de las diferencias radicales entre la animación sociocultural y la animación pedagógica** (pág. 28). No obstante dentro de la innovación pedagógica existen varios enfoques en los cambios. Por ejemplo, no es igual el punto de mira del Ministerio que el de Lobrot, que está a favor de un enfoque no-directivo. Aparecen, pues, dos fuerzas en el proceso de desarrollo profesional de los animadores: la preparación técnica (descendente) y el amor vocacional ante el grupo diana de alumnos. Con lo cual la animación pedagógica está **relacionada con las mismas causas sociales y económicas que la animación sociocultural, pero, por las finalidades mismas de cada lugar, comporta numerosas diferencias** (Delorme, Ch. 1985: 35). Lo importante es que los alumnos saben que no están en la clase sólo para estudiar matemáticas o historia. En la escuela se puede hacer y aprender otras cosas distintas a las tradicionales.

Esta serie de indicadores, con sus correspondientes cambios escolares, comenzaron a producirse a comienzo de los años 60, apoyados en la psicología (K. Lewin) y en la pedagogía institucional (M. Lobrot). No obstante, tanto si se trata de la no-directividad de Rogers, del psicoanálisis, de la psicoterapia institucional de Oury, como del socioanálisis (La Passade), se van a crear actitudes de transformación de las relaciones profesor-alumno (pág. 40). Digamos que todo ello obligó al Ministerio de Educación a tomar un par de medidas innovadoras al respecto: reducir los contenidos oficiales un 10% para que los centros escolares pudieran dedicar ese 10% del tiempo lectivo a la innovación pedagógica (fecha de 1968) y, por otra parte, se le concedió importancia al estudio independiente en los centros educativos (este estudio debía de situarse dentro del margen de los 10% del tiempo lectivo, ya referido), iniciándose, al respecto, las primeras experiencias en el año 1972 aproximadamente.

A partir de aquí se inician dos debates: el proveniente de la animación sociocultural (serie de actividades centradas en los intereses de los sujetos) y el surgido de la animación pedagógica, empeñada en formar a los profesores de los centros para mejorar la calidad de la educación con la introducción del estudio independiente, a través de la figura del animador, con unas funciones bien definidas, pudiendo atender a uno o varios centros escolares (pág. 71). Por un lado hay que cambiar la escuela, por otro no se admite una pedagogía sin objetivos. ¡Vaya dilema!, se trata de saber nadar entre dos aguas en el mismo río.

La respuesta fue investigar sobre la práctica. Cosa que se hizo desde fuera, por técnicos exteriores, que tienen la misión de sacar teorías válidas para mejorar la práctica y conseguir más eficazmente los objetivos del Curriculum. De esta forma, sin percatarnos, hemos llegado a la escuela del éxito y a la pedagogía por objetivos de los años 70. Ahora la pregunta que hacemos es ¿en qué consiste, entonces, la investigación-acción francófona?.

Muy sencillo, en un primer momento ni siquiera se conocía por este nombre (quizá surgió por asociación con el término anglófono). Comenzó conociéndose como un ‘taller de investigación’: taller, porque refleja el “ambiente fabril de un grupo que se activa y produce”; mientras que el término de ‘investigación’ se entiende en el sentido de ‘estar investigando’, porque la idea de un cambio profesional constante lo exige. En realidad “se investiga para realizar transformaciones o luchas pedagógicas” (Delorme, Ch. 1985: 84). También, como es lógico, algunos profesionales sienten la obligación moral de someter a tela de juicio su hacer docente, a fin de cumplir mejor con su obligación educadora. Aunque, a veces, las dos tendencias, moral y cambio pedagógico, cohabiten en el mismo docente. Ya tenemos una investigación-acción técnica, exterior, y una reflexión de tipo moral-profesional desde la práctica.

Sintetizando, la investigación francesa de “taller” propone una reflexión que sirve para acometer nuevas vías pedagógicas, y no sólo, como se ha entendido en algún caso, como una forma de actualizar la pedagogía tradicional. En principio, la mejora se llevó a cabo a través de la figura del animador y de la interacción e intercambio de experiencias en los centros escolares, y, a partir de 1977 se hicieron publicaciones de los “dossiers” del CEPEC, que suplían y/o implementaban la fase anterior de difusión de las experiencias. En fin, se dispuso un círculo de comunicación entre el lugar de trabajo y el lugar de formación. Se ha facilitado una teorización y, por ello, unas posibilidades de innovación. Sin embargo lo más eficaz, a medio plazo, ha sido la labor de los enseñantes interesados en el cambio, que hicieron de poleas de transmisión a otros colegas y los implicaron en la investigación-acción (pág. 85). Por supuesto, hicieron una labor más directa y satisfactoria que los conferenciantes de la animación pedagógica en los centros.

Señalemos que en la investigación-acción francófona hubo **un consenso en considerar a Lewin (1890-1947) como creador de la ‘action-research’, que se ha traducido por ‘investigación-activa’, a veces por ‘investigación operativa’ y, finalmente, por ‘investigación-acción’** (Delorme, Ch. 1985: 171). En los diferentes matices existe la imagen permanente de una investigación orientada hacia la acción. Por lo demás, se puede considerar un resultado de las transformaciones de la animación sociocultural y pedagógica, donde se redefinen las relaciones entre enseñante y sus alumnos, entre animador y enseñantes, y entre investigador y práctico. No obstante Bataille (1981: 27-38) diferencia también un colectivo de investigación y de práctica, que constituye

lo que se puede llamar investigador colectivo. Pero, lo que parece negarse es que un profesor pueda ser simultáneamente enseñante e investigador (Filloux, J. C. en Delorme, Ch. 1985: 174)

Relativo al método de investigación francófona en la innovación escolar se pretende **la complementariedad entre una gestión experimental de tipo ‘experimentalista’ y otra del tipo de investigación-acción** (pág. 205). Ello sobre la base siguiente: para tomar una decisión se necesita un buen conocimiento del contexto decisional. **Esto alude a la posible convergencia ente el esquema experimentalista y el de investigación-acción que, ejerciendo funciones diferentes, pueden articularse en el tiempo y contribuir al proceso de la investigación pedagógica** (pág. 210)

Relativo a la necesidad de teorización, Delorme (1985: 224) dice lo siguiente: La actividad de teorización es fundamental en una investigación-acción. Podría decirse, incluso, que sin ella, sólo hay investigación sin fundamento... Pero teorizar es precisamente distanciarse de la práctica para ejercer una reflexión sobre ella.

Ya para concluir sobre estas ideas, en sentido clarificador, diremos que la investigación-acción se articula sobre el ‘diskurs’, que argumenta la validez de una manera sistemática a través de los datos empíricos, del conocimiento cotidiano, del empleo de la filosofía y del conocimiento científico (pág. 189).

Finalmente, debemos recordar que la investigación pedagógica experimental se hace a través del control y la predicción, busca más la relación entre variables y leyes universales de forma mediata y prolongada, mientras que la **investigación operativa (action-research)** supone una intervención sobre el funcionamiento de una parcela del mundo real y un control de los efectos de dicha intervención de forma más inmediata. Trata de resolver el problema en un corto período de tiempo (Benedito, V. 1987: 169-173)

En síntesis, Delorme intenta hacer teoría de su práctica y anima a meter las manos en ella a los formadores (animación). Pero también trata de conjugar los mutuos recelos entre investigadores y prácticos (investigación-acción), Delorme, Ch. (1985: 18).

1.2.2. El enfoque de la investigación-acción participativa (IAP)

La investigación-acción no tiene cabida en áreas donde la acción humana no pesa sobre las leyes que la investigación quiere descubrir (López de Ceballos, P. 1998³: 30-31). Por ejemplo no tiene cabida en el estudio de la gravitación universal de los astros. Con lo cual al IAP posee un marco propio de investigación, cuyas líneas generales son las siguientes:

- **Explicar** (trata de entender mejor a los actores y a su acción).
- **Aplicar** (utiliza los datos descubiertos para mejorar la acción de los participantes).
- **Implicar** (usar la investigación como medio de participación y movilización social)

Cuando el actor o actores observan a otro actor o actores falta investigación y cuando el autor/autores estudian a otro autor o autores hay exceso de investigación y falta de acción. En todo el proceso investigador hay una serie de pasos o etapas a recorrer:

0) Básica: conocimiento del medio. 1) Elección del tema. 2) Estructuración de la IAP. 3) Elaboración de instrumentos y aplicación. 4) Análisis o reflexión global. Y 5) Codificación y difusión de resultados (estrategias de acción), (López de Ceballos, P. 1998³: 67).

Para este subepígrafe es importante: la necesidad de adecuar los métodos a las características de desarrollo de cada plan o acuerdo determinado con los alumnos. Esto nos hace pensar en una investigación educativa de carácter **pluridisciplinario, como es la acción**, sabiendo que **cada persona lleva tras sí un proyecto que guía su acción, tan irrepitable como son las huellas dactilares** (pág. 17).

Entendemos que la investigación anglosajona tiene otros espacios distintos a los de la investigación francófona. Aquella está mas centrada en superar la problemática a través de recorrer los distintos niveles de la investigación en la acción: primero con una formación técnica, después con la participación de los prácticos de la enseñanza en la reflexión sobre el desarrollo de su práctica teniendo en cuenta algún modelo técnico y, finalmente, se intenta que el profesional práctico se emancipe de las teorías existentes y busque la mejora educativa a través de la reflexión sobre su práctica de modo independiente. Se han desarrollado varios proyectos cargando, en cada uno, la tinta en un sentido u otro. La tónica general es llegar a la “action-research”, donde va primero la acción y luego la investigación o reflexión. Quizá lo que mejor refleja los tres niveles de investigación es “panificación-acción-reflexión”.

Mientras que Delorme anima a hacer teoría de su práctica y, de algún modo, implementar el curriculum externo, los ingleses rechazan toda teoría por estar condicionando la práctica. No se trata de implementar el curriculum externo sino de mejorar el curriculum surgido en la práctica.

Consideramos que, dentro de la brevedad del epígrafe, hemos concretado las peculiaridades de la investigación francófona en su relación con la investigación-acción.

1.3. Reflexión desde la acción (Schön: un enfoque americano)

Pretendemos aproximarnos un poco a este enfoque. Así, por ejemplo, cuando se habla de **reflexión-acción** estamos pensando en una reflexión previa a la acción, en una estructuración del proceso educativo: qué, para qué, cómo, cuándo, dónde y con qué, que supone establecer metódica y sistemáticamente una serie de pasos o formas de proceder, muy en consonancia con el paradigma técnico (fines claros en donde subyace una teoría o ciencia básica, también una tecnología en sentido aplicativo: normas, prescripciones para...). Por el contrario, si pensamos en una acción-reflexión se trata de mejorar la acción. Aquí los fines aparecen más confusos. Se actúa y después se intenta mejorar esa acción para próximas intervenciones. En esta forma de mejorar la acción se piensa en una serie de repeticiones de la acción con sus consiguientes reflexiones. Incluso no sería lo mismo hacer estas consideraciones para una especialización o destreza específica que para una profesión, entendida como un conjunto de prácticas diferentes. Tampoco tendría el mismo rango el estudio del pensamiento-acción de un sujeto en una y otra consideraciones.

Vamos a clarificar brevemente estas peculiaridades partiendo de la **reflexión desde la acción**:

Existe una relación entre dos tipos de conocimiento teórico y práctico admitida académicamente, pero estos conocimientos estuvieron distanciados a la hora de formar a los sujetos técnicos y prácticos. Dado que en el primer caso se entendía como conocimiento “duro” de la ciencia y en el segundo como conocimiento “blando” de la opinión o del práctico.

Hay algunos autores que intentan hacer una epistemología desde la práctica a través del estudio de algunos profesionales. Para ello han recogido una muestra de éstos, seleccionado episodios acerca de cómo enseñan las personas con maestría a los que se están iniciando en el dominio de la misma y, por fin, considerando los límites y barreras con las que se pueden encontrar, como son los provenientes de la relación pensamiento-acción o personales-institucionales.

La iniciativa de este estudio surge porque se detectó una crisis de la profesionalidad. Hay signos crecientes de desconfianza en las profesiones. Se culpa a éstos por los fracasos, a la vez existe una falta de confianza en el juicio profesional. En este sentido se ha tratado de demostrar que los profesionales llevan a cabo una malversación del conocimiento especializado en su propio interés y en interés de una élite poderosa, pendientes como están de conservar su dominio sobre el resto de la sociedad (Gross y otros en Schön, 1998: 17). Y esto sucede en la preparación especializada, apoyada en una teoría subyacente, tanto en las **principales profesiones** (medicina, derecho o ingeniería, que poseen fines concretos y claros, y están arraigadas en el **conocimiento sistemático y fundamental** “conocimiento científico” y un alto componente de **conocimiento estrictamente tecnológico**) como en las **profesiones secundarias** (trabajo social, educación o teología entre otras, que tienen unos fines más inestables y ambiguos) -pág. 33-.

De estas apreciaciones podemos decir que los componentes del conocimiento profesional son, según Schein, E. (1973: 43), los siguientes:

- a) Una **disciplina subyacente o ciencia básica**, componente sobre la cual descansa la práctica, o, a partir de la cual, se desarrolla.
- b) Una **ciencia aplicada, o componente tecnológico**, de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas.
- c) Un **componente de habilidad y actitud** que concierne a la real ejecución de los servicios del cliente, utilizando el conocimiento básico subyacente y aplicado o tecnológico.

Ante la crisis de la profesionalidad desarrollada a través del concurso de la ciencia básica, la tecnología y el componente de habilidades y actitudes algunos investigadores iniciaron estudios relativos al problema y llegaron a extraer unas limitaciones para la racionalidad técnica, y para el dilema del rigor y la relevancia. En esta dirección Schein, Glazer y Simon hacen tres aproximaciones diferentes a dichas limitaciones, pero los tres coinciden en que **existe un vacío entre la base científica del conocimiento profesional y las exigencias de la práctica en el mundo real** (Schön, 1998: 54). ¿Por qué sucedió y sucede esto?: unos segregan la ciencia convergente en la profesionalidad respecto a la práctica divergente, otros reservan la convergencia de la ciencia para las profesiones principales, y dejan la divergencia de la práctica para las profesiones secundarias.

Propuesta de una epistemología de la práctica:

Reconsiderando las cuestiones anteriores, si el modelo de la racionalidad técnica es incompleto, **si fracasa al dar cuenta de la competencia práctica en situaciones ‘divergentes’**,

peor para el modelo. Con lo cual, en lugar de eso, hay que buscar **la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad y carácter único y conflicto de valores** (pág. 55). Se dice entonces que el conocimiento está implícito en la acción y el desenvolvimiento del profesional está relacionado con el conocimiento tácito que tenga de la acción. En la práctica se hacen juicios que no están avalados por unos criterios adecuados, existen habilidades que no están relacionadas con reglas y procedimientos concretos previos, incluso **cuando se hace un uso consciente de teorías y técnicas basadas en la investigación** se está dependiendo de reconocimientos, juicios y habilidades que son tácitos (pág. 56). Resumiendo: no hay nada en el sentido común que nos indique **que el saber cómo** consiste en reglas o planes que están en nuestra mente antes de la acción. **‘Pensar lo que hago’ no connota ‘pensar qué hacer o cómo hacerlo’.**

La epistemología desde la práctica supone que:

- Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas.
- En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos, normalmente somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela (Schön, 1998: 60).

Algunas expresiones relacionadas con el profesional reflexivo:

- Reflexión **desde la acción**: si el sentido común **reconoce el saber desde la acción** también reconoce que algunas veces **pensamos en lo que estamos haciendo**. Esto sugiere que no sólo podemos pensar en hacer, sino que **podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos**. Esta reflexión desde la acción quedará legitimada cuando admitamos que **el dilema del rigor y la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico** (Schön, 1998: 73).
- Reflexión **desde la práctica**: cuando hablamos de la práctica del abogado, por ejemplo, nos referimos a los tipos de cosas que hace, los tipos de clientes que tiene, la variedad de casos que le reclaman. Esto no es lo mismo que cuando hablamos de alguien que practica con el piano (aludiendo a la vida experimental o repetitiva, mediante la cual trata de mejorar su acción con arreglo al instrumento y melodía). Diremos que un profesional cuando **experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de ‘practicar’ su práctica** (pág. 65). Y su saber tiende a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático, y así mejorar la especialización.

Por lo general podemos afirmar que la reflexión desde la práctica es más global, completa e internuclear, dado que puede reflexionar **sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede**

reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, saber la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro del contexto institucional más amplio (Schön, 1998: 67).

En el sentido que venimos describiendo la reflexión sobre la práctica un profesional práctico verá la dificultad de un niño **en el aprendizaje de la lectura, no como un defecto del niño, sino como un defecto ‘de su propia instrucción’**. Así, **debe de encontrar un modo de explicar lo que está creando dificultades al alumno. Debe llevar a cabo una obra de investigación experimental, en ese momento y allí, en la clase** (pág. 70).

- Diseño como una **conversación con los datos** de la situación: esta conversación con la situación es reflexiva. Él conforma la situación de acuerdo con su apreciación inicial de ella (la situación ‘réplica’), y él responde a las réplicas de la situación. **En la respuesta a las réplicas de la situación, el diseño reflexiona desde la acción a propósito de la construcción del problema, las estrategias para la acción, o el paradigma de fenómenos que han estado implícitos en cada uno de sus pasos** (Schön, 1998: 81). Lógicamente, la reflexión desde la acción tiene unos límites. Por ejemplo: **cuando un profesional elige jugar un papel de intermediario, no podrá evitar los conflictos inherentes a dicho papel** (pág. 210)

2. HACIA UN MARCO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN Y LA INNOVACIÓN

Comencemos diciendo que una teoría curricular engloba un conjunto de ideas interrelacionadas acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el curriculum y la enseñanza, cuestiones que se van clarificando durante el proceso práctico de desarrollo educativo e investigador (Elliott, J. 1993: 23). Las estructuras del conocimiento condicionadas por las situaciones vitales de cada individuo, se construyen mediante un proceso dialéctico, que le atribuye significado y pertinencia a la ciencia histórica.

Según la reflexión anterior, el **aprendizaje** debe entenderse como una producción activa de significados. La mente ya no se adapta sólo al conocimiento, pasando de un lugar pasivo a una posición activa, como productora del conocimiento. En este sentido se relega el paradigma proceso-producto, apoyado en el Conductismo, mientras emerge una nueva situación mediacional. Una vez admitida esta realidad ya no nos sirve las viejas recomendaciones curriculares, y existe, por tanto, la necesidad de nuevos enfoques en todos y cada uno de los ámbitos curriculares. Por ejemplo la **evaluación** centrada en entradas de información y expectativas prefijadas como salida deja de ser viable. No sirve para indagar en la producción de significados de los participantes. Es necesario elaborar un marco cualitativo de evaluación. Las manifestaciones de esos significados pueden describirse y se puede emitir juicios sobre ellas, pero no pueden medirse al modo del paradigma conductivista.

Algo parecido ocurre con la **enseñanza**, que pretende facilitar los procesos dialécticos entre las historias públicas de conocimiento y la producción subjetiva de estructuras de conocimiento

por el individuo. Se dirigen a implicar las capacidades humanas y naturales en la producción de signos. Con lo cual una de las funciones del proceso es la **facilitación de oportunidades** al alumno para que amplíe sus capacidades y conocimientos. Otra es la **función reflexiva** sobre los procesos educativos en el aula. También dirigirá la **función evaluadora** a los procesos que originen aprendizajes. La **función planificadora** aspirará a convertir el curriculum en un instrumento flexible y dinámico en relación con las exigencias de aprendizaje-orientación del alumno. Haciéndose sobre la práctica.

Todo lo cual lo van decidiendo los alumnos a través de sus experiencias satisfactorias, y el profesor recompone el “mapa emergente” sobre la marcha. Una vez desarrollado este mapa curricular y, también, valorado retrospectivamente en sentido positivo (cierto grado de validez mediante el autocomprobación), “permite al profesor prever, aunque no predecir, posibilidades futuras (pág. 24), adelantarse a algunos acontecimientos. Digamos que proporciona una orientación al campo docente, sin que se tome como un plan de acción prefijado. Luego el curriculum es siempre un proceso inacabado en la pretensión de llegar a ser (paradigma emergente). Toda validación, asunción o explicación supone una reflexión y revisión profunda acerca de los problemas institucionales y personales, y de la organización y distribución de los elementos en la enseñanza-aprendizaje. Sólo, después de esta revisión, se verá si los contenidos y el resto del mapa curricular implican o no a los alumnos en interesantes procesos de acción y aprendizaje correspondiente.

Curriculum e investigación:

Según Elliott, J. (1993: 26) los orígenes teóricos a los que recurre para la formación de los profesores se basan en la experiencia de los mismo, extraída de la “práctica curricular innovadora en la escuela”. Dado que los supuestos pedagógicos y didácticos que subyacen del lenguaje académico, falto de la práctica, tienden a deformar el proceso didáctico de desarrollo curricular. La investigación en la acción se constituye en el punto de convergencia de la enseñanza y la investigación, de la teoría y de la práctica. Dado que la acción y la reflexión surgen del mismo proceso.

La reforma curricular, desde el punto del paradigma de la investigación-acción, comenzó en Inglaterra por el “Schools Council”, en la década de los años sesenta. Comenzó dando prioridad a la reforma curricular centrada en la capacidad media y baja de los sujetos en las materias de humanidades, de donde surge el Humanities Project bajo la dirección de Stenhouse (Elliott, J. 1993: 28), cuya misión fue organizar el paradigma de diseño curricular, a través de las innovaciones o reformas curriculares llevadas a cabo en las escuelas.

Como es de suponer, las escuelas necesitan un conjunto de principios y normas para poner en práctica esta reforma curricular, conocido por “praxiología” de la innovación. Según Elliott, J. (1993: 29) esta praxiología esta formada por las siguientes recomendaciones:

- Hay que tratar con los adolescentes las cuestiones controvertidas.
- El núcleo central de la reforma de investigación en áreas controvertidas ha de estar constituido por el diálogo y no por la instrucción.
- Los profesores no deben utilizar la autoridad de su cargo como trampolín para promover sus puntos de vista.

- El diálogo debe proteger la divergencia de puntos de vista de los participantes.
- El profesor, en cuanto moderador del diálogo, debe ser responsable de la calidad y nivel de aprendizaje.

A partir de aquí el curriculum deja de ser un cuerpo estático de contenidos predeterminados, reproducidos curso tras curso. Consiste, por el contrario, en la selección y organización de contenidos en el seno del proceso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente a través del mismo (pág. 30).

Curriculum y pedagogía:

Bajo el punto de vista que venimos tratando los contenidos, el desarrollo y el enfoque curricular, al margen de una pedagogía por objetivos (perfecta y previamente definidos), nos encontramos con una pedagogía ecológica sin normas a priori, pensada para la innovación. Esto propicia la libertad de acción de los profesores y participantes desde su contexto de intereses, motivaciones y posibilidades. Es una pedagogía convertida en orientaciones flexibles para la práctica y la reflexión en la acción. Esta forma educativa se centra en la **reinterpretación radical de la naturaleza del proceso educativo y de las relaciones entre sus diversos elementos** (Elliott, J. 1993: 31)

Estamos hablando de una concepción distinta a la pedagogía apoyada fuertemente en ámbitos teóricos y normativos, cuya finalidad es el producto, deja poco margen a la capacidad de maniobra de los prácticos en la manipulación y adaptación de los elementos del escenario con respecto a los gustos de los participantes. Y ello se convierte en una traba más para la innovación curricular. Luego desde el paradigma del curriculum emergente, la pedagogía debe limitarse a “cartografiar los objetivos y contenidos para brindar apoyo al cambio curricular, proporcionando materiales auxiliares para uso de los profesores (pág. 30).

Curriculum y evaluación:

Según cabría esperar, el curriculum emergente ha desechado la enseñanza por objetivos. La evaluación debe centrarse en contextos concretos donde acontecen las prácticas curriculares. Existe la necesidad de comparar datos extraídos de casos, por ello se prescinde de los métodos psicométricos. En su lugar aparecen los técnicos de la evaluación cualitativa, **centrados en la descripción de variables significativas que operan en contextos concretos** (Elliott, J. 1993: 42). Se pueden señalar como variables importantes: los **contextos organizativos** en los que se producen los cambios o las innovaciones, el **clima** de aula o de contextos concretos, las **normas comunitarias** de acción, los **tipos de aprendizaje** que se originan y el **estado motivacional** de los alumnos ante las distintas tareas pedagógicas.

Probablemente McDonald sea uno de los pioneros en el desarrollo de la metodología de la evaluación naturalista democrática, y, en particular, de la evaluación de programas educativos en el Reino Unido (Simons, 1987). Pero debemos aclarar que existe una gran diferencia con la idea de Stenhouse: mientras McDonald habla de una evaluación independiente de la práctica (evaluación técnica), Stenhouse mantiene la suficiencia de la evaluación práctica reflexiva. Sin necesidad de ninguna intervención especializada.

Curriculum y materiales:

Desde el curriculum para la investigación-acción los materiales constituyen una variable importante. Pero se hace necesaria la creación de unos materiales que rompan con los enfoques clásicos de la enseñanza, deben partir de la propia problemática de los alumnos: medios que recojan temas sociales y familiares (como la “guerra” y la “pobreza”) en sentido didáctico y formativo. En fin, los materiales han de apoyar el modelo curricular de la investigación en la acción, orientando cuestiones controvertidas, originando procesos de formación basados en la convivencia y el diálogo comunitario.

Advertimos que estos recursos no se pueden evaluar de cualquier forma, existen unos criterios relativos a los multimedia (buscando las posibilidades disciplinares y artísticas de los participantes) como son el análisis de acciones humanas controvertidas, textos y documentos que den pie al debate y la reflexión y, por fin, criterios relativos a alcanzar unas conclusiones válidas.

Desde nuestra experiencia concreta señalamos que la validez de los materiales se justifica en y para los contextos en los que se aplica. Y si el profesorado no está preparado para ver las posibilidades que le ofrecen los medios en cada contexto de formación diremos que de poco sirve que los evalúe con unos criterios previos o sin ellos. El profesor debe ser el más dispuesto y preparado para orientar y asumir los cambios (Neira, D. 1994).

¿Qué hacer ante la falta de preparación docente?: cuando la idea es la de cambio y mejora curricular hay que comenzar introduciendo al profesorado en la participación reflexiva acerca de lo que se quiere. ¿Cómo hacerlo?: a través de una investigación cooperativa, frente al paradigma externo de investigación en sentido estricto.

2.1. Formación del profesorado para la innovación

Es conveniente comenzar pensando que no puede haber mejora del curriculum sin una buena formación del profesorado. El desarrollo curricular está en función del “desarrollo del profesor (Elliott, J. 1993: 27). Dicho así parece correcta la afirmación y el contenido que encierra. No obstante se corre el riesgo de hacer interpretaciones incorrectas y, en este caso, parece que se ajusta a lo que los formadores de formadores hacen. Y ello se desvía un poco de la formación en la acción. Pues recoger ideas acerca de la investigación educativa y de los profesionales investigadores, para luego impartirlas, abstrayendo y separando los contenidos formativos del ámbito del contexto práctico no es lo más aconsejable desde el curriculum para la investigación-acción. Es decir: hablando de práctica desde posiciones teóricas se retrocede más que se avanza en el paradigma emergente. Ello permite el continuismo del sistema educativo y de sus estructuras tal como estaban anteriormente. A esta regresión o pseudo investigación-acción, es lo que Elliott, J. (1993) viene a denominar **terrorismo pedagógico o imperialismo académico**.

Creemos que la propuesta que se puede hacer es la formación de los profesores desde la práctica reflexiva dentro de contextos físicos y humanos determinados. Para ello es preciso que grabe sus clases con la ayuda de técnicos (investigación-activa-participativa), que transcriba y monte

las grabaciones con arreglo a la interpretación de cada contexto, que analice su contenido y, por fin, que decida los cambios, en sentido de mejora, que puede introducir en la intervención sobre próximos contextos. Este procedimiento educativo de estudio o reflexión coparticipado es una forma de triangulación acerca de las hipótesis planteadas de mutuo acuerdo comunitario, donde intervienen el observador, profesor y alumnos (Elliott, J. 1993: 34). Pues la forma de investigación externa reconoce que mantiene cierto grado de control sobre la actividad de los prácticos de la enseñanza (los profesores). Y esto inhibe la acción y la reflexión autónoma.

Cuando afirmamos que el modelo de investigación-acción no sólo surgió por necesidad (Neira, D. 1998), sino que también se desarrolló por esta misma razón, coincidiendo con otros autores cuando dicen que los profesores que se implicaron en la investigación-acción **fue una minoría, constituida inevitablemente por quienes aprecian cierta sintonía entre la perspectiva pedagógica del proyecto de investigación-acción y la suya propia** (Elliott, J. 1993: 35). Ante la participación de esta minoría necesitada, la idea de Elliott fue hacerla extensible a otros profesores. Con lo cual lo que se le ocurrió fue sacar hipótesis generalizables de estas minorías y difundirlas al resto del colectivo práctico docente. En este sentido se desarrollaron formas de interacción a través de expresiones como ¿estamos de acuerdo muchachos? o ¿cuántos no estamos de acuerdo?, pero que estas formas tienen un grado más o menos explícito de imposición con la que Stenhouse no estaba de acuerdo. De ahí que éste temiera por algunas iniciativas emprendidas por Elliott en sentido de imposición según hemos dicho anteriormente. Sin embargo en el **Humanities Project** era necesario mantener el estado de ánimo en el equipo de investigación activa. Pues los avances en sentido comprensivo y conductual de la innovación llegan más tarde de lo que se espera en un principio.

Tal como dice Elliott, J. (1993: 37) después de muchas semanas de enfrentarse con una aparente resistencia y hostilidad crecientes ante el proceso de la investigación-acción basada en el diálogo, los profesores vivieron la experiencia de cambios espectaculares de la conducta de sus alumnos. Y se modificó su punto de vista sobre las capacidades intelectuales de los discentes.

Dos puntos de vista de la formación del profesorado:

- Uno se basa en que **la reflexión conduce a la acción.**
- Otro se apoya en el planteo del problema sobre la práctica y los posibles cambios que se deben introducir en el aula con el fin de solucionarlo. Luego, mediante la evaluación, se van comprendiendo los cambios de la problemática. En este sentido, **la acción inicia la reflexión.**

El primero es un enfoque racionalista desligado de la práctica, en el que la investigación, a través del análisis lógico, diseña una serie de acciones para ser acometidas por el profesor. El segundo enfoque aborda un modelo de solución de problemas, de forma más naturalista. Son problemas que aparecen desde la propia práctica de enseñanza, y las soluciones están más próximas a la lógica extraída de la experiencia.

En ambos procedimientos se entra en la formación de la reflexión sobre la práctica. Y nuestra experiencia nos dice que no deben actuar por separado estos dos tipos de formación en la preparación inicial docente y, máxime, en la formación continua (donde están implicadas más directamente y

más vivamente la reflexión y la acción en todos y cada uno de los procesos). Por un lado son poco útiles los consejos, normas y estructuraciones sin una experiencia directa de los sujetos y, por otro, se pierde demasiado tiempo en el descubrimiento autónomo de principios válidos para la práctica al margen del asesoramiento del técnico o del colega que está inmerso en una problemática innovadora de enseñanza desde la práctica.

Stenhouse fue quien acuñó la idea del **‘profesor como investigador’ para iniciar la dependencia de la acción de la reflexión de los profesores. Creo que esa idea está presente en el primer tipo de práctica reflexiva. Sin embargo, la idea de la ‘investigación-acción educativa’ se incluye en el segundo tipo** (Elliott, J. 1998: 38); la acción inicia la reflexión. Y, probablemente, sea la más representativa de la reforma del currículo en la década de los **años setenta**, que marcó el paso de los **profesores investigadores** a los **profesores investigadores en la acción** (investigación activa emancipadora).

Realmente, en el proceso de desarrollo del Humanities Project, se dieron las tres fases de la investigación educativa: **técnica, participativa y emancipadora**, pasando gradualmente de la fase técnica a la fase emancipadora. En esta fase final se pretende ayudar a los profesores para que elaboren y comprueben hipótesis por su cuenta e identifiquen aquellas que sean generalizables a otras aulas (pág. 39)

En el desarrollo emergente del curriculum hay unos pasos que los profesores deben conocer:

- a) Dirigidos al profesor innovador:
 - Invitación a la participación.
 - Colaboración con la participación de su experiencia acerca de la práctica.
 - Cambios que hayan mejorado la enseñanza en la experiencia.
 - Invitación a seguir mejorando su práctica.
 - Grabaciones o documentos en los que se constaten esos cambios y esa mejora.
 - Estudio o reflexión personal acerca de las grabaciones.
 - Reflexión colectiva acerca de las grabaciones.
 - Propuesta de mejora.
 - Aplicación de las conclusiones en la práctica. Y, por último el estudio triangulado de la acción en el aula.

- b) Dirigidos a profesores investigadores:
 - Difusión de los resultados.
 - Práctica y entrenamiento autónomos.

Relativo al entrenamiento de los profesores para la práctica reflexiva, Elliott, J. (1998: 40) dice que no está convencido de que el procedimiento de autoentrenamiento dirigido sea más eficaz que la lista de cuestiones o estrategias experimentales que se negocian con los grupos de profesores (innovación participada). No obstante se admite que los profesores son capaces de autoformarse reflexivamente, de desarrollar estrategias docentes, de comprender mejor los objetivos y principios, y de llevarlos a la práctica y controlarlos por sus propios medios (pág. 41), aunque su control investigador sólo alcanza la mayoría de edad en el marco de la investigación empírica. Reservando el marco de la investigación conceptual para los especialistas teóricos.

- Una vez que los profesores están en acción (concienciados de sus prácticas reflexivas) es preciso potenciar esta continuidad y mejora mediante proyectos de apoyo.

En esta dirección nace el **Ford Teaching Project**, dirigido por Elliott y Clem Adelman (pág. 44)

- El marco ético para la difusión y acceso de/a los resultados docentes y discentes.
- Revisión del marco investigador o de control de sus prácticas. ¿Es suficiente para estudiar los problemas que se le plantean en la práctica y para comprenderlos?, ¿es suficiente para formular nuevas hipótesis?, ¿es suficiente para comprender los móviles que le conducen a esta práctica o a la otra?
- La experiencia acumulada durante un año es suficiente para emprender el nivel emancipador.

c) Fase de continuidad o de refuerzo en ambos docentes:

- Se puede considerar la fase final de la formación del profesorado cuando comprende y sabe organizar sus teorías. A partir de aquí sólo necesita proyectos de apoyo.

La práctica reflexiva en la formación del profesorado:

Comencemos por el planteo de algunos interrogantes: ¿debe existir el rol especializado?, ¿debe existir el rol práctico?, ¿deben convivir ambos en la formación del profesor?.

No es lo mismo enfocar una formación del profesorado inicial o permanente desde un enfoque técnico unidireccional que buscar una estructura organizativa para potenciar la formación inicial y permanente a través de la práctica reflexiva. En el primer caso estarían los técnicos del currículum diseñando una planificación de intenciones, mientras en el segundo caso serían los propios prácticos quienes asesorasen a los formadores con el relato o descripción de una serie técnicas para hacer el currículum de la práctica y controlar los resultados obtenidos a través del mismo en un contexto educativo o en otro. Y en este sentido cogerían gran auge los materiales para la implementación de la metodología correspondiente.

Par pronunciarse a favor del ámbito de la acción sólo hay que demostrar que los prácticos son capaces de identificar y diagnosticar problemas, de desarrollar y comprobar hipótesis y, finalmente, de si son capaces de clarificar los valores, principios y objetivos en los que se asienta su investigación y sus prácticas. La decisión se toma después de grabar algunas clases, de entrevistar a los alumnos y de analizar los datos con los profesores mediante el empleo de las técnicas de la triangulación. En este sentido los resultados del **Ford Project** se sitúan a los profesores en una enseñanza-investigación más emancipadora y también en una práctica más reflexiva. Ello supuso un avance positivo con respecto a las metas del **Humanities Project** (Elliott, J. 1993: 51). Pues cuanto más se les inspecciona a los profesores tanto más grande es la sensación de falta de dominio de la práctica.

Se producen constantemente nuevas situaciones a la luz de nuevas experiencias en la práctica, donde el profesor necesita estar constantemente alerta y en un proceso continuo de acción-reflexión. Y a veces, en este guardar el equilibrio en medio del oleaje, cuando desciende el listón personal,

se producen deterioros de la autoestima profesional. Es, en este preciso momento, cuando el profesor ansía los cargos administrativos a fin de recibir la alabanza externa y volver a equilibrar la autoestima.

Algunas conclusiones derivadas del análisis temático sobre el equilibrio personal:

Desde el paradigma de investigación-acción se extraen normas y cuestiones que son útiles para la formación inicial y continua de los docentes. A saber (pág. 51-54):

- Cuanto más simple sea la identidad del profesor con el aula mejor se tolera la pérdida de autoestima.
- En la medida que las funciones educativas se relacionen menos con lo económico y la categoría social los prácticos de la enseñanza mejor tolerarán las pérdidas temporales de autoestima.
- Según se vaya incentivando más el papel del investigador docente tendrá más capacidad de tolerancia ante la pérdida de autoestima.
- Si los docentes conocen los problemas de sus colegas tendrán más seguridad ante las valoraciones que le hagan sus alumnos, a la vez serán más comunicativos y receptivos.
- Cuanto más receptivos sean los docentes ante la crítica y las recomendaciones externas mayor conciencia y control de sus prácticas. También será mayor su implicación en las tareas educativas, haciendo los cambios oportunos a fin de mejorar su actividad práctica.

A pesar de estas conclusiones tan claras en la formación del profesorado, a través de las investigaciones y experiencias del Humanities Project y del Ford Project, se echa en falta una iniciativa institucional para crear una red educativa que ponga en contacto a los distintos profesores implicados en experiencias innovadoras guiadas por la investigación-acción. Con lo cual finalizados los proyectos desde la Universidad (de arriba-abajo) la investigación-acción comienza a extinguirse (Elliott, J. 1990)

Resumiendo, los profesores prácticos tienen capacidad para extraer teorías de sus prácticas, comprobar y divulgar el cuerpo de conocimientos profesionales tal como se desprende de diversos estudios en Inglaterra durante 1981-1983, recogidos en el Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project (TIQL) según David Ebbutt y Elliott, J. (1985). Así mismo se constata que los profesores son capaces de llevar a cabo la evaluación democrática de McDonald (1974) a través de una serie de reflexiones para facilitar los juicios a todas las partes implicadas. No obstante, tanto en la práctica como en la evaluación naturalista, es necesario fomentar esta reflexión en los directores escolares, en los funcionarios del sistema educativo y en los padres y alumnos (Ebbutt y Elliott, 1985) y Neira, D. (1987). En fin, si se quiere fomentar la investigación-acción y la innovación también hay que implicar al resto de las partes comunitarias en el proceso (Neira, D. 1998)

Formación y metodología:

Recientemente la Comunidad Europea señalaba, acerca de la educación, que el problema fundamental es metodológico y no filosófico. La metodología viene dada por el sentido común y lo más útil es el favorecer redes de proyectos que intercambien los hallazgos entre los profesionales (López de Ceballos, P. 1998³: 53). Si se llega a un método a partir del sentido común y de los intercambios sobre las experiencias, y ese método nos sirve, es bueno. No pidamos a los técnicos

de arriba recetas mágicas. **A veces los métodos no son neutros: las finalidades son correlativas a éstos** (López de Ceballos, P. 1998³: 67).

El problema que se viene advirtiendo es que el profesor está formado en dos espacios separados **teórico-práctico**. Desde el primero recibe información general y descontextualizada, mientras que desde el ángulo práctico recibe una serie de habilidades y rutinas. Falta el vínculo que origine el saber hacer., Para ello se hace necesaria una metodología que implique, según Rosales, C. (1998: 26):

- La actualización científica y pedagógica de los contenidos que se enseña.
- Mayor participación del alumno a través de la implicación en la realización del proyectos y trabajos.
- Una práctica más intensa del trabajo en equipo.
- Una red que abarque a otros organismos afines a la disciplina en cuestión.
- Una utilización diversificada de recursos didácticos de todo tipo.

La intervención del profesor tutor puede ser individual o grupal a través de desarrollo de seminarios de participación grupal que recojan:

- Reflexión sobre el desarrollo de la enseñanza.
- Simulación y práctica controlada en pequeño grupo con ayuda de grabaciones.
- Introducción de la investigación activa.
- Reflexión a través de los rasgos personales y su influencia en la enseñanza.

Concreción de la investigación fundamental y operativa o educativa según David J. Fox:

Aspecto de la Investigación.	Invest. Fundamental o básica	Invest. Operat. o Action-research
- Contenidos	- Problem. Cognoscitivos	- Aplicativo en un contexto.
- Objetivo	- Adquisición de nuevos conoc.	- Eval. de la solución a determin. Problema.
- Grupo al que se generaliz. los resultados.	- Población o universo de la muestra.	- Grupo del que se extrajeron los datos para la investigación.
- Hipótesis	- Reflejan la expectativa de la investigación.	- Lo mismo que en la investigac. Fundamental o básica.
- Supuestos	- Identificados de manera expresa.	- Ídem.
- Limitaciones	- Necesarias para interpretar los resultados.	- Ídem.
- Definiciones	- Precisas	- Ídem.
- Situación de la investigac.	- Manipulación de condiciones para establecer el grado de control que necesita.	- Se dan previamente al desarroll. de la investigación dentro de un contexto.
- Planteamiento de la invest.	- Adecuado al problema de la investigación.	- Ídem.
- Mét. de recogida de dat.	- Adecuado al problema.	- Ídem.
- Instrumen. de recogida de datos.	- Válidos y fiables, sensibles y éticos.	- Ídem.
- Base para el estud. de los resultados.	- Estadística inferencial y significaciones.	- Observación y la significación práctica.

Siguiendo a Benedito, V. (1987: 173)

Y, finalmente, ofrecemos una terminología específica para los dos principales enfoques de investigación:

PERSPECTIVA CUALITATIVA

- Énfasis en el lenguaje y en la interpretación
- Punto de vista del actor
- Perspectiva humanista

PERSPECTIVA CUANTITATIVA

- Énfasis en la explicación
- Formalización de teorías
- Contrastación empírica
- Medición objetiva de fenómenos
- Simplificación de la realidad

TÉCNICAS

- Observación participativa
- Historia de la vida
- Entrevistas
- Realidades dentro de su contexto

- Encuestas
- Experimentación
- Datos estadísticos
- Matrices de datos

BUSCA

- Concreción
- La comprensión de los fenómenos o hechos
- Síntesis
- El significado de los hechos
- La historia del saber
- Ciencia ideográfica
- Idea de cualidad
- Datos blandos
- Esencias

- Abstracción
- Explicación de las causas
- Análisis
- Medición
- Variables de casos
- Ciencia nomotética
- Idea de cantidad
- Datos duros
- Características

ACUMULACIÓN de DATOS a TRAVÉS de:

- Documentos personales
- Entrevistas
- Biografías
- Interpretación
- Inducción analítica (análisis cualitativo donde los % y coeficiente no tienen cabida). Asimismo las cartas y documentos no sirven para determinar frecuencias. Lo importante son las relaciones y situaciones
- Hoy con las escalas multidimensionales, el análisis multivariado y el uso de modelos y métodos diferentes existe la posibilidad de analizar datos cualitativos

- Test
 - Cuestionarios
 - Datos
 - Verificación o confirmación de hipótesis y teorías.
 - La idea de verificación de teorías e hipótesis teóricas está en crisis:
En este sentido la teoría sólo se puede falsear, no probar o verificar (K. Popper). No sólo no se puede probar o verificar, tampoco se puede refutar. Son sólo las perspectivas teóricas de los programas de investigación las que se pueden elegir o rechazar a largo plazo (I. Lakatos). No se pueden contrastar paradigmas distintos por ser inconmensurables (Th. Kuhn)
-

En cierta medida las dos perspectivas de la ciencia se han acercado mucho y se han vuelto complementarias.

Finalmente señalar que la función esencial de los documentos y cartas es provocar conjeturas, intuiciones, cuestiones de reflexión, nuevas perspectivas y nueva comprensión del problema. Y el valor del análisis depende de la experiencia, inteligencia, destreza y de los interrogantes que se formule el investigador. La advertencia consiste: cuando se trate de documentos humanos las interpretaciones pueden ser varias. De ahí la dificultad para analizar, contrastar y justificar hipótesis teóricas.

BIBLIOGRAFÍA

- BATAILLE, J. C., *Le concept de "chercheur collectif" dans la recherche-action*, en **Les Sciences de l'Éducation par l'Ère Nouvell**, núm. 2-3, Caen, septiembre, 1981:27-38.
- BENEDITO, V., **Aproximación a la didáctica**, Barcelona, PPU, 1987.
- BONAL, X., *Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona*, en García de León, **Sociología de la educación**, Barcelona, Barcanova, 1993.
- CORCUFF, PH., **Las nuevas sociologías** (construcciones de la realidad social), Madrid, Alianza, 1998 y 1995 (Paris, Nathan)
- DELORME, CH., **De la animación pedagógica a la investigación-acción**, Madrid, Narcea, 1985 (traducción del original: *De l'animation pédagogique à la recherche-action -1982-*).
- EBUTT, D. Y ELLIOTT, J., **Issues in teaching for understanding**, London, Longman/Schools Curriculum Development Committee (SCDC), 1985.
- ELLIOTT, J., **El cambio educativo desde la investigación-acción**, Madrid, Morata, 1993.
- ELLIOTT, J., *El desarrollo de hipótesis a partir de las conductas prácticas de los profesores: informe sobre el Ford Teaching Project*, en Elliott, J., **La investigación-acción en educación**, Madrid, Morata, 1990.
- ESCUADERO, J. M., *Innovación e investigación educativa*, en **Rev. Innovación e Investigación Educativa**, n.º. 1, Murcia, ICE., abril, 1986.
- FERRATER MORA, J., **Diccionario de Filosofía**, T. 2., Madrid, Alianza, 1979, 1982⁴.
- GIMENO/PÉREZ, A., **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid, Akal, 1985.
- HARGREAVES, D. H., **The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community**, Londres, Boston y Henley, Routledge & Kegan Paul, 1982)
- JIMÉNEZ, J. Y BERNAL, J. L., *Las cuestiones básicas sobre la Logse*, en **Rev. Cuadernos de Pedagogía**, N.º. 184, septiembre, 1990.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R., **Cómo planificar la investigación-acción**, Barcelona, Laertes, 1988.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P., **Investigación-acción participativa**, Madrid, Popular, 1998³.
- LORENZO, M. Y SANZ, O., **Organización escolar: una perspectiva ecológica**, Alicante (Alcoy), Marfil, 1995
- MCDONALD, B., *Evaluation and the control of education*, en Towney, D., **Curriculum evaluation today: trends and implication**, London, McMillan, 1974.
- MOLL, B., **La escuela infantil de cara a seis años**, Madrid, Anaya, 1988.
- NEIRA, D., **Experiencias didáctico-organizativas: innovación e investigación en el aula**, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998.
- NEIRA, D., **Una metodología activa en 5º de EGB. Influencia en el rendimiento discente en el Ciclo Superior**, Bellaterra (Barcelona), S. Publicaciones UAB, 1987.
- NEIRA, D., **La otra cara de la didáctica: nuevos enfoques en la enseñanza**, Barcelona, Octaedro, 1994.
- OWENS, R., **La escuela como organización**, Madrid, Santillana, 1980.
- ROSALES, C., **Aproximación a la función docente**, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998.
- ROSALES, C., *Introducción*, en **Rev. de Innovación Educativa**, N.º. 3, U. S. C., Dpto. de Didáctica y Org. Escolar, 1994.
- ROSALES, C., **Manifestaciones de innovación didáctica**, Santiago de Compostela, S. P. de la Universidad, 1991.
- SCHEIN, E., **Professional education**, New York, McGraw-Hill, 1973.
- SCHÖN, D. A., **El profesional reflexivo (Cómo piensan los profesionales cuando actúan)**, Barcelona, Paidós, 1998 (versión castellana).
- SCHÖN, D. A., **La formación del profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales**, Barcelona, Paidós-Mec, 1992.
- SEXTON, W. P., **Teoría de la organización**, México, Trillas, 1982.
- SIMONS, H., **Getting to know schools in a democracy: the politics and process of evaluation**, London, New York, Palmar Press, 1987.