

# La investigación-acción en educación

Por  
Jhon Elliot.

J. Elliott

La investigación-acción  
en educación



CUARTA EDICIÓN



Morata

Ediciones  
Morata, S. L.

Madrid.

Primera edición:  
1990.  
Segunda edición:  
1994.  
Tercera edición:  
1997.  
Cuarta edición:  
2000.

Este material es  
de uso  
exclusivamente  
didáctico.

## CONTENIDO

---

INTRODUCCION: <b>Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. ELLIOTT.</b> Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ.....	9
El carácter ético de toda actividad educativa, 10. -La enseñanza para la comprensión. 13. -El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica, 16. -Bibliografía, 19.	
<b>PRIMERA PARTE: LA INVESTIGACION-ACCION. SU PROYECCION PRACTICA.....</b>	<b>21</b>
CAPITULO PRIMERO: <b>¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?</b> .....	23
Características de la investigación-acción en la escuela. 24.	
CAPITULO II: <b>Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común?</b> .....	27
Concepto y propósito. 27. -Dos tipos de concepto. 28. -La formación de la teoría del sentido común. 30. -Implicaciones en la investigación educativa en las aulas. 34.	
CAPITULO III: <b>Desarrollo de la investigación-acción basada en la escuela: algunas hipótesis</b> .....	39
Introducción, 39. -Hipótesis, 41. -Líneas orientadoras para la investigación desarrollada por los profesores, 53.	
CAPITULO IV: <b>Cómo facilitar la investigación-acción en la escuela: algunos dilemas</b> .....	56
La organización del proyecto TIQL. 56. -La facilitación como actividad de resolución del dilema. 57. -Dilema 1: ¿Quién define el punto focal de la investigación. Los profesores o el equipo central? .61. -Dilema 2: ¿Quién define los objetivos pedagógicos del proyecto, los profesores o los facilitadores?, 70. -Dilema 3: Proceso frente a producto. 75. -A modo de conclusión, 80.	
CAPITULO V: <b>La investigación-acción educativa</b> .....	82
Introducción, 82. -La naturaleza de la acción educativa y su relación con el conocimiento educativo, 83. -El desarrollo del conocimiento profesional a través de la investigación-acción, 88. -Investigación educativa y práctica educativa. 95. -La institucionalización de la investigación-acción en la escuela, 99.	
<b>SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACION Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.....</b>	<b>103</b>
CAPITULO VI: <b>Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción</b> .....	105
El fin de las disciplinas básicas en el desarrollo de la teoría educativa, 105. -¿Desempeñan algún papel las disciplinas básicas? 109. -GADAMER en <i>Understanding and Practice</i> . 115. -Investigación-acción educativa, estudio de casos y disciplinas básicas. 119. -El debate entre HABERMAS y GADAMER, 121.	
CAPITULO VII: <b>Metodología y ética</b> .....	124
CAPITULO VIII: <b>El desarrollo de hipótesis sobre las aulas a partir de los constructos prácticos de los profesores: informe sobre el trabajo del <i>Ford TeachingProject</i></b> .....	131
El contexto del proyecto. 131. -La estructura organizativa del proyecto. 133. -El diseño del proyecto en cuanto investigación-acción en el aula. 134. -Las teorías de los profesores sobre la enseñanza. 140. -Criterios para comprobar las teorías prácticas de la enseñanza de investigación- descubrimiento, 146. -La triangulación como método de iniciación al autocontrol, 149. -El desarrollo de hipótesis a partir de los datos del aula, 160. -El desarrollo de la capacidad de autoinspección o autocontrol: algunas hipótesis, 167.	

<b>CAPITULO IX: ¿Por qué deben investigar los profesores?</b> .....	176
La investigación-acción y el desarrollo profesional, 176. -Juicio sobre la, validez y objetividad de los relatos de los profesores, 181. -El TIQL: un proyecto de investigación basado en el profesor, 185.	
<b>CAPITULO X: Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional</b> .....	191
Introducción, 191. -Estudios de proceso-producto, 192. -Investigación-acción educativa, 197.	
<b>CAPITULO XI: Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas</b> .....	212
El aprendizaje queda para después, 213. -Exigencias cognitivas de los exámenes, 216. -Estrategias de evitación y percepción de los alumnos del valor de las tareas de aprendizaje, 222. -Comprensión, evaluación y diálogo, 224. -Confianza, ansiedad y comprensión, 225. -Estrategias docentes y confianza de los profesores, 226. -La responsabilidad y la enseñanza para la comprensión, 228. -Política, pedagogía y alumnos fracasados: un resumen personal de algunas implicaciones sobre la política del proyecto TIOL, 231.	
<b>CAPITULO XII: La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado</b> .....	234
Introducción, 234. -El concepto de formación permanente del profesorado centrada en la escuela, 235. -Datos básicos, 240. -Algunos ejemplos, 252. -A modo de conclusión, 260.	
<b>TERCERA PARTE: REFORMA DEL CURRICULUM E INVESTIGACION EDUCATIVA</b> .....	261
<b>CAPITULO XIII: Un curriculum para el estudio de los asuntos humanos: la contribución de Lawrence STENHOUSE. Las humanidades en la Secondary Modern School innovadora</b> .....	263
Los <i>curricula</i> como praxiologías, 267. -Hacia un humanismo vernáculo: el <i>Humanities Project</i> , 271.	
<b>CAPITULO XIV: La educación a la sombra de la Education Reform Act</b> .....	283
Prefacio, 283. -El legado de Lawrence STENHOUSE, 284. -La educación como práctica social, 288.- STENHOUSE y la "educación", 290.- La excelencia, las normas y la <i>Education Reform Act</i> , 293. -El logro académico y el desarrollo personal, 298.	
<b>CAPITULO XV: La investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores</b> .....	305
El agente externo, como investigador experto y no comprometido en las prácticas educativas. El agente interno como practicante de las actividades que investiga el agente externo, 307. -El agente externo como observador-participante. El agente interno como informador fiable, 308. -El agente externo como "agente neutral". El agente interno como contribuyente con sus percepciones y juicios personales, 311. -El agente externo como teórico crítico. El agente interno como práctico autorreflexivo, 313. -El agente externo como formador de profesores reflexivo. El agente interno como profesor reflexivo, 316.	
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	321
<b>TABLA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y BRITANICO</b> .....	330
<b>OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERES</b> .....	332

## CAPITULO X

# Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional\*

---

### Introducción

Durante la última década, el estudio de los hechos que se producen en el aula se ha convertido en una importante área de la investigación educativa en constante crecimiento. En este capítulo no voy a revisar los descubrimientos de investigaciones específicas con el fin de exponer su importancia para la educación de los profesores. Por el contrario, trataré de responder a la siguiente pregunta general: "¿Cómo puede contribuir el estudio de los acontecimientos producidos en el aula al desarrollo profesional de los docentes?" Contrastaré dos enfoques diferentes de la investigación en clase en relación con los supuestos subyacentes a cada uno sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y, teniéndolos presentes, evaluaré su potencial para influir en el desarrollo profesional de los docentes. En mi opinión, no todas las formas de influencia sobre el ejercicio docente de los profesores en sus aulas contribuye a su desarrollo profesional. Este desarrollo es un proceso educativo y, para influir sobre ese proceso, la investigación en clase debe encerrar un potencial educativo.

### Estudios de proceso-producto

#### *El "triple juego"*

Hasta la fecha, el enfoque dominante en relación con la investigación en el aula se basa en los estudios de proceso-producto; estos estudios han sido revisados por BERLINER y ROSENSHINE (1977) y por DUNKIN y BIDDLE (1974). Los estudios de este tipo tratan de describir las regularidades observables en la ejecutoria docente, para descubrir si existen relaciones causales entre esta ejecutoria y los resultados del aprendizaje medidos a través de pruebas de examen. Tras descubrir estas relaciones, los investigadores del proceso-producto afirman haber identificado determinados elementos decisivos para la eficacia docente, que pueden formularse como reglas técnicas que han de aplicarse a la educación del profesorado. FENSTERMACHER (1978) indica que el motivo para plantear "aspectos imperativos para la formación del profesorado" es tan fuerte que los investigadores del proceso-producto suelen emprender una suerte de "triple juego". Afirma que los descubrimientos de su investigación se basan normalmente en correlaciones estadísticas que responden a la cuestión general siguiente: "¿Qué relaciones aparecen -si existen- entre las ejecutorias del profesor P1, P2, P3,..., Pn y el éxito en las tareas de aprendizaje K 1, K2, K3,..., Kn de los estudiantes que deben realizar esas tareas?" Aislando una correlación positiva, por ejemplo, "P1 y P2 están significativamente correlacionadas con el éxito de los alumnos en la tarea K 1, los investigadores suelen concluir que los profesores deben hacer P1 y P2 como respuesta a la cuestión: "¿Qué deben hacer los profesores para conducir eficazmente al éxito a sus alumnos en la tarea K 1 y en las semejantes a ella?"

FENSTERMACHER afirma que este salto de los descubrimientos correlacionales a las

---

\* "Implications of classroom research for professional development". Trabajo aparecido en E. HOYLE y J. MEGARRY (Eds). *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education* 1980, Londres, Kogan Page Ltd, 1980. Reproducido con permiso del autor y del editor.

prescripciones para la formación del profesorado plantea dos importantes cuestiones: en primer lugar, la cuestión causal: "¿La ejecución de P 1 y P2 por el profesor *lleva necesariamente* al éxito de los alumnos en la tarea K 1 "Una correlación no implica necesariamente una relación causa". A partir de la correlación que entre P1-P2 y K-1 no puede inferirse lógicamente que exista una relación causal entre ellas. Puede que la relación causal se dé entre estas variables correlacionadas y una tercera. Con el fin de saber cuál es la causa, el investigador debería iniciar una serie de estudios experimentales. FESTERMACHER afirma que el procedimiento normalizado en la investigación de proceso-producto consiste en suponer que la cuestión correlacional responde a la cuestión causal: "¿por qué P1 y P2 se traducen en el éxito de los alumnos en la tarea K1?" Así, la investigación de proceso-producto difícilmente proporciona una explicación teórica acerca de por qué se obtienen las relaciones causales o las correlaciones descubiertas en el contexto del estudio. Si se ignora esta cuestión, el tercer y último movimiento consiste en traducir las supuestas relaciones causa-efecto entre enseñanza y aprendizaje a reglas para la formación del profesorado.

He expuesto ampliamente las manifestaciones de FESTERMACHER acerca de cómo razonan los investigadores del proceso-producto en clase desde la teoría a la práctica, porque me permiten mostrar algunas implicaciones clave que subyacen a su enfoque.

### *La suposición de la causalidad de los profesores*

La primera suposición clave consiste en creer que la enseñanza *causa* el aprendizaje. Sobre la base de este supuesto, el investigador del proceso-producto suele centrarse en la ejecutoria del profesor y no en la de los alumnos en clase, e interpretar las correlaciones existentes entre esa ejecutoria y los resultados del aprendizaje como prueba de que la primera causa los últimos.

Este supuesto tiene implicaciones también sobre la responsabilidad educativa. Muestra que el único responsable del aprendizaje de los estudiantes es el profesor, en vez de serlo los mismos estudiantes o los directores y administradores educativos. Si se prescinde del supuesto de causalidad atribuida al profesor, el descubrimiento de correlaciones entre los hechos acaecidos en clase y los resultados del aprendizaje constituirían un estímulo para acariciar la posibilidad de que estas variables estuviesen causadas por factores originados más allá de los límites del aula, en el contexto institucional y administrativo, en vez de enlazarlas causalmente. El tantas veces aludido supuesto de la causalidad atribuida al profesor resulta muy conveniente burocrática y políticamente porque indica que las deficiencias habidas en el marco educativo únicamente pueden solucionarse haciendo algo para que los profesores mejoren la calidad de su trabajo, en vez de hacer algo para organizar mejor las escuelas en cuanto instituciones, o para administrar mejor los recursos educativos.

Los conocimientos causales generados por los investigadores del proceso-producto pueden formularse fácilmente como conjuntos de reglas técnicas del tipo medios-fines orientadas a dirigir el ejercicio profesional del docente. Podemos afirmar que los conocimientos del investigador se basan en el punto de vista de que la enseñanza es una técnica, o forma de acción instrumental (véase HABERMAS, 1972). Esta acción implica al agente (profesor) que administra determinados tratamientos (métodos docentes) a objetos pasivos (alumnos) con el fin de lograr determinados resultados preconcebidos (objetivos). En el terreno de las relaciones sociales, la acción instrumental influye sobre el comportamiento de las personas, asegurando su obediencia, lo que implica el uso del poder, expresado mediante el empleo de sanciones positivas y negativas (premios y castigos). Así, la enseñanza, concebida como una acción instrumental, constituye un poder coercitivo y su objeto, el aprendizaje, se hace dependiente del poder.

Cuando la enseñanza se concibe como una acción instrumental, el aprendizaje se considera una conducta pasiva dirigida por el profesor en vez de ser autogestionada por los alumnos. En el enfoque del proceso-producto se incluye un sesgo contra las ideas de aprendizaje "autodirigido", "por descubrimiento" y "a través de la investigación": si la enseñanza eficiente consiste en un conjunto de acciones eficaces, por definición no puede concebirse al amparo de estas ideas. Así, no puede sorprendernos que las correlaciones proceso-producto no consigan demostrar "la eficacia" de los métodos de enseñanza informal, empleados por los profesores que construyen el aprendizaje en el sentido de las expresiones citadas. Los investigadores interpretan esta imposibilidad de establecer

relaciones causales como un resultado de su investigación, y no como una implicación inevitable de su diseño de investigación. No hay posibilidad de que los métodos progresivos de enseñanza sean "bien vistos" desde la perspectiva de la investigación proceso-producto.

Finalmente, el supuesto de la causalidad del profesor implica la división del trabajo entre los investigadores que producen el conocimiento causal y los docentes que lo aplican en la práctica. Las proposiciones causales planteadas por los investigadores del proceso-producto se refieren a las acciones públicamente observables más que a los estados subjetivos de los profesores. Pueden comprobarse independientemente de cualquier referencia a las creencias, intenciones y sentidos de las acciones mediante las que se expresan los docentes. Por tanto, la producción de conocimientos acerca de la enseñanza no tiene que ser validada en relación con la comprensión que los profesores tienen de sus propias acciones y no requiere su participación: su papel consiste en aplicar el conocimiento logrado por los investigadores. El proceso de desarrollo profesional implica la aplicación de los conocimientos derivados de la investigación, pero no su producción.

### *Posibilidades de generalización*

Vayamos ahora a la segunda suposición clave que subyace a la investigación del proceso-producto. POWER (1976) la resume certeramente cuando afirma que en este tipo de investigación "las situaciones y los acontecimientos no se consideran únicos. Esto significa que las acciones pueden ser repetidas, pudiendo formularse proposiciones de probabilidad que enlacen situaciones y acciones...Se piensa que las generalizaciones entre diversas clases sobre los fenómenos que se producen en las aulas, sus antecedentes y sus consecuencias son posibles y útiles". Este supuesto es el de la *posibilidad formal de generalización*, el de que han de descubrirse las leyes generales que rigen la relación entre los acontecimientos que se producen en el aula. Este supuesto da cuenta de que los investigadores del proceso-producto no expliquen por qué extraen relaciones causales de las correlaciones obtenidas. Esa explicación sólo sería necesaria si el investigador pensara que no siempre sería posible generalizar entre distintos contextos de clase.

A mi modo de ver, las generalizaciones proceso-producto Únicamente pueden aplicarse a algunos contextos de aprendizaje. DOYLE (1979) afirma que la investigación del proceso-producto suele suponer la homogeneidad de la calidad de las tareas de aprendizaje encargadas a los estudiantes, lo que lleva a emplear un único criterio para evaluar los resultados. De ahí la insistencia general en los aspectos cuantificables de la enseñanza y del aprendizaje. De ese modo, se hace más importante *cuánto* se aprende que el tipo de aprendizaje implicado, otorgándose prioridad al descubrimiento de correlaciones, de los aspectos cuantificables de la enseñanza, como el ritmo de aprendizaje o la cantidad de temas tratados, sobre los aspectos cualitativos.

### *Tres tipos de tareas de aprendizaje*

DOYLE distingue tres tipos de tareas de aprendizaje. El primero consiste en tareas "de comprensión", que requieren las operaciones cognitivas de los alumnos, como la clasificación, la inferencia, la deducción y el análisis, a casos que no se hayan considerado anteriormente, o comprender información, reproduciéndola transformada o parafraseada. En segundo lugar, hay tareas de "memoria", que requieren el reconocimiento o el recuerdo de hechos, principios o soluciones que el estudiante haya aprendido previamente. En tercer lugar, existen tareas "de solución de problemas de rutina", como dividir fracciones o extraer raíces cuadradas, que exigen del estudiante que aprenda determinadas fórmulas o principios fiables y normalizados. DOYLE afirma que esas tareas pueden compararse entre sí según los grados de ambigüedad y de riesgo inherentes a las mismas. La ambigüedad es inherente a cualquier tarea de aprendizaje y no a causa de que el profesor no se exprese con claridad, sino porque la tarea no indica al estudiante el desarrollo exacto que se le pide ni cómo ha de realizarla. El riesgo se relaciona con la mayor o menor posibilidad de que el estudiante pueda cumplir con las exigencias que la tarea impone. Según DOYLE, las tareas de "comprensión" ostentan puntuaciones elevadas en ambigüedad y riesgo. Por otra parte, las tareas de "memoria" y de "resolución de problemas de rutina" puntúan bajo en ambigüedad y, cuando la cantidad de contenidos

es pequeña o las rutinas que hay que dominar, sencillas, también puntúan bajo en riesgo.

A la luz de estas diferencias cualitativas existentes entre las tareas de aprendizaje, DOYLE señala que debe esperarse una varianza mayor en los resultados del aprendizaje y, por tanto, un promedio de logro inferior en tareas de "comprensión" que en las de "memoria" o de "solución de problemas de rutina". Esto implica que, para los profesores, es más fácil controlar los resultados cuando las tareas implicadas son de los últimos tipos que si corresponden al primero. De aquí se deduce que es más probable descubrir reglas generales para conseguir el máximo rendimiento en tareas de "memoria" y de "rutinas de solución de problemas" que en las de "comprensión". Si esto es correcto, nos hallamos ante una posible explicación de las generalizaciones causales establecidas por los investigadores del proceso-producto: sólo se aplican a los contextos del aula en los que los alumnos realizan tareas de "memoria" o de "rutinas de solución de problemas". El hecho de que los criterios empleados en la investigación del proceso-producto suelen utilizarse para medir los resultados obtenidos en estos tipos de tarea refuerza esta interpretación.

Las cualidades de ambigüedad y riesgo, intrínsecas a las tareas de "comprensión", indican por qué la metodología del proceso-producto resulta notablemente inadecuada para el estudio de aulas en las que los alumnos estén llevando a cabo este tipo de tareas. Estas cualidades implican que el aprendizaje es contingente con las características personales de cada alumno, introduciendo, por tanto, un elemento impredecible en la docencia. En los contextos de "comprensión" no es correcta la suposición de que la relación entre la actuación docente y los resultados del aprendizaje sea causal, generalizable a otros estudiantes y aulas. Hace falta un nuevo paradigma de investigación en clase, pero, antes de presentarlo, quiero volver brevemente a las implicaciones de la investigación proceso-producto para la educación del profesorado.

### *Formación y educación del profesorado*

La mayor parte de los teóricos de la pedagogía consideran la educación como un proceso de "enseñar para comprender". Por tanto, la investigación del proceso-producto enmascara y desfigura la educación. Por eso en otro lugar la denomino "investigación sobre la educación" en vez de considerarla "investigación educativa" (ELLIOTT, 1978b). Los resultados de la educación no pueden detectarse con esos métodos, y los métodos *educativos* siempre aparecerán muy disminuidos en esas investigaciones. Si los descubrimientos de la "investigación sobre la educación" se traducen a prescripciones para la formación del profesorado basadas en la competencia y se implantan a gran escala, los docentes del futuro no estarán preparados para ser educadores de niños. Es más, el proceso de formación del profesorado no será *educativo* de ninguna manera. Lo único que puede hacer la investigación del proceso-producto es proporcionar reglas que rijan la ejecutoria del profesor en determinadas situaciones típicas. Y esas reglas se aprenden mediante su aplicación acrítica a esas situaciones. En otras palabras, el proceso de formación del profesorado implica la "resolución de problemas de rutina" en vez de tareas de "comprensión". Desde mi punto de vista, el desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen en la clase en la que trabajan. La aplicación de reglas generales evita de antemano esa comprensión.

### **Investigación-acción educativa**

#### *El desarrollo curricular en cuanto contexto de la investigación*

No es una coincidencia que la investigación-acción en las clases surja en asociación con el movimiento para el desarrollo curricular en la década de 1960 y en los primeros años 70. Muchos proyectos de los que conformaron este movimiento se relacionaban con la transformación del contexto "memorístico" y de "solución de problemas de rutina" del aprendizaje en las aulas a otros basados en tareas de "comprensión". Estas innovaciones pretendían articular esta transformación en torno a ideas relativas al "aprendizaje autodirigido", basado en el "descubrimiento" y en la investigación". Como anteriormente indico, estas ideas plantean una concepción más activa y personal del proceso de



aprendizaje que la presupuesta por la investigación del proceso-producto. Cada uno de los términos reseñados pone de manifiesto un determinado aspecto de este proceso. La "autodirección" implica que los resultados del aprendizaje constituyen los de la propia actividad autónoma del estudiante y no de la enseñanza. La "investigación" proporciona una descripción general del tipo de actividad implicada, constituida por las operaciones cognitivas citadas por DOYLE en su planteamiento de las tareas de "comprensión". El "descubrimiento" se refiere a la cualidad de la experiencia intelectual que resulta de este tipo de actividad, señalando tanto sus aspectos personal como impersonal. En su aspecto impersonal, se revela la realidad objetiva que existe independientemente del pensamiento del propio estudiante. En el personal, esta realidad únicamente puede ser incorporada por el estudiante cuando aplica sus propias estructuras cognitivas a los problemas definidos por la tarea. Estas interesantes y orientadoras ideas, empleadas en el movimiento para el desarrollo curricular, simplemente ponen de manifiesto distintas dimensiones de la ejecución de las tareas de "comprensión" en relación con quien las efectúa, con las operaciones implicadas y con la cualidad de la experiencia intelectual que provoca.

Los problemas que experimentaron los profesores al iniciar y mantener la ejecución de tareas de "comprensión" generaron un movimiento de investigación en clase dirigido por personas pertenecientes a equipos de desarrollo de proyectos nacionales en colaboración con profesores participantes (véanse BARNES, 1976; ELLIOTT y MACDONALD, 1972; ELLIOTT y ADELMAN, 1976; JENKINS, 1977; PARLETT y HAMILTON, 1973; SMITH y SCHUMACHER, 1972; WALKER y ADELMAN, 1972; WILO, 1973). Es interesante señalar que esta investigación conceptuó los problemas de la enseñanza de forma radicalmente distinta de la investigación del proceso-producto. En lugar de problemas técnicos de selección de medios causalmente eficaces para lograr determinados resultados preespecificados, consideraba los problemas como la tentativa de conseguir determinada calidad de comunicación con los alumnos acerca de las cuestiones planteadas por las tareas de aprendizaje. Se consideraba la enseñanza como una forma de acción comunicativa, en vez de instrumental (véase HA8ERMAS, 1972).

Al contemplar la enseñanza de este modo, los investigadores de clase adoptan sencillamente la misma perspectiva que los planificadores del *curriculum* mantienen sobre el mismo. En efecto, muchos de ellos, como yo mismo, desempeñan el doble papel de planificador e investigador. He denominado esta forma de investigación "investigación-acción" porque adopta la perspectiva de la acción de los planificadores del *curriculum* (ELLIOTT, 1978a). Trataré de dar cuenta de manera más detallada de esta perspectiva.

### *La perspectiva de la acción en el desarrollo del curriculum*

Muchos proyectos de desarrollo del *curriculum* no han puesto de manifiesto las implicaciones pedagógicas de la "enseñanza para la comprensión" en las áreas de contenido que les atañen. Quizá de forma ingenua, se presume que los profesores las comprenden tácitamente. Tanto el *Humanities Curriculum Project*, de STENHOUSE (1971), como *Man: a course of study*, de BRUNER (1970), constituyen dos notables excepciones. Ambos formulan principios pedagógicos cuyas condiciones especificadas de enseñanza y aprendizaje deben comprobarse en clase, en vez de plantear objetivos de aprendizaje. STENHOUSE los denomina "principios de procedimiento", mientras BRUNER utiliza la expresión de "objetivos pedagógicos". Estos principios u objetivos, especifican intrínseca, en vez de instrumentalmente, valiosas cualidades de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Aunque algunos proyectos de desarrollo curricular tratan de ajustar sus ideas al modelo de diseño del *curriculum* mediante objetivos comportamentales, STENHOUSE (1975) señala que ese modelo no concuerda con la enseñanza para la comprensión y la educación. Afirma que el objetivo del *Humanities Project* consistente en "desarrollar la comprensión de problemas controvertidos" no puede convertirse en objetivos específicos de aprendizaje sin desvirtuar su naturaleza. Esto concuerda plenamente con lo indicado por DOYLE acerca de que las tareas de "comprensión" son muy ambiguas, en el sentido de que no existen reglas absolutas para obtener respuestas correctas y, por tanto, no hay manera de predecir de antemano con exactitud en qué consiste el desarrollo de una tarea con total acierto.

STENHOUSE propone como alternativa al diseño curricular basado en los "objetivos conductuales" el "modelo de proceso". Señala que el objetivo general de "comprensión" puede ser



analizado lógicamente en relación con los principios que rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por ejemplo, afirma que el profesor que utiliza su posición de autoridad en clase para promover sus propios puntos de vista impondrá necesariamente restricciones al desarrollo de la comprensión de los problemas controvertidos. Las acciones propuestas resultarán lógicamente incoherentes con ese desarrollo. A partir de aquí, STENHOUSE formula el principio de la neutralidad de procedimiento, o sea, la obligación de evitar tomar una determinada postura sobre las cuestiones abiertas en su calidad de profesor. De igual manera, dice que los estudiantes carecerán necesariamente de oportunidades para desarrollar la comprensión de problemas diversos si el profesor les niega el acceso a unos puntos de vista, favoreciendo otros. Esta falta de protección de las divergencias en las discusiones de clase resulta lógicamente incoherente con el objetivo del proyecto. Sólo el profesor cuyas acciones concuerden con el principio de "proteger la expresión de los puntos de vista divergentes" actuará de manera coherente. Los "principios de procedimiento" de STENHOUSE operan como criterios de selección de las acciones del profesor coherentes, desde el punto de vista lógico, con el desarrollo de la comprensión en las tareas de aprendizaje. Las acciones que cumplan estos criterios constituyen una forma fiable de enseñanza, con independencia de los resultados que de ellas deriven. La inspiración del diseño del *currículum* según el "modelo de procedimiento" procede del artículo originario de R. S. PETERS titulado: "*Must an educator have an aim?*". En este artículo, PETERS afirma que los objetivos *educativos* especifican lo importante en un proceso educativo adecuado, en vez de poner el acento en los resultados externos.

El modelo de proceso incluye un conjunto de supuestos radicalmente diferentes del propio modelo de objetivos comportamentales, y de la investigación proceso-producto con él relacionada, acerca de las conexiones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje. Considera que el objetivo de la enseñanza consiste en "capacitar para", "facilitar" o "proporcionar oportunidades para" desarrollar la comprensión. Estas descripciones de propósitos especifican condiciones que han de ser comprobadas por el profesor en vez de por los alumnos. El docente puede *capacitar* a sus alumnos para que realicen de manera satisfactoria determinadas tareas de aprendizaje sin que, en realidad, ellos las pongan en práctica. El desarrollo de la tarea del alumno atañe a su propia responsabilidad. El objetivo del profesor, consistente en "permitir el desarrollo de la comprensión" debe distinguirse con toda claridad del propio de los alumnos de "desarrollar la comprensión". El objetivo del docente se refiere al establecimiento en el aula de las condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar su propia comprensión del tema. El modelo de proceso, al especificar condiciones que permitan desarrollar una tarea, implica una concepción activa del aprendizaje y no presume que éste sea el efecto de la enseñanza.

Examinaremos ahora más de cerca la naturaleza de las condiciones facilitadoras especificadas por los principios del procedimiento educativo que rige la "enseñanza para la comprensión". He dicho que el estudiante desarrolla la comprensión desde "dentro", mediante el ejercicio de sus propias capacidades racionales y, por tanto, no puede ser causado desde "fuera". Sin embargo, difícilmente podría el alumno ejercitar sus capacidades racionales si estuviere cerrado a las razones y argumentos expuestos de antemano por otros. El desarrollo intelectual exige necesariamente la apertura a la discusión. El hecho de que ese desarrollo no esté causado no implica que no sea un efecto de diversas influencias. Este tipo de aprendizaje, aunque incoherente con la utilización de estrategias de poder dirigidas a asegurar la aquiescencia casi causal del estudiante, puede ser racionalmente influido por la enseñanza que implica al estudiante en el diálogo o en el discurso sobre la tarea de aprendizaje. En el diálogo, el profesor trata de influir en el desarrollo de una determinada tarea del alumno presentando pruebas, razones y argumentos.

Según HABERMAS (1974), el puro discurso constituye "la situación de comunicación hablada ideal" que se presupone en toda comunicación interpersonal. Se caracteriza por la ausencia de toda restricción sobre el pensamiento de las personas, salvo la "fuerza del mejor argumento". Para HABERMAS, la influencia ejercida a través de esta forma ideal de comunicación humana es considerablemente distinta de la influencia del poder ejercida en la acción instrumental sobre otro. El consenso que surge entre los participantes en el diálogo puede darse por justificado o aceptado. Pero esto nos lleva a plantear el problema de cómo distinguir un consenso justificado de otro no justificado, la aceptación racional del argumento de otro de la no racional. Cuando se aplica a la "enseñanza para

la comprensión", el problema se convierte en cómo distinguir las influencias racionales de las irracionales que el profesor puede ejercer. HABERMAS trata de resolver este problema en relación con las propiedades formales del discurso. Afirma que los participantes deben disponer de oportunidades iguales para adoptar sus papeles en el desarrollo del diálogo y, en especial, igual libertad para plantear, poner en tela de juicio y dar razones en pro y en contra de proposiciones, explicaciones, interpretaciones y justificaciones". Así, las condiciones del discurso se corresponden con los valores liberal-democráticos de "igualdad", "libertad" y "justicia", y constituyen las condiciones que permiten que las personas desarrollen su comprensión a través de la comunicación con los demás. En contextos educativos, en los que los estudiantes se enfrentan a tareas "de comprensión", el planteamiento de estas condiciones para el discurso constituye la responsabilidad *educativa* de los profesores.

Así como el discurso facilita, y no causa, el desarrollo de la comprensión, los profesores permiten este desarrollo cuando ponen de manifiesto los valores del discurso en sus comunicaciones con los alumnos. En este caso, la relación entre los medios y los fines no es de tipo técnico o instrumental. Los valores del discurso no son resultados extrínsecos de los actos comunicativos, sino normas intrínsecas que deben satisfacer los actos ideales de este tipo. Se ponen en práctica no tanto *median- te* sino *en* los actos docentes.

Los "principios de procedimiento" de STENHOUSE y los "objetivos pedagógicos" de BRUNER pueden interpretarse como tentativas para explicar las implicaciones que los valores del discurso tienen en relación con la docencia en sus respectivas áreas temáticas.

He descrito la investigación en el aula generada por el movimiento de desarrollo del *curriculum* como investigación-acción porque conceptúa los problemas docentes desde la misma perspectiva de acción que se plantea en el desarrollo e implantación de los nuevos *curricula*. Este punto de vista define la *perspectiva educativa* sobre la enseñanza y el aprendizaje, y puede resumirse en relación con:

1. su atención a la calidad del discurso del profesor con los alumnos sobre las tareas de aprendizaje;
2. la construcción del aprendizaje en cuanto actividad dirigida por el propio alumno, en vez de ser dirigida por el profesor;
3. la construcción de la docencia como una forma de ejercer influencia racional, en vez de causal, sobre el aprendizaje del alumno.

Se puede argüir que la investigación-acción en el aula no adopta necesariamente un punto de vista educativo. En algunos contextos de investigación en clase, las perspectivas de la acción de los profesores pueden ser muy distintas. Acepto todo esto. Sin embargo, no es casual que la investigación desde el punto de vista educativo parezca constituir el Único modo de investigación-acción que se esté llevando a cabo en las aulas. Hay algunos tipos de acción humana que sólo pueden ser descritos en perspectiva fenomenológica, o sea, adoptando el punto de vista del agente. Otros tipos de acción pueden describirse sin referencia a la perspectiva del agente. Comparemos la acción instrumental con la comunicativa a este respecto. La acción instrumental es considerada por el agente como el medio para lograr un fin extrínseco, pero puede describirse de manera totalmente independiente del significado instrumental que le atribuye el agente, sobre la sola base, quizá, de criterios observacionales. La acción comunicativa, por otra parte, es una acción definida por reglas que se presuponen necesarias para que se produzca. Por ejemplo, una afirmación es una acción *en* la que el agente se coloca a sí mismo en el trance de decir la verdad. Por tanto, no podemos describir la acción con independencia de la perspectiva que el agente adopta al llevarla a cabo.

Sólo cuando las acciones docentes a describir se definen según la perspectiva que de las mismas tiene el profesor ha de tenerlas en cuenta la investigación. De igual modo que la enseñanza para la comprensión exige acciones comunicativas definidas por la obligación del profesor de llevar a la práctica los valores del discurso, la investigación sólo puede identificarlas si adopta la misma perspectiva. Pero así como la enseñanza para el aprendizaje de la "resolución de problemas de rutina" o "de memoria" es una forma de acción instrumental, las actividades que implican pueden ser identificadas y descritas con independencia del punto de vista del docente. La investigación en clase

ha de adoptar la perspectiva del profesor, si pretende dar cuenta válidamente de su ejercicio docente, sólo en el contexto del discurso de la enseñanza para la comprensión. Los estudios de proceso-producto, que contemplan la enseñanza como una forma de acción instrumental, suponen que puede describirse con independencia casi total de la perspectiva de la acción del profesor.

Resumiré ahora las principales características de la investigación-acción educativa, adentrándome en su influencia sobre el papel de los profesores en la investigación y en su desarrollo profesional.

### *Aclaración de las perspectivas de acción*

La primera tarea de la investigación-acción educativa consiste en explicar y aclarar las perspectivas educativas desde las que los profesores identifican y diagnostican los problemas que surgen en su ejercicio docente. Para que los investigadores de aula que trabajaban con los profesores trataran de implantar el *Humanities Project*, la perspectiva de acción del proyecto había sido ya aclarada a través del diálogo mantenido entre el equipo del proyecto y los profesores antes de, su implantación. Pero, para muchos investigadores de aula, la perspectiva de acción de los profesores con los que trabajaban no había sido formulada de manera explícita. En tal situación, el primer paso a dar en la investigación debe consistir en explicar las perspectivas de acción.

Con respecto a esta cuestión, constituye un buen ejemplo el *Ford Teaching Project* (ELLIOTT y ADELMAN, 1976), patrocinado por la Fundación Ford. En este proyecto participaron 40 profesores británicos en una investigación sobre los problemas que presenta la implantación de los enfoques docentes de investigación/descubrimiento, en diversas áreas del *curriculum*. Todos los profesores afirmaban estar interesados en el desarrollo de *curricula* que empleasen estos enfoques y deseaban analizar los problemas que aparecen al implantarlos.

Las reuniones iniciales habidas con los profesores participantes trataron de poner de manifiesto cómo entendían los objetivos de la enseñanza orientada a la investigación o al descubrimiento. Se reveló que la mayoría consideraba que el objetivo principal consistía en “facilitar el razonamiento independiente”. Nos dedicamos a estudiar entonces grabaciones de los diálogos de clase de nuestros profesores, así como de grabaciones en vídeo de situaciones de clase con objeto de extraer los términos principales que empleaban en el transcurso de las mismas. El significado de esas expresiones fue posteriormente aclarado mediante diálogos y entrevistas con los profesores. Por fin, elaboramos tres conjuntos de categorías que definían, en general, las principales características de la perspectiva de acción compartida por los profesores. Eran las de informal/formal, inestructurada/estructurada y abierta/dirigida. El primer conjunto mostraba el grado de independencia intelectual que el profesor permitía a sus alumnos en sus tareas de aprendizaje. El segundo reflejaba la medida en que los profesores actuaban con ideas preconcebidas sobre los resultados de las tareas, y el tercero mostraba la forma de influir sobre el pensamiento de los alumnos en relación con las tareas. Es obvio que los tres conjuntos de categorías ponen de manifiesto dimensiones con significación pedagógica para los profesores que aspiren a facilitar el razonamiento independiente.

Al mismo tiempo, analizamos la idea de "razonamiento independiente" en relación con cuatro aspectos de la libertad que tuvieran los estudiantes:

1. Para iniciar e identificar sus propios problemas a investigar.
2. Para expresar y desarrollar sus propias ideas.
3. Para contrastar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes.
4. Para debatir sus ideas con los demás.

A partir de este análisis, dedujimos determinados principios pedagógicos que rigen la selección de los actos docentes. Creemos que éstos podrán facilitar el desarrollo del razonamiento independiente de los alumnos sólo si el profesor se cuida de:

- I No obstaculizar la iniciación e identificación de problemas de los alumnos.
- II No obstaculizar la expresión y desarrollo de sus propias ideas.
- III No restringir el acceso de los alumnos a las pruebas pertinentes y suficientes.

#### IV No restringir sus posibilidades de debate.

Descubrimos que los principios enunciados se correspondían ampliamente con los criterios tácitos empleados por los profesores para distinguir las situaciones docentes "formales" e "informales" y para describir las estrategias a ellas asociadas. Por ejemplo, consideraban que las cuestiones "abiertas" constituyen una situación informal, mientras que las cuestiones "dirigidas" conforman una situación formal. Es obvio que la "apertura" supone que el alumno tiene libertad para expresar sus propias ideas, mientras la "dirección" manifiesta una restricción de esa expresión. Por tanto, el principio II se utiliza tácitamente para distinguir las situaciones docentes formales de las informales.

El precio pagado por la investigación proceso-producto, al dejar de lado las perspectivas de los profesores, consiste en que a menudo les parece no pertinente a efectos prácticos. Esta "impertinencia" nace de que la perspectiva de proceso-producto acerca de los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje difiere radicalmente de la que sostienen los profesores mismos. Cuando ambas partes hablan sobre estos fenómenos, se dan cuenta de que se refieren a cosas distintas. Esto hace imposible que los estudios proceso-producto apelen a la "comprensión" de los profesores como una manera de influir en sus prácticas y explica la tendencia de la preparación de los docentes, basada en tales estudios, a adoptar la forma de los programas de modificación de conducta en los que el comportamiento del profesor es manipulado de forma casi causal.

La explicación y la aclaración de las perspectivas de los profesores asegura que los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje se entiendan desde el mismo punto de vista. Así, tanto el investigador como el docente pueden hablar el mismo lenguaje y discurrir juntos sobre los acontecimientos de la clase, lo que facilita que la investigación de clase ejerza una influencia racional, en vez de causal, sobre las prácticas de los profesores. A través del discurso, el investigador puede apelar a la "comprensión" del docente. Esta solución al habitual problema de comunicación entre profesores e investigadores tiene dos consecuencias fundamentales. En primer lugar, al comprometer a los docentes en el diálogo y apelar a su "comprensión", la investigación-acción se somete a su juicio. En un sentido importante, la investigación-acción en el aula sólo puede validarse en el diálogo con los docentes. Por tanto, los compromete como participantes activos en la generación de conocimiento propiciado por la investigación. En segundo lugar, al hacer posible el diálogo, la investigación-acción facilita que los profesores la empleen como herramienta para despertar su consciencia y su comprensión de lo que hacen en clase. Este autoconocimiento es, desde mi punto de vista, el centro del proceso de desarrollo profesional. Al comprometer a los docentes en el diálogo, la investigación-acción en el aula constituye en sí misma un proceso educativo.

La formación del profesorado parece muy distinta cuando se examina desde el punto de vista de la investigación-acción en vez de hacerlo desde la del proceso-producto. Desde el primero, se trata de influir racionalmente sobre la comprensión del docente de la situación de su clase comprometiéndolo en el diálogo sobre la cuestión. Desde el segundo, se trata de conseguir que se comporte de acuerdo con determinadas reglas técnicas.

#### *La identificación de los problemas en la docencia*

Estos aspectos, formulados de un modo más bien abstracto, sobre la naturaleza cooperativa y educativa de la investigación-acción en clase quedarán ilustrados de forma más concreta posteriormente. Tras explicar y aclarar las perspectivas de acción, la segunda tarea consiste en identificar y describir los problemas que se les plantean a los profesores al facilitar el desarrollo de la comprensión de sus alumnos. Se trata de identificar las acciones que coartan en determinados aspectos el pensamiento de los estudiantes, por ejemplo, las restricciones citadas anteriormente, en los principios I-IV. Desde el punto de vista de su fuerza para promover racionalmente cambios en las prácticas de clase de los profesores, es más importante para la investigación-acción identificar los casos en los que no se logran poner en práctica los principios que los coronados por el éxito, o sea, acciones constrictivas en vez de acciones facilitadoras. Como afirma Karl POPPER, progresamos al reflexionar sobre nuestros errores, más que al saborear nuestros éxitos. No obstante, la identificación de las acciones facilitadoras puede tener la virtud pragmática de proporcionar al profesor confianza

suficiente en sus capacidades para hacer frente a sus fallos.

Los criterios para identificar las acciones constrictivas diferirán en un aspecto importante de los utilizados para definir las facilitadoras. Comparemos cada par de proposiciones siguientes:

1. (a) Al hacer X, el profesor obstaculizó el desarrollo de las propias ideas de sus alumnos.  
(b) Al hacer Y, el profesor dio ocasión a sus alumnos para desarrollar sus propias ideas.
2. (a) Al hacer Z, el profesor evitó que sus alumnos expusieran sus propias perspectivas divergentes.  
(b) Al hacer E, el profesor protegió la exposición de los puntos de vista divergentes de sus alumnos.

Las proposiciones 1(a) y 2(a) indican infracciones, mientras que 1(b) y 2(b) señalan realizaciones prácticas acordes con los principios II y IV, respectivamente. Si bien las influencias facilitadoras - acciones 1(b) y 2(b)- suponen la ausencia de influencias causales sobre el pensamiento de sus alumnos, las influencias restrictivas -acciones 1(a) y 2(a)- suponen su presencia. Al imponer determinado tipo de constricciones sobre el pensamiento de los alumnos, el docente debe realizar una acción distinta que tenga el efecto restrictivo. La investigación-acción se relaciona con la identificación de estas acciones docentes que, en virtud de sus efectos, constituyan casos de negación de los principios que deben ponerse en práctica. Por ejemplo, en el Proyecto Ford, descubrimos que cuando los profesores comenzaban un "cambio de tema", a menudo imponían restricciones a sus alumnos en cuanto al desarrollo de sus propias ideas, y cuando decían: "¿Estáis de acuerdo?", tras la manifestación del punto de vista de un alumno, a menudo evitaban que sus estudiantes siguiesen exponiendo puntos de vista alternativos. Ambas acciones señaladas anteriormente pueden ser identificadas sobre la única base de las pruebas observables y de las extraídas de grabaciones, así como de observaciones directas.

Expondremos a continuación los métodos que la investigación-acción emplea para describir los efectos de los comportamientos docentes en el pensamiento de los alumnos. Debe quedar claro que se describen efectos producidos sobre los procesos de pensamiento de los alumnos más que sobre su conducta. Sin embargo, estos efectos subjetivos pueden ser observados a través de las respuestas manifiestas de los estudiantes. Las respuestas manifiestas, como las acciones que las provocan, pueden ser observadas directamente y extraídas de las grabaciones. La observación participante, asistida por las grabaciones audiovisuales, desempeña un importante papel en la investigación-acción. Ni los profesores ni los alumnos, en mutua interacción, ocupan posiciones adecuadas para aislar los elementos observables de la misma. El observador "externo" goza de una ventaja epistemológica al respecto.

Sin embargo, con el fin de describir los efectos restrictivos de las acciones del docente, no basta con la sola observación, Tanto la conducta observable del profesor, como las respuestas también observables de sus alumnos requieren una interpretación. Trataré de la interpretación de las respuestas de los estudiantes en primer lugar. Una determinada respuesta observada puede recibir diversas interpretaciones. En el Proyecto Ford, a menudo pude observar que los estudiantes respondían con el silencio a la pregunta: "¿estáis de acuerdo?" Entonces, el profesor iba fijando la vista en cada uno de los alumnos hasta que alguno decía: "sí", o "bueno", "sí", antes de continuar. ¿Se callaban los estudiantes porque se sentían inseguros acerca de responder sí o no, o porque les era indiferente la cuestión, o porque eran reacios, por alguna razón, a expresar cualquier desacuerdo? El observador tiende a formar su propio juicio mediante la inferencia efectuada a partir de los datos. Pero estos juicios pueden comprobarse confrontándolos con otras pruebas, por ejemplo, las manifestaciones hechas por los alumnos de sus estados subjetivos. El mejor modo de comprobar una interpretación consiste en "preguntar a los alumnos". Se hallan en la mejor posición para conocer sus propios estados mentales subjetivos. El observador sólo puede inferirlos a partir de su conducta, pero los alumnos tienen acceso directo a los mismos mediante introspección. Al preguntar a los estudiantes cómo influía la pregunta: "¿estáis de acuerdo?" en su comportamiento, a menudo decían que les hacía sentirse reacios a expresar cualquier desacuerdo. Si eran sinceros, su respuesta constituye una prueba de que la conducta del profesor influía restrictivamente. Pero esta situación no explica cómo influye de este

modo sobre su pensamiento. Necesitábamos, además, conocer las interpretaciones que los alumnos hacían de la intención de los profesores cuando decían: "¿estáis de acuerdo?" Según mi experiencia, con frecuencia los estudiantes interpretan la conducta de sus profesores en el sentido de: "haréis mejor estando de acuerdo", o expresiones semejantes.

En la interacción comunicativa, la relación entre causa y efecto está mediada por la interpretación que hace el oyente del significado que el hablante trata de manifestar con su conducta. Por tanto, las descripciones de las formas utilizadas por los profesores para restringir el pensamiento de los alumnos deben citar, además de los efectos producidos, las interpretaciones que los últimos hacen del sentido de las acciones de los primeros. Las entrevistas con los estudiantes acerca de los modos de interpretación y de respuesta subjetiva al comportamiento de sus profesores constituye una de las claves del método de investigación-acción para comprobar de forma cruzada las interpretaciones de los observadores.

Para describir las constricciones impuestas por el comportamiento docente al pensamiento de los alumnos necesitamos saber también si han sido deliberadas o no. Volvamos a considerar una vez más el ejemplo de: "¿estáis de acuerdo?"; el hecho de que los alumnos interpreten el significado de esta pregunta como: "haréis mejor en estar de acuerdo" no basta para certificar la conclusión de que el profesor pretendía ese efecto. El observador interpretará el significado de las acciones docentes sobre la base de la inferencia efectuada en relación con la conducta observada. Pero su interpretación debe ser comprobada. "¿Estáis de acuerdo?" *puede* significar: "haréis mejor si estáis de acuerdo", pero *también* significa: "me gustaría que me dijeseis si estáis de acuerdo o no". Dado que el observador se enfrenta en este caso con los significados subjetivos transmitidos por el profesor mediante su conducta manifiesta, la persona que está en mejor situación para conocer cuáles son esos significados es el profesor mismo. El observador queda metodológicamente obligado a comprobar sus interpretaciones del comportamiento docente entrevistando al profesor interesado.

Con el fin de comprender la naturaleza exacta de los problemas que tienen los profesores para facilitar el desarrollo de la comprensión, es fundamental la distinción entre restricciones intencionadas y no intencionadas. Si cuando un docente dice: "¿estáis todos de acuerdo?" no pretende dar a entender: "haréis mejor estando de acuerdo", pero sus alumnos lo interpretan así, el efecto restrictivo de este comportamiento puede evitarse simplemente si el profesor aclara lo que quiere decir. En otras palabras, se trata de un problema de comunicación, de un malentendido de parte de los alumnos. Pero si el profesor quiere manifestar lo mismo que interpretan sus alumnos, nos hallamos ante un problema muy distinto, que requiere del docente que modifique por completo su comportamiento a fin de resolverlo.

Estoy ahora en condiciones de definir las principales características que debe reunir un informe de investigación-acción sobre las restricciones impuestas por el profesor al desarrollo de la comprensión de sus alumnos:

1. Informe descriptivo del comportamiento observado del profesor y de la respuesta de los estudiantes.
2. Informe interpretativo de los efectos del comportamiento docente sobre el pensamiento de los alumnos.
3. Informe interpretativo de las deducciones hechas por los alumnos sobre el comportamiento docente.
4. Informe interpretativo del significado transmitido mediante el comportamiento docente.

El informe descriptivo del observador (1) se comprueba mediante las grabaciones, pero sus informes interpretativos (2-4) sólo pueden ser comprobados frente a los informes proporcionados por el profesor y por sus alumnos. La confección de un informe de investigación-acción incluye la recolección de informes efectuados desde los tres puntos de vista: el del observador, el del profesor y el de los alumnos. De este modo, profesores y estudiantes están involucrados en el proceso de investigación.

Surge una cuestión de procedimiento cuando profesor y alumnos difieren en sus apreciaciones de las del observador, o de las interpretaciones hechas por las otras partes sobre la conducta docente. El

procedimiento que solíamos adoptar en el Proyecto Ford consistía en facilitar a las tres partes el acceso a los tres informes y, tras un período de reflexión, reunirlos para dialogar sobre las incoherencias. Inevitablemente, las limitaciones de tiempo impedían que se resolviesen algunos problemas mediante el diálogo. En estos casos, el diálogo debe transcribirse, citando las principales áreas de desacuerdo. El procedimiento de recabar informes desde los tres puntos de vista diferentes para contrastarlos en un diálogo que comprometa a las tres partes se denomina *triangulación* (ADELMAN, 1978).

Aunque no se logren resolver los desacuerdos, hay tres formas de evaluar los grados de confianza que pueden depositarse en relación con la exactitud de los informes. Por ejemplo, si el observador y los alumnos están de acuerdo en sus informes acerca de las constricciones, pero el informe del profesor difiere de ambos, es probable que el de éste fuese una idealización de su práctica. Y, si los alumnos estuviesen de parte del docente, negando las restricciones imputadas por el observador, habríamos de sospechar que el relato del observador no sería suficientemente exacto.

Esta visión general de la estructura de los informes de investigación-acción y de los métodos utilizados para comprobarlos y validarlos ilustra de manera concreta las cuestiones planteadas antes sobre la naturaleza cooperativa y educativa de la investigación-acción. Al implicar al profesor en el procedimiento de triangulación para comprobar y validar las interpretaciones de su observador, se le da pie para desarrollar su propia autoconciencia y su comprensión.

### *Estudio de casos*

El tipo de informes descritos se elaboran desde la perspectiva del estudio de casos, en vez de mediante el estudio de muestras. La investigación-acción no supone que sus descubrimientos sean generalizables. El tipo de acto docente que constituye una forma determinada de construcción puede variar de clase a clase. No obstante, mediante el estudio comparativo de casos es posible identificar situaciones semejantes y, por tanto, los problemas docentes pueden ser compartidos por diversos profesores.

La identificación de problemas comunes era uno de los objetivos del Proyecto Ford, constituyendo la razón de que fueran seleccionados 40 profesores procedentes de distintas áreas curriculares y de diferentes niveles de edad de alumnos. Queríamos descubrir la medida en que surgen problemas semejantes en contextos aparentemente muy distintos. Al acabar el proyecto pudimos describir algunos de los problemas que afectaban al conjunto de nuestros profesores. Se formularon como "hipótesis generales" para dejar claro el contraste entre la categoría que dábamos a nuestros descubrimientos y la asignada a las generalizaciones de la investigación proceso-producto. Pretendíamos estimular a otros profesores para que comprobasen hasta qué punto podían generalizar a sus respectivas situaciones los casos de influencia constrictiva citados por nosotros. Las hipótesis anticipaban los posibles casos que se darían en las clases a partir de la experiencia común de un determinado grupo de profesores. Proporcionaban una orientación a los profesores que quisieran examinar sus propias clases.

En la investigación-acción, la generalización es un procedimiento inestructurado que va de caso en caso. En la investigación proceso-producto, se trata de un proceso formal basado en métodos teóricos de muestreo. A diferencia de la generalización típica de la investigación proceso-producto, las de investigación-acción sólo pueden validarse a través de la autocomprensión de los profesores que trabajan en un aula determinada. La investigación-acción no prescribe reglas que rijan las formas que los profesores han de utilizar para facilitar el desarrollo de la comprensión en los alumnos, pero proporciona una orientación general, en forma de hipótesis, a los docentes que quieran ampliar su comprensión de las particulares situaciones en cuyo seno enseñan.

Las dos tareas descritas sitúan con toda claridad la investigación-acción en el aula dentro de la tradición "interpretativa", "fenomenológica" o "hermenéutica" de la investigación social. Esta tradición puede contrastarse con la "empirista", a la que pertenece la investigación del proceso-producto. No obstante, si la investigación-acción en el aula restringiera su actividad a la explicación de las perspectivas de los profesores y al estudio de la interacción profesor-alumno en clase, su fuerza educativa para influir en la autoconciencia y en la práctica de los profesores quedaría muy debilitada.



## *La investigación-acción y la teoría crítica*

Esa restricción supone que, cuando un profesor se hace consciente de los actos que reprimen el pensamiento de sus alumnos, está en situación de evitarlos. Pero en el Proyecto Ford, algunos docentes se hicieron cada vez más conscientes del vacío existente entre sus aspiraciones y su práctica, quejándose al mismo tiempo de su falta de libertad para emprender una acción al respecto. Mencionaban diversas constricciones originadas en los contextos institucional, social y político en los que se inscribía su labor docente. Si tales profesores pretendían ampliar su marco de libertad de acción, no sólo era preciso que comprendieran lo que hacían en sus clases, sino cómo sus acciones estaban influidas y moldeadas por las estructuras institucionales, sociales y políticas.

La comprensión involucrada en el desarrollo profesional trasciende los límites del aula. La investigación-acción en clase, por tanto, tiene también la misión de desarrollar lo que HABERMAS y otros miembros de la escuela de ciencia social de Frankfurt han denominado *teoría crítica* de la situación docente. Esta teoría debe explicar las formas de restricción de la docencia mediante factores que operan en el exterior de las aulas, en sus contextos institucional, social y político. Inevitablemente, estarán condicionados por las creencias y valores políticos. Pero esta clase de sesgo, como el sesgo educativo de la investigación-acción en clase, no significa la carencia de objetividad.

Si el interés práctico propio de la investigación del proceso-producto consiste en el control técnico del comportamiento del alumno, y el de las tareas interpretativas de la investigación-acción consiste en incrementar la calidad del diálogo profesor-alumno, el interés propio de una teoría crítica de la docencia consiste en aumentar la autonomía profesional de los profesores (acerca de los intereses constitutivos del conocimiento, véase HABERMAS, 1974). Hasta donde yo sé, pocos programas de investigación-acción en el aula han incorporado, hasta la fecha, una perspectiva crítica notablemente desarrollada. Tienden a reducirse a la descripción fenomenológica o interpretativa dentro de los límites de la clase, quizá por razones de prudencia. POWER (1976), al revisar la investigación en clase en las ciencias de la educación, menciona tres paradigmas de investigación que corresponden muy de cerca a las tradiciones de investigación social empírica, interpretativa y crítica. No menciona ningún ejemplo de esta última tradición, y encuadra el Proyecto Ford en la tradición interpretativa. En efecto, no proporcionamos de forma sistemática explicaciones de las sensaciones de carencia de poder que solían acompañar al desarrollo de la autoconciencia en algunos de nuestros profesores, aunque tales explicaciones a menudo constituyeron un tema de discusión en las reuniones y conferencias. Sin embargo, una ciencia crítica de la enseñanza no sólo habría de tratar de explicar por qué los profesores actúan de forma incoherente en relación con los valores educativos que defienden.

En el Proyecto Ford, solíamos preocuparnos más de los docentes que no aprovechaban las ocasiones de desarrollar su comprensión y de despertar su conciencia mediante la reflexión acerca de la distinta "comprensión" alcanzada por alumnos y observadores. Elaboramos de manera sistemática un conjunto de hipótesis sobre las condiciones que facilitaban y obstaculizaban el desarrollo de la autoconciencia de los profesores (véase ELLIOTT y ADELMAN, 1976a). He aquí una de las 46 hipótesis elaboradas:

En la medida en que las recompensas económicas y de categoría profesional concedidas en las escuelas estén menos relacionadas con papeles administrativos y directivos, más capaces serán los profesores de tolerar las pérdidas de autoestima derivadas del incremento de su autoconciencia.

Esta hipótesis pone de manifiesto la represión institucional del desarrollo de la autoconciencia y de la comprensión. Con el fin de participar en plenitud de la investigación-acción en el aula en el nivel de la descripción de los problemas surgidos en su ejercicio docente, el profesor debe estar abierto a la comprensión de los problemas dejándose influir racionalmente a través del diálogo con los observadores y con los alumnos. Pero descubrimos la tendencia, de fuerza variable, de los profesores a resistirse a esta influencia, encontrando algunas explicaciones de esta postura en las situaciones institucionales, sociales y políticas de sus clases.

¿Cómo podemos poner de manifiesto las estructuras que constriñen las prácticas de los profesores en sus aulas, así como su mismo pensamiento sobre ellas? En primer lugar, del mismo modo que para poder describir las influencias restrictivas de los docentes frente a sus clases, habrá que utilizar el método de estudio de casos. Las estructuras que reprimen pensamientos y acciones de los profesores

pueden variar de un contexto institucional, social y político a otro. El desarrollo de teoremas críticos generales dependerá de la comparación de semejanzas y diferencias entre diversos casos. Las posibilidades de generalización más allá del contexto de la investigación concreta deben considerarse hipotéticas y dependientes de la posterior profundización del estudio del caso. En segundo lugar, los teoremas críticos de la investigación-acción deben ser validados mediante el diálogo con los profesores, pues ellos se encuentran en una situación única para comprobar las hipótesis críticas refutándolas mediante la acción. Pero su participación en la validación de los teoremas críticos permite también a los docentes desarrollar su comprensión de las influencias más amplias que inciden en su libertad de pensamiento y en su libertad de acción en relación con sus aulas. De nuevo, la participación del profesor en la investigación-acción es educativa en potencia.

El desarrollo profesional de los docentes debe contemplarse en relación con tres aspectos. Uno es el desarrollo de la autoconciencia en clase. A este respecto, una primera etapa de su desarrollo profesional consiste en la comprensión de las estructuras institucionales, sociales y políticas que restringen ese desarrollo. En fin, el desarrollo de la autoconciencia puede no ser suficiente para poner en marcha las mejoras de la práctica que el profesor desearía. Puede descubrir que no disfruta de la libertad de acción que pensaba tendría. Con el fin de implantar las deseadas modificaciones debe, en primer lugar, conocer a fondo las estructuras que reprimen su libertad de acción en el aula. Si la investigación-acción ha de contribuir a los tres aspectos del desarrollo profesional, debe ir más allá del estudio de la interacción profesor-alumno en clase para centrarse en las estructuras que deforman su función educativa.