

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: Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. ELLIOTT. 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.	
PRIMERA PARTE: LA INVESTIGACION-ACCION. SU PROYECCION PRACTICA.....	21
CAPITULO PRIMERO: ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?	23
Características de la investigación-acción en la escuela. 24.	
CAPITULO II: Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común?	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: Desarrollo de la investigación-acción basada en la escuela: algunas hipótesis	39
Introducción, 39. -Hipótesis, 41. -Líneas orientadoras para la investigación desarrollada por los profesores, 53.	
CAPITULO IV: Cómo facilitar la investigación-acción en la escuela: algunos dilemas	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: La investigación-acción educativa	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.	
SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACION Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.....	103
CAPITULO VI: Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción	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: Metodología y ética	124
CAPITULO VIII: 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>	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.	

CAPITULO IX: ¿Por qué deben investigar los profesores?	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.	
CAPITULO X: Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional	191
Introducción, 191. -Estudios de proceso-producto, 192. -Investigación-acción educativa, 197.	
CAPITULO XI: Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas	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.	
CAPITULO XII: La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado	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.	
TERCERA PARTE: REFORMA DEL CURRICULUM E INVESTIGACION EDUCATIVA	261
CAPITULO XIII: Un curriculum para el estudio de los asuntos humanos: la contribución de Lawrence STENHOUSE. Las humanidades en la Secondary Modern School innovadora	263
Los <i>curricula</i> como praxiologías, 267. -Hacia un humanismo vernáculo: el <i>Humanities Project</i> , 271.	
CAPITULO XIV: La educación a la sombra de la Education Reform Act	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.	
CAPITULO XV: La investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores	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.	
BIBLIOGRAFIA	321
TABLA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y BRITANICO	330
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERES	332

La investigación-acción educativa*

Introducción

En el campo de la educación, la investigación-acción se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional. Redes cooperativas de profesores, formadores de profesores e investigadores educativos se han establecido en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria e Islandia, y hay indicios de la extensión del movimiento a los Estados Unidos y a España. La *Classroom Action-Research Network* [CARN (Red de Investigación-Acción en Clase)], basada en el *Cambridge Institute of Education*, en el Reino Unido, se estableció en 1976 para difundir las ideas relativas a la teoría y la práctica de la investigación-acción educativa y mantener en contacto a sujetos y grupos de forma regular. El CARN publica un boletín (véase HOLLY y WHITEHEAD, 1984) que incluye una relación de miembros puesta al día y convoca reuniones.

Una de las principales influencias que favorecieron el desarrollo del movimiento fue la noción de "profesores como investigadores" propugnada por Lawrence STENHOUSE, en sus últimos años de vida, en el *Centre for Applied Research in Education* ("Centro para la investigación aplicada a la educación"), de la Universidad de East Anglia (véase STENHOUSE, 1975). Los primeros ejemplos de la idea de STENHOUSE fueron su propio *Humanities Curriculum Project* (véase STENHOUSE, 1970; ELLIOTT, 1983a; RUDDUCK, 1983) y el *Ford Teaching Project*, que yo mismo dirigí (véase ELLIOTT, 1976). Ambos primitivos ejemplos de investigación-acción educativa, incluyendo investigaciones cooperativas sobre problemas docentes prácticos estuvieron basados en el *Centre for Applied Research in Education* (CARE), de la Universidad de East Anglia.

A medida que el movimiento ha ido extendiéndose y desarrollándose se ha acumulado poco a poco gran cantidad de reflexiones y discusiones teóricas de segundo orden sobre los siguientes temas:

- (a) la naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo (véanse: STENHOUSE, 1983; ELLIOTT, 1980);
- (b) la investigación-acción educativa y el desarrollo del conocimiento profesional (véanse: CARR y KEMMIS, 1983; ELLIOTT, 1983b);
- (c) problemas de promoción e institucionalización de la investigación-acción educativa (véanse: NIXON, 1983; ELLIOTT y EBBUTT, 1984; BROWN y cols. 1982; HOLLY, 1984),
y
- (d) métodos de recogida y análisis de datos (véanse: ELLIOTT, 1976; ADELMAN, 1981 a; BURGESS, 1981; WINTER, 1982; ELLIOTT y EBBUTT, 1984).

En este capítulo pasaré revista a los primeros tres temas desde un punto de vista personal, refiriéndome a otros trabajos cuando se considere pertinente. Siempre que sea posible, ilustraré los conceptos e ideas presentados con ejemplos tomados de los proyectos de investigación-acción en los que he participado.

* "Educational action-research". Trabajo aparecido en J. NISBET (Ed.) *The World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice*, Londres, Kogan Page, 1985. Reproducido con permiso del autor y del editor.

La naturaleza de la acción educativa y su relación con el conocimiento educativo

STENHOUSE (1975) diseñó de manera explícita su *Humanities Project* sobre la base de lo que denominaba "modelo de proceso" de desarrollo de *curriculum* en agudo contraste con el "modelo de objetivos", predominante en el campo curricular en los últimos años 60 en el Reino Unido. Decía que este último era inadecuado para resolver el problema principal del *curriculum* con el que se enfrentaba; cómo se puede ayudar a los profesores a manejar los problemas humanos controvertibles de una forma educativa con los estudiantes adolescentes de las escuelas. Dado que gran parte del contenido de un *curriculum* contemporáneo de humanidades versa sobre actos y situaciones humanas que están sujetos a controversia en nuestra sociedad, los profesores no disponen de un mandato público para promover sus propios puntos de vista sobre los cursos de acción correctos e incorrectos. En ausencia de criterios públicamente aceptados para dilucidar las cuestiones humanas, la idea de diseñar un *curriculum* a la luz de especificaciones precisas de los resultados de aprendizaje no parece factible. Así, STENHOUSE definió el objetivo general de "comprender los actos humanos, las situaciones sociales y las cuestiones controvertibles que hacen surgir", derivando del mismo un conjunto de principios de procedimiento que pensaba eran *lógicamente coherentes* con el objetivo (desde un punto de vista personal, reemplazaría 'lógicamente' por "éticamente").

Antes de comentar la idea original de STENHOUSE de analizar los objetivos educativos, transformándolos en principios de procedimiento, es preciso tratar el punto de vista que sostiene que el objetivo de "comprensión" puede analizarse y diseccionarse en resultados de aprendizaje más específicos y mensurables. A mi modo de ver, STENHOUSE no se ocupó de esta crítica potencial del diseño del proyecto de humanidades. No obstante, la tuvo en cuenta al discutir más en general las limitaciones del modelo de objetivos cuando se trata de aplicar a los *curricula* basados en el saber y no en las técnicas (véase STENHOUSE, 1975, Capítulo VII).

En general, pensaba que el modelo de objetivos deforma la naturaleza del conocimiento educativo. Afirmaba que las principales ideas y conceptos de una disciplina del conocimiento son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, más que objetos inertes que deban ser dominados.

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco *en* el proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados "cognitivos", definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso.

Esta calidad no puede ser definida de manera exhaustiva con ningún grado de precisión. Constituye una norma huidiza, en la medida en que lo que se entiende como "comprensión" frente a la "no comprensión" es un pensamiento que los profesores siguen aprendiendo cuando reflexionan sobre el modo de aprender de sus estudiantes. Sus criterios para evaluar el trabajo de los estudiantes evolucionan, pero nunca son definitivos. Tales criterios proporcionan la base para el diálogo crítico con los estudiantes, en vez de dar paso a un veredicto inapelable sobre su competencia como aprendices, estando abiertos, a su vez, a su modificación mediante el diálogo. Los estudiantes tienen la oportunidad de influir en sus profesores cuando éstos evalúan la calidad de su trabajo. Así, para STENHOUSE, el objetivo educativo de la "comprensión" apoya un modelo de evaluación *crítico* en oposición al de *puntuaciones*.

En otra parte he afirmado (véase ELLIOTT, 1983a) que la teoría del proceso de STENHOUSE es muy parecida a la de interpretación hermenéutica de GADAMER en relación con los textos históricos. GADAMER (1975) dice que no hay posibilidad de captar el significado objetivo de un texto histórico. El intérprete aporta al texto un marco particular de referencia -creencias, valores y actitudes- desarrollado a través de su experiencia en un tiempo determinado y en un contexto social. Es

imposible para el intérprete evitar estos sesgos o prejuicios subjetivos para captar lo que significa el texto en un sentido objetivo. No existe la comprensión ahistórica. Pero esto no supone que el desarrollo de la comprensión constituya un proceso indisciplinado.

Según GADAMER, las intuiciones se desarrollan en el espacio que media entre el texto o artefacto objetivo y el marco subjetivo de referencia que el intérprete aporta. La comprensión es el resultado de la interacción entre el texto objetivamente existente y la subjetividad del intérprete. Esta interacción no se produce si el intérprete selecciona sin más lo que en el texto confirma sus propios prejuicios. Por tanto, los prejuicios han de ser puestos en juego, en vez de tratar de lograr un estado libre de sesgos, porque la interacción creativa entre el texto y el intérprete arranca de la experiencia de la incapacidad para ajustar el texto al marco de referencia que se le imponga. A partir de esta experiencia, el intérprete se abre al texto y a la emergencia de nuevas intuiciones. Lo que contrasta la tendencia de ajustar el significado del texto a los prejuicios del intérprete es la conciencia de modos alternativos de interpretarlo. El intérprete se ve obligado a poner en tela de juicio su interpretación inicial al tomar conciencia de interpretaciones alternativas. La interpretación inicial se contrasta frente a la evidencia del texto en el contexto del diálogo acerca de la validez de las interpretaciones alternativas.

STENHOUSE decía que se pueden derivar *lógicamente* principios docentes del objetivo educativo de la "comprensión". Esta afirmación, fundamento de su modelo de proceso de diseño curricular, sólo puede entenderse en términos de un proceso que tenga en cuenta la "comprensión" como objetivo educativo. Cuando se considera este objetivo como producto extrínseco del aprendizaje, la selección de las estrategias docentes se rige de acuerdo con las cuestiones referentes a su eficacia causal para lograr el objetivo, más que por su coherencia lógica con el mismo. Con respecto al *Humanities Project*, STENHOUSE sostenía que los siguientes principios de procedimiento son lógicamente coherentes con el objetivo del proyecto:

1. La actividad central del aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción.
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
3. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad de procedimiento, y
4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar los diversos puntos de vista.

No es difícil apreciar cómo estos principios docentes presuponen una teoría del proceso de comprensión, del tipo que presenta GADAMER. STENHOUSE vislumbraba una clase basada en el diálogo y no en la instrucción, en la que los estudiantes gozaran de libertad para expresar sus puntos de vista sobre diversos actos humanos y situaciones sociales. El principio de diálogo legitima la libre expresión de los prejuicios, y el de neutralidad de procedimiento recuerda a los profesores que no deben utilizar su posición de autoridad para presentar sus propios prejuicios como si fuesen verdades objetivas. No obstante, STENHOUSE creía que los prejuicios debían someterse a prueba y los profesores serían los responsables de plantear las normas para llevar a cabo esa crítica en clase. Con este objeto, los profesores introducían pruebas para documentar los actos humanos, las situaciones sociales y las cuestiones que se suscitaban cuando fuese pertinente en relación con los puntos de vista expresados. Esta evidencia se proporcionaba en forma de materiales históricos, sociológicos, literarios y artísticos plasmados en distintos medios. Los profesores tendrían que evaluar sus puntos de vista a la luz de la evidencia que se les presentara, para justificar sus interpretaciones de las pruebas, o para proponer interpretaciones alternativas.

Por último, el principio de la protección de la expresión de puntos de vista e interpretaciones divergentes se deriva de la necesidad de estimular a los estudiantes para que exploren los temas en cuestión, así como las pruebas que se presenten desde diferentes ópticas.

Otro ejemplo de un modelo de proceso lo constituye el *Ford Teaching ; Project* (véase ELLIOTT, 1976). El proyecto contó con 40 profesores de diferentes áreas temáticas y de diversos niveles educativos de East Anglia, empleando la investigación-acción para tratar problemas de la enseñanza de investigación-descubrimiento. El equipo central (Clem ADELMAN y yo) ayudó a los profesores a aclarar el sentido del objetivo de la enseñanza de investigación-descubrimiento aceptado de antemano:

"capacitar a los alumnos para que razonen con independencia en clase". Analizamos, desde el punto de vista lógico, este objetivo, diseccionándolo en sus valores constitutivos y derivando de ellos un conjunto de principios docentes.

He aquí el análisis:

Objetivo: facilitar el razonamiento independiente.

Valores implícitos en el objetivo: los alumnos deben tener libertad para:

1. Plantear problemas a investigar.
2. Expresar y desarrollar sus ideas.
3. Comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes.
4. Discutir con los demás sus ideas.

Principios docentes:

1. Los profesores han de cuidar de no obstruir la acción de los alumnos en relación con los puntos anteriores.
2. Los profesores deben intervenir para ayudar a los alumnos a actuar en relación con los puntos anteriores.

El primer conjunto de principios especifica las condiciones facilitadoras *negativas*, mientras que el segundo señala las *positivas*. Nótese que los principios docentes se solapan con los indicados por STENHOUSE, lo que sucede porque el "razonamiento independiente" es un elemento constitutivo del desarrollo de la comprensión. Las concepciones de los objetivos educativos incluyen conjuntos de valores y de principios seleccionados mediante el análisis y su formulación depende de las propias perspectivas del analista sobre los valores que, a su juicio, se dejan de lado en la práctica, y sobre lo que debe ser modificado a la luz de la práctica habitual en relación con determinadas asignaturas.

Tanto en el *Humanities Project* como en el *Ford Teaching Project*, el análisis de los valores y principios del proceso fue llevado a cabo por "extraños", aunque estuvieron abiertos a la modificación de los mismos a la luz de la posterior reflexión de los profesores participantes en sendos proyectos. En un proyecto más reciente, el TIOL [*Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning* ("La interacción entre profesor y alumno y la calidad del aprendizaje")], del *Schools Council*, en el que participaron grupos de profesores de diez centros, quienes pusieron en práctica la investigación-acción en relación con los problemas de la enseñanza para la comprensión (véase ELLIOTT y EBBUTT, 1984), la explicación de los valores y principios corrió a cargo de los profesores participantes, formando parte de la investigación. Volveré sobre la cuestión de quién debe elaborar la teoría sobre los valores y normas de la práctica educativa más adelante.

Estamos ahora en condiciones de aclarar el punto de vista que sostiene que la *acción educativa* está implícita en el proceso, en oposición a lo contemplado en el modelo de diseño curricular por objetivos. El modelo de proceso especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje consideradas educativas en relación con su coherencia ética con el "desarrollo de la comprensión", concebidas como proceso de aprendizaje que manifiesta de modo progresivo determinada calidad mental intrínseca. Los criterios de coherencia ética pueden derivarse lógicamente de la concepción de este proceso.

Por el contrario, el modelo de diseño curricular por objetivos especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje, consideradas educativas, en relación con su eficacia instrumental o técnica para producir resultados de conocimiento preespecificables, cuantificables y normalizables. Desde el punto de vista del modelo de proceso, la acción educativa es ética por naturaleza. Desde la perspectiva del modelo de objetivos, esta acción educativa es técnica, también por naturaleza: las consideraciones éticas que se hagan en relación con el diseño del *curriculum* se refieren exclusivamente a la selección de los fines, pero no de los medios.

El desarrollo del conocimiento profesional a través de la investigación-acción

En la sección anterior he explorado la relación existente entre el conocimiento educativo y la acción educativa desde el punto de vista del modelo de proceso de diseño curricular, en contraste con el modelo de objetivos. En esta sección exploraré la incidencia del modelo de proceso sobre la naturaleza y el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y de sus relaciones con la práctica educativa.

En otro lugar (véase ELLIOTT, 1983c) he afirmado que la idea de la práctica profesional puede ser analizada en dos componentes. El primero supone el compromiso con los valores éticos; de ahí el término "profesión". El segundo exige poseer los conocimientos necesarios en grado elevado. La cuestión fundamental consiste en cómo se concibe la relación entre estos dos componentes de la práctica profesional.

Donald SCHÖN (1983) afirma que la bibliografía académica acerca de las profesiones está dominada por un determinado punto de vista en torno a las relaciones entre la práctica profesional y el conocimiento adecuado. Lo denomina modelo de racionalidad técnica. A partir de este modelo la práctica profesional supone la aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos. El modelo presume que los problemas prácticos son técnicos por naturaleza, o sea, problemas que consisten en descubrir los medios más eficientes y eficaces de acceder a estados predefinidos (objetivos). Según este modelo, sólo cuando los problemas se definen en estos términos pueden aplicarse los principios científicos y la tecnología para solucionarlos.

SCHÖN indica que, desde el punto de partida de la racionalidad técnica, el conocimiento de los profesionales consistirá en:

- 1 " Conocimiento de los principios teóricos que especifican las condiciones causales que facilitan al máximo la producción de los estados buscados.
2. Conocimiento de las técnicas específicas (tecnología) para manejar la situación problemática de manera que se ajuste a las condiciones especificadas en los principios y
3. Las destrezas requeridas para aplicar estos principios y técnicas a la situación problemática.

SCHÖN denomina a cada uno de estos tres elementos del conocimiento implícitos en el modelo de racionalidad técnica: ciencia básica, ciencia aplicada y componentes técnicos, respectivamente. Si la enseñanza es una profesión, de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, los profesores necesitan conocer los principios teóricos que rigen las condiciones del aprendizaje y las técnicas que pueden emplearse para sacar el máximo rendimiento de aquellas condiciones. Pero la elaboración de los principios teóricos pertinentes y de la tecnología es cosa de especialistas, propia de los investigadores de la educación y de los planificadores de los *currícula*, respectivamente. La tarea del profesional práctico consiste en aplicar con destreza los principios pertinentes y la tecnología, aunque no el desarrollo de ambos. Esto no supone que los profesores no participen en la investigación educativa básica ni en el desarrollo del *curriculum*, pero, desde el punto de vista de la racionalidad técnica, esta participación no constituye ningún elemento esencial de la práctica profesional.

La posibilidad del conocimiento profesional, tal y como la plantea el modelo de racionalidad técnica, supone que los problemas prácticos a los que puede aplicarse permiten soluciones de tipo general. SCHÖN menciona el punto de vista de Wilbert MOORE (MOORE y ROSENBLUM, 1970), según el cual deben darse "suficientes uniformidades en los problemas y en los dispositivos para resolverlos para que los encargados de solucionarlos puedan ser considerados profesionales. Sólo si existen estas uniformidades puede desarrollarse el conocimiento científico y técnico pertinente. El modelo de racionalidad técnica presume la generalizabilidad de las situaciones problemáticas y de sus soluciones.

Según SCHÖN, esta postura limita considerablemente lo que puedan considerarse práctica y resultados profesionales, dentro del tipo de distinción que establece GLAZER (1974) entre profesiones principales y secundarias:

"Las profesiones principales están 'disciplinadas por un fin inequívoco -salud, éxito en los litigios, beneficios- que dirige las mentes de los hombres' y actúan en contextos institucionales estables. Por tanto, se basan en un conocimiento sistemático, fundamental, del que el científico es prototipo, o bien, en la formación que proporcionan, hay un importante componente de conocimiento tecnológico estricto, basado en la ciencia. Por el contrario, las profesiones secundarias presentan fines ambiguos y contextos institucionales inestables en lo que a su práctica se refiere y, *por tanto*, son incapaces de desarrollar un conocimiento profesional científico y sistemático. Para GLAZER, el desarrollo de la base de conocimiento científico depende de fines inequívocos y fijados de antemano porque la práctica profesional constituye una actividad instrumental. Si la ciencia aplicada consiste en un conocimiento acumulativo, empírico, sobre los mejores medios para alcanzar determinados fines, ¿cómo puede una profesión basarse en la ciencia cuando sus fines aparecen confusos e inestables?"
(SCHÖN, 1983)

Desde el punto de vista del modelo de racionalidad técnica, los valores que reconoce el profesional residen en el terreno de los fines prefijados e inequívocos. Los valores entran en la selección de los fines, pero no en la de los medios. Los últimos se basan por entero en la racionalidad técnica, o sea, en la selección de medios con respecto únicamente a su eficacia y eficiencia.

Así, la aparición de la jerarquía de *educacionistas* (investigadores de la educación de las universidades que desarrollan un importante cuerpo de principios teóricos, planificadores curriculares que definen resultados inequívocos de conocimiento y traducen los resultados de la investigación a una tecnología de la enseñanza, y profesores que aplican esa tecnología en sus clases) muestra la aspiración de alcanzar la categoría de profesión principal, definida desde el punto de vista de la racionalidad técnica.

El tipo de teoría del proceso del conocimiento educativo edificada por STENHOUSE no se ajusta al modelo de racionalidad técnica en absoluto. Desde esa perspectiva, la afirmación de que los valores educativos no pueden ser definidos en relación con fines prefijados e inequívocos y de que proporcionan criterios para la selección de los medios, sólo sirve para rebajar la categoría de la educación como profesión y la de sus intentos de desarrollar un cuerpo de conocimientos profesionales basados en investigaciones científicas sistemáticas. Quienes quedan deslumbrados por el modelo de racionalidad científica no se percatan de que existe un modelo alternativo de práctica profesional que muestra una relación muy diferente entre el conocimiento magistral y los valores. SCHÖN denomina a este modelo reflexión-en-acción.

Llama nuestra atención sobre el hecho de que muchas prácticas suponen el conocimiento-en-acción. Los prácticos no siempre actúan de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica: o sea, aplicando el conocimiento teórico y técnico a la decisión instrumental. Por el contrario, actúan espontáneamente sin pensar de antemano la acción a realizar, y, dada la intencionalidad de las acciones que llevan a cabo, hay que pensar que se basan en la comprensión tácita o intuitiva de la naturaleza del problema, de sus causas y de los modos de solucionarlo. En este caso, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que se incorpora tácitamente a ella. El práctico no siempre puede poner de manifiesto lo que sabe- en-la- acción. Con frecuencia, las personas saben más de lo que pueden decir. En este tipo de práctica, el pensamiento y la acción se confunden. SCHÖN (1983) recuerda la descripción de la acción inteligente de Gilbert RYLE (1949):

"Cuando hago algo de forma inteligente... hago una cosa y no dos. La acción se desarrolla según un procedimiento o forma especial, y no según antecedentes especiales".

Y muestra la misma idea en palabras de Andrew HARRISON:

"Cuando alguien actúa de forma inteligente, 'pone en acción su mente!'."

(HARRISON, 1978)

El conocimiento-en-acción supone numerosos presupuestos tácitos que podemos describir como teorías-en-acción. A modo de ejemplo, SCHÖN expone el experimento de INHELDER y KARMILOFF-SMITH (1974- 75), en el que pedían a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 7 años que mantuviesen en equilibrio diversos bloques de madera, lastrados de modo más o menos evidente en uno de sus extremos, sobre una barra de metal. Los investigadores descubrieron que todos

los niños comenzaban del mismo modo. De forma sistemática, los niños trataban de mantenerlos en equilibrio en primer lugar por su centro geométrico. Y estos mismos investigadores explican esta conducta manifestada de modo persistente y universal en relación con una teoría tácita en la acción: "las cosas se mantienen siempre en equilibrio por su centro". Los observadores describen lo que los niños pueden experimentar como "la impresión respecto a los bloques" en relación con una teoría-en-la-acción del "centro geométrico".

CARR y KEMMIS (1983) exponen con cierto detalle filosófico una cuestión semejante ala de SCHÖN respecto a la relación entre teoría y práctica, referida de modo específico a la práctica educativa que han desarrollado. La principal conclusión que extraen es:

"Como los educadores prácticos deben haber adquirido cierto grado de comprensión de lo que hacen y un conjunto elaborado, si no explícito, de convicciones acerca del sentido que tienen sus actuaciones prácticas, han de tener alguna 'teoría' que explique y dirija su conducta".

Pero, como señalan SCHÖN y CARR y KEMMIS, los observadores no pueden reflexionar sobre el "conocimiento-en-acción" de los prácticos. Éstos pueden hacerlo por sí mismos, siendo conscientes y describiendo sus teorías tácitamente reflejadas en su acción. SCHÖN divide este tipo de autorreflexión en dos subcategorías: reflexión-sobre-la-acción y reflexión-en-la-acción. La primera consiste en una visión retrospectiva de "la comprensión adquirida al tratar el caso concreto". La segunda es una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la acción, de modo que la duración y distribución temporal de sus episodios varía con la duración y distribución temporal de las situaciones en las que el profesional desarrolla su labor.

Ambos tipos de autorreflexión pueden activarse ante la sorpresa provocada por la incoherencia percibida entre la acción y la situación, lo que supone plantearse conscientemente las teorías-en-la-acción puestas en juego y examinarlas en relación con los hechos de la situación. De este modo, un área problemática mal definida se aclara y el práctico ha de desarrollar una nueva teoría de la situación que pueda ser comprobada en las acciones siguientes.

Los procesos de reflexión-sobre y de reflexión-en-la-acción surgen a causa de que la situación presente desafía las categorías habituales de problemas y de soluciones a los problemas que el práctico ha utilizado de forma implícita en el pasado al actuar y reaccionar ante las situaciones espontáneamente. Son procesos que presumen, en oposición a la racionalidad técnica, que los contextos de la acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que surgen a partir de esos contextos pueden ser originales y únicos en determinados aspectos.

"Cuando el fenómeno que tenemos ante nosotros no se incluye en las categorías ordinarias del conocimiento-en-la-práctica, apareciendo como único o inestable, el práctico puede revisar y criticar su comprensión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción del mismo y comprobar esa nueva descripción mediante un experimento al efecto."

(SCHÖN, 1983).

Conviene señalar que, en sus descripciones de las experiencias de "ajuste" entre hecho y situación, SCHÖN afirma que la práctica profesional se orienta tácitamente a partir de normas que *conforman* la conducta. La puesta en práctica de estas normas no es una consecuencia extrínseca de la actividad profesional, sino la activación de determinadas cualidades en la misma actividad. El fin de la práctica profesional consiste en la cualidad que ha de materializarse en la práctica misma y no en la cantidad que ha de producirse como resultado de la actividad. Es más, SCHÖN dice que este tipo de fines puede sentirse intuitivamente, sin articularlos de forma consciente, proporcionando la sensación de cómo ha de plasmarse en la acción en vez de predefinir con total claridad los objetivos a los que habrá que llegar.

"Chris ALEXANDER, en sus *Notes Towards a Synthesis of Form* ("Notas para una síntesis de la forma"), plantea la cuestión del conocimiento involucrado en el diseño. Cree que a menudo podemos reconocer y corregir el 'mal ajuste' de una forma con su contexto, pero normalmente no podemos

describir las reglas mediante las que podríamos descubrir cuándo un ajuste no es bueno o reconocer que la forma corregida sea buena.

Revisando el ejemplo de ALEXANDER, Geoffrey VICKERS señala que no sólo es imposible articular completamente los juicios artísticos, basados en la sensación producida por la forma: 'Los artistas, sin ser los únicos afectados, muestran con mayor claridad una particularidad que podemos encontrar en todos estos juicios. Podemos reconocer y describir las desviaciones de una norma con mucha mayor claridad que la norma misma'. Según VICKERS, elaboramos juicios, apreciaciones cualitativas de las situaciones, de los que depende nuestra competencia práctica, a través de estas normas tácitas".

(SCHÖN, 1983)

No es difícil establecer la relación entre el modelo de proceso de diseño curricular de STENHOUSE y esta perspectiva general acerca de la práctica profesional regida por “un sentido de forma” en vez de por objetivos específicos. En efecto, STENHOUSE presentaba a menudo el diseño de su *Humanities Project* como la especificación de una *forma* de práctica a desarrollar en clase (véase, por ejemplo, STENHOUSE, 1970). Sus principios de procedimiento constituyen la articulación de su sentido de la forma docente adecuada para manejar los elementos controvertibles en clase.

Estamos ahora en condiciones de plantear un punto de vista alternativo, desde un modelo de práctica profesional de conocimiento-en-la-acción, respecto a las relaciones existentes entre el conocimiento profesional y la ética profesional. El conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. Estas teorías prácticas, a menudo incorporadas de forma tácita en la práctica y no aplicadas conscientemente, no consisten, en principios causales generales de los que se deriven reglas técnicas de acción acerca de medios y fines, ni están condicionadas por el interés por conseguir el control técnico, sino por el de llevar a cabo una forma de práctica coherente con los valores profesionales, desde el punto de vista ético. Los valores profesionales no son tanto una fuente de objetivos finales que hayan de alcanzarse como culminación de una actividad práctica, sino una fuente de normas a desarrollar en la práctica. El conocimiento-en-acción práctico del profesional es de carácter ético más que técnico, o sea, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de cómo conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción.

Como las situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento-en-acción profesional (adquirido a través de la experiencia pasada de las uniformidades encontradas en los problemas, en sus explicaciones y en sus soluciones) nunca puede proporcionar una guía infalible para la conducta futura. Ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no a predecirlas, y siempre ha de mantenerse abierto a la sorpresa, a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente. A través de esa reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales.

Pero el aprendizaje llevado a cabo por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no sólo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión. El desarrollo profesional de los sujetos, puesto de manifiesto mediante la capacidad creciente de actuar de forma coherente con los valores profesionales en diversas situaciones prácticas, depende de la fructífera interacción entre el desarrollo del conocimiento privado y del de los conocimientos comunes. Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente.

En el proceso del desarrollo del conocimiento profesional a través de la reflexión-en-la-acción, los medios y los fines no pueden tratarse por separado. Como afirma SCHÖN, la investigación del profesional:

“...no se limita a la deliberación sobre los medios dependiente del acuerdo posterior respecto a los fines. No separa los medios y los fines, sino que los define en interacción cuando delimita una situación problemática”.
(SCHÖN, 1983)

Cualquier teoría práctica acerca de cómo actuar de forma coherente con los valores profesionales presume la existencia de una teoría normativa, o sea, la comprensión de las normas derivadas de esos valores, en relación con los cuales se juzga la coherencia ética de la práctica. Los profesionales profundizan su comprensión de las normas que profesan mediante la reflexión sobre las estrategias concretas que emplean para llevarlas a la práctica. En otras palabras, la *teoría* normativa -*teoría* de los fines prácticos- se desarrolla a través de la reflexión sobre los medios, y como ésta hace surgir nuevas posibilidades para la selección de los mismos, se lleva a cabo en forma de *teoría* práctica. Las *teorías* práctica y normativa no pueden desarrollarse con independencia entre ellas (véase ELLIOTT, 1983b). Los profesores no pueden desarrollar *teorías* prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus *teorías* educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos. Sólo desde el punto de vista de la racionalidad técnica pueden separarse la elaboración teórica educativa de la investigación educativa, y ambas de la actividad docente.

En esta sección he tratado de mostrar cómo el modelo de proceso de desarrollo curricular propuesto por STENHOUSE supone un punto de vista acerca de la naturaleza y del desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y de sus relaciones con la práctica educativa completamente distinto del que sostiene el modelo de racionalidad técnica. Esta perspectiva considera que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los investigadores especializados y a los teóricos. Por eso, el movimiento de los "profesores como investigadores" nació en *el* Reino Unido en el contexto de los proyectos de desarrollo curricular centrados en los procesos. Lo que *describía* SCHÖN como proceso de reflexión-en/sobre-la-acción, en relación con el desarrollo del conocimiento profesional en general, se irá concretando en el entorno educativo como investigación-acción. Tanto el proyecto Ford como el TIOL se plantean de manera *explícita* en estos términos. En la próxima sección quiero mostrar que el paradigma de la investigación-acción nos permite superar las lagunas existentes en la actualidad entre la investigación educativa y la *práctica* docente intuitiva.

Investigación educativa y práctica educativa

La expresión "investigación-acción" fue acuñada por Kurt LEWIN (1947) para describir una forma de investigación con las siguientes características:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir "el bien común", en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de "autoevaluación" en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.
2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de LEWIN hunde sus raíces

históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos (véase ELLIOTT, 1983b).

Cuando una práctica social se considera una ciencia moral puede compararse con otras dos formas de tomarla en consideración. Unos pueden verla como un oficio basado en saber de manera tácita e intuitiva cómo desempeñarlo, adquirido por sus practicantes a través de la experiencia. Otros pueden contemplarla como un conjunto de técnicas dirigidas a lograr unos objetivos concretos especificados de forma mensurable.

Maurice HOLT (1981) defiende el punto de vista que considera la enseñanza como oficio intuitivo. Se muestra escéptico en relación con las instancias reflexivas porque cree que inhiben la espontaneidad y reducen la destreza de los profesores. Y debo decir que, en la medida en que las teorías tácitas están englobadas en el trabajo docente intuitivo, no hay necesidad de que el práctico las examine y compruebe de forma reflexiva mediante la investigación-acción. Pero las situaciones a las que se enfrentan los profesores en la actualidad cambian constantemente, de modo que los hábitos y rutinas docentes establecidos con antelación dejan de ser útiles. Esas situaciones requieren el continuo desarrollo de "teorías-en-la-acción" mediante la investigación-acción, con la condición de evitar las pautas docentes establecidas. Con el fin de desarrollar las nuevas técnicas, los profesores deben disponerse a soportar la experiencia de ser "destecnificados".

Sin embargo, como señalan los trabajos de SCHÖN y de CARR y KEMMIS, la idea de la enseñanza como práctica reflexiva no es incoherente con la de práctica intuitiva que supone el conocimiento-en-la-acción tácito. La primera presume la existencia de la segunda. La investigación-acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica, pero sólo puede desarrollarse si otros aspectos se desenvuelven en el nivel del conocimiento tácito. No todos los aspectos han de hacerse conscientes, y cuando los nuevos conocimientos se han desarrollado de forma consciente, su implantación en la acción concreta lleva a un estado espontáneo, de acción intuitiva. La investigación-acción no sólo convierte en anticuado parte del conocimiento profesional tácito, sino que ayuda también a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del práctico.

El gobierno central del Reino Unido parece que en la actualidad se va decantando hacia la concepción de la enseñanza que se basa en el modelo de la racionalidad técnica. El discurso de Sir Keith JOSEPH (1984) en Sheffield insiste en la especificación clara de los resultados del aprendizaje y el uso generalizado de pruebas cuyas respuestas puedan compararse con un criterio prefijado. Si se aceptan estos supuestos, la buena docencia pasa a ser cuestión de eficacia técnica, pudiendo esperarse el patrocinio creciente de la investigación aplicada en relación con la búsqueda de reglas contingentes a medios y fines que especifiquen las "técnicas" que los profesores deben adquirir.

Cuando la formación del profesorado se transforma en un problema de convertir a los futuros profesores en técnicos operativos, poco espacio queda para la idea de la enseñanza como reflexión-en-la-acción, investigación-acción o ciencia moral. Ni tampoco hay lugar para la consideración de la docencia como oficio o profesión moral (véase TOM, 1980) que implique el conocimiento-en-la-acción tácito. Mientras una profesión moral se basa en una ciencia moral, ésta queda minada por la concepción de la práctica profesional como cuestión de racionalidad técnica.

Desde mi punto de vista, la investigación educativa debe reconstruirse dentro del paradigma de la ciencia moral o de investigación-acción. La investigación es *educativa* si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos. Está guiada por los valores. La aspiración de eliminar los valores de la investigación educativa es una contradicción *in terminis*. Se pueden comparar la *investigación educativa* con la *investigación sobre la educación*, que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presume la existencia de una división de trabajo entre los profesores y los investigadores. Las teorías desarrolladas en el seno de estas disciplinas académicas pueden servir a los profesores para elaborar los diagnósticos de las situaciones prácticas, pero este valor sólo puede ser determinado mediante la investigación acción desarrollada por el práctico y no desde el interior de las mismas disciplinas.

Las objeciones que suelen oponerse a la reconstrucción de la investigación educativa como una forma de investigación-acción o ciencia moral se agrupan en torno a la cuestión de la objetividad. El

proceso de investigación debe quedar al margen de las prácticas sobre las que se centra para evitar los sesgos derivados de los valores de los prácticos. Sin embargo, diversos teóricos sociales y filósofos de la ciencia (véase CARR, 1983) han demostrado de manera convincente la invalidez de esta perspectiva que defiende que los investigadores pueden dejar de lado sus propios valores morales y sociales. Han demostrado que los valores están presentes en el modo de abordar el tema en cuestión, en los tipos de pruebas que el investigador cree dignos de tener en cuenta y de los métodos de análisis de las pruebas recogidas. Es preferible considerar la objetividad como la conciencia de los sesgos axiológicos propios, como la disposición a ponerlos de manifiesto y como una apertura hacia pruebas que no concuerden con ellos. En el contexto de la investigación-acción, la objetividad supone estar abierto a las pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas, y la disposición a modificar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas que plantea su realización práctica en la investigación-acción. Aceptada la posibilidad de acceder a la objetividad, en este sentido, y el punto de vista de que la práctica social supone "teorías- en-la-acción", no hay razón para no aplicar el método científico de un modo igualmente riguroso en la práctica reflexiva como en las ciencias naturales y comportamentales.

LEWIN bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción y
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Mientras el científico natural y el del comportamiento comienzan con un problema teórico definido en su propia disciplina, el investigador en la acción comienza con un problema práctico. Pero en determinado sentido, el problema de este último es teórico también. Surge en la experiencia de la inadecuación entre sus teorías prácticas y la situación a la que se enfrenta. La única diferencia entre el práctico y el científico natural o comportamental consiste en que la teoría del primero con frecuencia está incluida en su propia práctica y no ha sido formulada de manera consciente. Una parte importante del proceso de investigación-acción es, pues, la aclaración del problema haciendo explícita la "teoría-en-la-acción" del práctico y en mostrar cómo la situación en la que actúa no se acomoda a ella.

En relación con la investigación-acción educativa, la primera etapa supondrá el desarrollo de teorías explicativas que se centren en las influencias restrictivas de los factores institucionales, sistémicos y sociales sobre la libertad de los profesores para promover los valores educativos en las clases. El proceso de investigación-acción puede poner de manifiesto que ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. En este caso, la investigación-acción puede llevar desde la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que conduzcan a la modificación del "sistema" de modo que sea posible la acción educativa.

La dimensión política de la investigación-acción ha sido destacada de manera especial en el trabajo de Stephen KEMMIS y sus colaboradores en la Universidad Deakin de Australia. CARR y él (véase CARR y KEMMIS, 1983) consideran que la investigación-acción educativa no sólo es una ciencia práctica o moral. Asimismo debe ser una ciencia crítica, dentro del paradigma de la teoría crítica de las ciencias sociales desarrollado por los miembros de la Escuela de Frankfurt (véanse, por ejemplo, los trabajos de HABERMAS, 1971 a, 1976, 1978, 1979). Según CARR y KEMMIS, cualquier ciencia educativa adecuada o coherente:

"...debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos..."

En este artículo he evitado deliberadamente profundizar en esta dimensión política de la investigación-acción educativa. Pero es importante. En el Reino Unido, el trabajo de los profesores del proyecto TIOL (véase EBBUTT y ELLIOTT, 1984) incluía la crítica del actual sistema de exámenes y de las ideologías sociales que subyacen al mismo. Sin embargo, creo que los profesores disponen siempre de un área de libertad en la que pueden seguir mejorando la calidad educativa de sus prácticas en clase, y que la investigación-acción puede ayudar a aclarar las posibilidades, así como las limitaciones, de su libertad de acción.

La segunda etapa del proceso de investigación-acción equivale a la formulación de las hipótesis científicas. Se requiere una nueva teoría práctica para cambiar la situación, como se comprende ahora, de modo que sea más coherente con los valores del práctico. Esa teoría especificará las hipótesis de acción, es decir, las estrategias que el práctico crea que debe comprobar. La tercera etapa de la espiral de investigación-acción, el desarrollo y evaluación de las estrategias de acción, es una forma de comprobación de hipótesis. El resultado puede indicar la necesidad de aclarar más el problema y de la posterior modificación y desarrollo de las hipótesis de acción. Y así, a través de espirales de investigación-acción, los prácticos desarrollan sus teorías prácticas mediante un método semejante al empleado por los científicos naturales y comportamentales.

No voy a describir las técnicas específicas desarrolladas para recoger y analizar los datos cualitativos en la investigación-acción. Son muy semejantes a los empleados en la investigación cualitativa de las ciencias sociales y en el lúcido paradigma de evaluación educativa; y ya disponemos de una amplia bibliografía metodológica en estas áreas (véanse, por ejemplo, HAMILTON y cols., 1977; MCCORMICK y JAMES, 1983, y HAMMERSLEY y ATKINSON, 1983).

La institucionalización de la investigación-acción en la escuela

El paradigma de la investigación-acción en la práctica profesional no es fácil de implantar en las instituciones educativas, tal y como están organizadas en la actualidad. Las tentativas de los gobiernos centrales para controlar burocráticamente los procesos de escolarización mediante la definición y normalización de sus entradas y salidas conduce a una forma de organización que HANDY (1984) ha descrito como *cultura del rol*:

"La 'idea de organización' que está detrás de este tipo de organización consiste en que las organizaciones son conjuntos de *roles* o puestos de trabajo, unidos de manera lógica y ordenada de forma que despachen el trabajo de la organización. La organización es una pieza de ingeniería, en la que un rol se apila junto a otro, y una responsabilidad está ligada a otra responsabilidad. Los sujetos son 'ocupantes de rol' con descripciones del trabajo a realizar que cumplen los requisitos del rol y de su entorno.

Las comunicaciones en estas culturas están formalizadas, como lo están los sistemas y procedimientos. Los distintos tipos de memorandum van de rol a rol (Jefe del Departamento X al Delegado General) y se transmiten a los roles, no a los sujetos. El lugar abunda en procedimientos para cada eventualidad encerrados en reglamentos y libros de organización. Existen normas, controles de calidad y procedimientos de evaluación. Todo está organizado y *gestionado* en vez de dirigido".

Esta forma de organización escolar facilita el control técnico sobre los procesos de aprendizaje con el fin de alcanzar determinados objetivos. El creciente dominio de la cultura del rol en las escuelas se basa en la perspectiva de que la práctica profesional es una cuestión de racionalidad técnica. Puede compararse con otra forma de organización profesional descrita también por HANDY, la *cultura de la persona*:

"La cultura de la persona pone en primer lugar al sujeto y hace de la organización un recurso de apoyo para los talentos de los sujetos... La 'idea de organización' subyacente a esta cultura consiste en que el talento del sujeto es importante sobre todo y que debe ser auxiliado por algún tipo de organización mínima. No hace uso de la palabra 'organización' sino que busca toda suerte de palabras alternativas (práctica, cámaras, asociación, facultad, etc.), ni se refiere a gerentes, sino a secretarios, tesoreros, administrativos, etc., de manera que los gestores de estas organizaciones están situados siempre en categorías de nivel inferior que los profesionales... Las estrellas, agrupadas descuidadamente en constelaciones, son la imagen de esta cultura".

Esta forma de organización ha dominado en las instituciones académicas en el pasado. Es muy congruente con la idea de la enseñanza como un oficio basado en el conocimiento-en-la-acción intuitivo, tácito. A partir de esta cultura, surge la consideración que los profesores hacen de sí mismos como expertos autónomos que no pueden tolerar interferencias externas con su juicio individual. Se trata de una cultura que en la actualidad está siendo maltratada por la aparición de una cultura del rol destinada a facilitar el control político y burocrático del proceso de escolarización.

El paradigma de la investigación-acción educativa de la práctica profesional supone la existencia de una tercera forma de organización, citada también por HANDY: la *cultura de la tarea*.

"La cultura de la tarea evoluciona como una respuesta a la necesidad de una forma de organización que permita cambiar de una manera menos individualista que la de una cultura de club y más rápidamente que una cultura de rol. La 'idea de organización' de esta cultura consiste en que un grupo o equipo de talentos y de recursos deben aplicarse a la ejecución de un proyecto, a la resolución de un problema o al desarrollo de una tarea...

Es la cultura preferida por muchas personas competentes, porque trabajan en grupos, compartiendo tanto las técnicas como las responsabilidades; trabajan constantemente frente a nuevos desafíos, porque cada tarea es distinta y así se desarrollan y se entusiasman entre sí. La cultura de la tarea es una cultura habitualmente cálida y amigable porque está edificada en torno a grupos cooperativos de compañeros sin un exceso de jerarquía. Hay planes más que procedimientos, y revisiones de procesos más que evaluaciones. Estas culturas se desarrollan en situaciones en las que el cometido de la organización consiste en la resolución de problemas".

La velocidad del cambio social en la sociedad contemporánea crea contextos inestables para la práctica profesional. La cultura de la persona individualista es incapaz de desarrollar el nuevo conocimiento profesional que se requiere para resolver los problemas prácticos de complejidad creciente. HANDY afirma que algunas profesiones están respondiendo a esta complejidad mediante "su agrupación en culturas de tarea y su sometimiento a disciplinas más organizativas". La aparición del movimiento de investigación-acción en la esfera de la educación constituye una respuesta de este tipo. Los proyectos que he mencionado en este artículo tienden a establecer un nuevo marco de organización en el sistema educativo. Tratan de implantar equipos de profesores-investigadores en las escuelas bajo la supervisión de un coordinador (en vez de un gerente), y a enlazar los equipos en redes locales, regionales e incluso más amplias. Redefinen los papeles de los teóricos especialistas, investigadores, formadores del profesorado e inspectores locales situándolos como consultores y facilitadores de las tareas, lo que exige el diálogo con los prácticos.

Pero estas tentativas no sólo han encontrado resistencias de parte de quienes querían mantener sus identidades en el seno de la cultura de la persona, sino que han entrado también en colisión con el desarrollo de culturas de rol, especialmente en las grandes escuelas secundarias. Los equipos basados en las escuelas se apoyaban en la esperanza de promover la resolución cooperativa de los problemas mediante la comunicación libre y abierta entre los prácticos individuales. Pero solían extinguirse al entrar en confrontación con una cultura de rol diseñada para facilitar el control jerárquico a través del flujo de información de abajo arriba, la evitación del error en el cumplimiento de reglas y reglamentos, y la rígida especialización de roles. El problema de la "falta de tiempo", citado con frecuencia, para emprender la reflexión-sobre-la-acción individual y compartida refleja las exigencias que se plantean a los profesores para operar de manera satisfactoria en el papel que se les asigna en la cada vez más dominante cultura del rol en las escuelas.

La aparición de la cultura del rol representa una respuesta político-administrativa a la complejidad del mundo escolar. Esta respuesta intenta restablecer un contexto estable para la práctica profesional tratando los problemas de la escuela como cuestiones técnicas susceptibles de someterse a la ingeniería social, reduciendo, por tanto, su complejidad. Para quienes creemos que el desarrollo de las culturas del rol en el sistema educativo deforma y limita la práctica educativa no hay más remedio que tratar de institucionalizar culturas de tarea en las escuelas. Esto no supone desmontar la totalidad de la cultura del rol. En cada institución educativa se dan problemas para los que las soluciones técnicas son

muy adecuadas. El establecimiento de rutinas administrativas y los roles que acarrea puede crear zonas de estabilidad que permitan que la institución concentre su energía y esfuerzos en los problemas más fundamentales de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como afirma HANDY, la organización logra el éxito no por la adopción de una forma pura, sino por la adecuada mezcla. El problema de institucionalizar una cultura de tarea que apoye la investigación-acción educativa no consiste en desechar la emergente cultura del rol, sino en descubrir cómo implantar aquella de manera que viva en una postura dialéctica fructífera con la última, sin resultar ahogada por ella.

A mi modo de ver, la creciente "amenaza" de la cultura del rol para la tradicional cultura de la persona en las escuelas constituye una importante razón para la expansión del movimiento de investigación-acción. Ante la erosión burocrática de su cultura tradicional de la persona, la profesión docente ha ido comprobando que el único camino para mantener el control sobre sus prácticas profesionales consiste en abrazar el paradigma de investigación-acción y la forma de organización adecuada para él. Si estoy en lo cierto, las perspectivas que se abren para el paradigma de investigación-acción en la práctica educativa son prometedoras.

Hace falta ahora una reflexión-en-la-acción más sistemática a cargo de todos los que tratamos de facilitar este proceso de institucionalización. Hemos denominado este tipo de reflexión en la práctica de facilitar la investigación-acción *investigación- acción de segundo orden*.