

J. Elliott

**El cambio educativo
desde
la investigación-acción**



CUARTA EDICIÓN



Morata

La investigación-acción ha destacado, en las últimas décadas, como una adecuada estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y facilita innovaciones educativas. En este libro, John ELLIOTT analiza con detalle el movimiento de la investigación-acción y:

- realiza una reconstrucción histórica de sus razones y de sus consecuencias en las instituciones escolares;
- examina sus posibilidades para transformar tanto la cultura profesional del profesorado que trabaja en las escuelas como de quienes se dedican a su formación y actualización;
- ofrece una guía práctica para su desarrollo en los centros escolares;
- explora sus potencialidades como resistencia creativa frente a la racionalidad tecnocrática que proponen las directrices gubernamentales;
- explica su rol en el contexto de las políticas de reforma propuestas por las administraciones educativas para la evaluación, formación y actualización del profesorado.

El movimiento de la investigación-acción implica definir a profesoras y profesores como investigadores, como profesionales que reflexionan sobre sus propias prácticas en sus lugares de trabajo. John ELLIOTT, uno de los pedagogos que investiga más activamente dentro de esta perspectiva, proporciona valiosas aportaciones que son imprescindibles para todos aquellos profesionales implicados en la renovación educativa.



ISBN 84-7112-383-5

Colecciones: **Psicología**
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicina
Sexología
Filosofía
Religión
Política



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

El cambio educativo desde la investigación-acción

Por

John ELLIOTT

Traducción de

Pablo Manzano

John ELLIOTT

El cambio educativo desde la investigación-acción

Cuarta edición



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920

C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID

morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:

ACTION RESEARCH FOR EDUCATIONAL CHANGE

© Open University Press, 1991.

This edition is published by arrangement with

Open University Press, Milton Keynes.

Primera edición: 1993

Segunda edición: 1996 (reimpresión)

Tercera edición: 2000 (reimpresión)

Cuarta edición: 2005 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

EDICIONES MORATA, S. L. (2005)

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados

Depósito Legal: M-45.665-2005

ISBN-13: 978-847112-383-1

ISBN-10: 84-7112-383-5

Compuesto por: Ángel Gallardo

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: ELECE. Algete (Madrid)

Cubierta: Ilustración inglesa de la época victoriana

CONTENIDO

	<i>Págs.</i>
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN DEL DIRECTOR DE LA COLECCIÓN	10
PRIMERA PARTE: La investigación-acción y el aprendizaje profesional .	13
CAPÍTULO PRIMERO: Los profesores como investigadores: contextos histórico y biográfico	15
<i>La aparición del movimiento de reforma del currículum, 17.— La teoría curricular del movimiento de reforma del currículum, 23.</i>	
CAPÍTULO II: La investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional: tres estudios de casos	26
<i>El "secuestro" de las teorías de los profesores: el juego de la palabra académica, 26.— El Humanities Curriculum Project: un respaldo para la práctica curricular reflexiva, 28.— El Ford Teaching Project: los investigadores educativos como formadores de profesorado, 44.— El Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project (TIQL), 56.</i>	
SEGUNDA PARTE: La investigación-acción: dilemas e innovaciones	61
CAPÍTULO III: El problema de la teoría y la práctica	63
CAPÍTULO IV: Las características fundamentales de la investigación-acción	67
CAPÍTULO V: Los dilemas y tentaciones del práctico reflexivo	75
<i>Dilemas, 76.— 1. Estimular a los alumnos para que critiquen la propia práctica profesional, 76.— 2. Recogida de datos, 77.— 3. Comunicación de datos a los colegas de profesión, tanto dentro como fuera de la escuela, 79.— 4. Los profesores investigadores..., 81.— 5. Los profesores investigadores (...) se muestran reacios..., 83.— 6. Los profesores investigadores aluden constantemente al problema..., 84.</i>	
CAPÍTULO VI: Guía práctica para la investigación-acción	88
<i>El modelo de investigación-acción de LEWIN, 88.— Una revisión del modelo, 89.— Las actividades de investigación-acción, 91.— 1. Identificación y aclaración de la idea general, 91.— 2. Reconocimiento y revisión, 92.— 3. Estructuración del plan general, 94.— 4. El desarrollo de las siguientes etapas de acción, 95.— 5. Implementación de los siguientes</i>	

pasos, 96.— *Técnicas y métodos para conseguir pruebas*, 96.— *Diarios*, 96.— *Perfiles*, 97.— *Análisis de documentos*, 97.— *Datos fotográficos*, 98.— *Grabaciones en cinta magnetofónica y en vídeo y transcripciones*, 99.— *Utilización de observadores externos*, 99.— *Entrevistas*, 100.— *El comentario sobre la marcha*, 101.— *El estudio de seguimiento "convirtiéndose en sombra"*, 101.— *Listas de comprobación, cuestionarios, inventarios*, 102.— *Triangulación*, 103.— *Informes analíticos*, 103.— *La cuestión del tiempo para conseguir pruebas*, 104.— *Organización y elaboración de informes de la investigación-acción en las escuelas*, 105.— *¿Cuánto tiempo lleva completar "un ciclo"?*, 105.— *¿Durante cuánto tiempo se debe continuar la espiral antes de efectuar la revisión a fondo y cambiar, quizá, el núcleo central de la investigación a otra área problemática?*, 107.— *El plan general y las decisiones, ¿deben ser fruto del esfuerzo individual o del equipo?*, 108.— *Los informes de investigación-acción*, 108.— *El empleo de los estudios de casos y sus expedientes correspondientes*, 110.

TERCERA PARTE: La investigación-acción en los contextos normativos.	113
CAPÍTULO VII: La investigación-acción y el comienzo de la evaluación del profesorado en el Reino Unido	115
<i>La posibilidad de la conformidad creativa</i> , 116.— <i>Políticas de evaluación en cuanto "ambigüedades negociadas"</i> , 117.— <i>La naturaleza y el fin de la evaluación</i> , 117.— <i>La construcción ideológica de las evaluaciones: un ejemplo de cómo hacerla</i> , 122.— <i>¿Es posible una práctica antihegemónica de la evaluación?</i> , 130.	
CAPÍTULO VIII: La formación basada en la competencia y la enseñanza profesional: ¿Es posible un matrimonio feliz	142
<i>La garantía de calidad y la búsqueda de los principios fundamentales</i> , 143.— <i>Hacia un modelo alternativo de la calidad a través de la enseñanza y la formación basadas en la competencia</i> , 146.— 1. <i>Identificación de los más eficaces en el trabajo</i> , 150.— 2. <i>Establecer hipótesis sobre las características de la actuación</i> , 150.— 3. <i>Entrevistas sobre conductas en una situación concreta</i> , 151.— 4. <i>Análisis de los protocolos de las entrevistas para descubrir las características que distinguen a los trabajadores de nivel superior de los del promedio</i> , 151.— 5. <i>Observaciones de seguimiento de los individuos seleccionados en cada muestra</i> , 151.— 6. <i>Validación cruzada del modelo de competencia</i> , 151.— <i>La competencia profesional y el desarrollo de la comprensión de la situación</i> , 153.— <i>El desarrollo de la competencia</i> , 156.— <i>Notas de conclusión</i> , 160.	
CAPÍTULO IX: El Currículum Nacional y los modelos de desarrollo del currículum	161
<i>El legado de Lawrence STENHOUSE</i> , 161.— <i>La enseñanza como práctica social</i> , 165.— <i>STENHOUSE y la "educación"</i> , 168.— <i>La excelencia, los niveles y la ERA</i> , 170.— <i>El rendimiento académico y el desarrollo personal</i> , 174.	
BIBLIOGRAFÍA	181
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS	186

Introducción del director de la colección

Este libro trata de la investigación-acción como forma de desarrollo profesional del docente. Comienza con la aparición de la investigación-acción en el contexto del cambio escolar iniciado en los años sesenta (Capítulo Primero) y continúa ocupándose de los problemas metodológicos relacionados con el ofrecimiento de la misma como fórmula de aprendizaje profesional en las escuelas (Capítulo II). Los estudios de casos de este capítulo están basados en la propia experiencia del autor como facilitador en tres proyectos que abarcan más de década y media, desde 1967 hasta 1983. Durante este período, ELLIOTT estuvo destinado en instituciones de enseñanza superior que han desempeñado un papel fundamental en el mantenimiento del movimiento de los profesores como investigadores en el Reino Unido. Por tanto, experimentó las tensiones existentes entre las culturas profesionales enfrentadas de profesores de enseñanza no universitaria y los de la enseñanza universitaria. Los capítulos III, IV y V se ocupan de la investigación-acción como "innovación cultural" con posibilidades transformadoras, tanto para la cultura profesional de los docentes como de sus formadores en la universidad. Pretenden señalar algunos problemas que implica la implantación de esta transformación y, por tanto, la resolución del tema de la relación existente entre teoría y práctica (véase el Capítulo III) que ha complicado las discusiones sobre el rol de las instituciones de enseñanza superior en el desarrollo profesional de los docentes de enseñanza no universitaria. Afirma ELLIOTT que nos encontramos en un momento en el que las iniciativas políticas niegan el valor de ese rol.

La "resolución" del dilema teoría-práctica viene configurada por iniciativas gubernamentales que, esencialmente, forman parte de una nueva tecnología de vigilancia y control de las prácticas de los profesores en las aulas y las escuelas. En este contexto tecnológico, el rol del docente corre el riesgo de desprofesionalizarse y reducirse al de un operario técnico supervisado. Sus cometidos se convierten en especializados y jerarquizados.

El Capítulo IV describe esta clase de desarrollo que desestabiliza y erosiona la cultura artesana tradicional de los profesores. Pero, al hacer-

lo, crea las condiciones para la expansión de una cultura más reflexiva que surge como una forma de resistencia creativa a la racionalidad técnica que subyace a la política gubernamental. Parece que uno de los efectos no pretendidos por las intervenciones del gobierno en la enseñanza consiste en la creación de las condiciones para la resolución del dilema entre teoría y práctica y la aparición de una forma de desarrollo profesional basada en la investigación-acción. Pero, hasta ahora, la promesa no se ha convertido en realidad. Continúa siendo una aspiración popular.

El Capítulo V revisa algunos dilemas con los que se enfrentan los profesores cuando desarrollan investigación en las escuelas como elemento integrante de un curso de enseñanza superior. ELLIOTT examina algunos casos en los que esos dilemas se resuelven reforzando los supuestos que subyacen tanto a la cultura artesana tradicional de las escuelas como a la cultura tradicional de investigación de las instituciones de enseñanza superior. Los compromisos y las transacciones perpetúan más que solucionan la separación entre teoría y práctica. El desarrollo de una auténtica metodología de práctica reflexiva, que no sólo sea un derivado de metodologías de investigación extrañas a la escuela, está aún iniciándose. Pero, sin vigilancia, el millar de flores, que está brotando puede morir.

El Capítulo VI constituye una guía práctica para la investigación-acción. Se ha utilizado con profesores y ELLIOTT todavía tiene algunas dudas. Visto en retrospectiva, da la sensación de que el capítulo representa el proceso reflexivo de manera demasiado mecánica, como una serie de etapas sucesivas. Los profesores se lo advirtieron. Era su transacción inconsciente con la nueva tecnología de la enseñanza. También es consciente de que las técnicas propuestas se derivan en parte, aunque no de manera exclusiva, de metodologías de investigación extrañas a la escuela. Por tanto, hay que considerar el capítulo desde un punto de vista crítico, como una guía que contrastar con la experiencia y no como una norma autorizada. El Capítulo VI propone una forma de resolución del dilema del "desarrollo frente a responsabilidad". La investigación-acción constituye un medio para poner de manifiesto ante los padres y directores de centros educativos los pasos dados para mejorar la práctica en aulas y escuelas.

Los tres últimos capítulos desarrollan tres contextos normativos específicos en los que ha de forjarse en el futuro la investigación-acción como forma de aprendizaje profesional: el *Curriculum Nacional**, la evaluación de los do-

* El *National Curriculum* (*Curriculum Nacional*) es consecuencia de la Ley de Reforma Educativa (*Education Reform Act*) aprobada el 29 de julio de 1988, por el Gobierno conservador de Margaret Thatcher y que viene a sustituir a la vigente hasta ese momento de 1944.

En esta legislación la propuesta de un *Curriculum Nacional* es quizá el aspecto más novedoso en la legislación británica, algo que hace sólo unos años era totalmente impensable dado el escaso centralismo que vino caracterizando su política educativa. Como fruto de la ley de 1988, el Gobierno elaboró un *Curriculum Nacional* en que se prescriben las finalidades del *curriculum*, las asignaturas obligatorias e, incluso, el número mínimo de horas de cada una de éstas, así como modelos de organización escolar. (*N. del R.*)

centes y la formación del profesorado basada en la competencia. Con respecto a ellos, ELLIOTT indica que parece que la enseñanza superior pierde protagonismo. Propone modelos alternativos de *curriculum*, de evaluación y de formación del profesorado basados en la competencia e indica el rol fundamental que la investigación-acción debe desempeñar en la promoción de la calidad docente en estos marcos.

Aunque ELLIOTT no se muestra excesivamente optimista respecto al futuro de la investigación-acción como forma de aprendizaje profesional, el Capítulo VII da pie a cierto optimismo, basándose en su teoría de la resistencia creadora.

Desde la década de 1960, el movimiento de investigación-acción ha crecido y se ha extendido por Inglaterra y por todo el mundo. Se ha convertido en un potente reclamo para todos los que creen en el aprendizaje a través de la reflexión "en donde tiene lugar la acción", con independencia de su puesto concreto de trabajo. John ELLIOTT ha desempeñado el papel de iniciador y líder en todos los niveles de promoción de esta perspectiva, y este libro proporciona valiosísimas ideas a todos los que se preocupan por el desarrollo profesional.

Christopher DAY

Agradecimientos

Agradezco el permiso concedido por la editorial Pergamon Press para reproducir una versión ligeramente modificada de mi artículo: "Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education", publicado en *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, N.º 1, 1990. Este artículo constituye la esencia de los Capítulos I y II.

Asimismo, debo agradecer a los administradores del *Lawrence Stenhouse Memorial Trust* su permiso para reproducir la primera *Stenhouse Memorial Lecture*, que constituye el Capítulo IX.

Por último, agradezco la colaboración de los profesores y colegas con los que he trabajado durante años. Respecto a las ideas desarrolladas en este libro, tengo una deuda especial con Clem ADELMAN, Wilf CARR, Dave EBUTT, Stephen KEMMIS, Barry MACDONALD, Christine O'HANLON, Helen SIMONS, Bridget SOMEKH y Brian WAKEMAN.

Sin embargo, todos ellos comprenderán que cite especialmente a Lawrence STENHOUSE como la persona que ha ejercido mayor influencia en la elaboración de las ideas desarrolladas aquí. Puede seguirse la trayectoria de gran parte de ellas hasta llegar a ser plasmadas en el texto, aunque me gustaría creer que con ellas he conseguido tejer mi propia trama.

PRIMERA PARTE

**La investigación-acción
y el aprendizaje profesional**

Los profesores como investigadores: contextos histórico y biográfico

Basándome en mi experiencia como profesor en la década de los sesenta, sostengo que la investigación-acción surgió como un aspecto de las reformas curriculares basadas en la escuela de las *secondary modern schools*. De este modo, pretendo refutar la creencia popular de que los docentes del sector de la enseñanza superior iniciaran el movimiento de los profesores como investigadores.

El capítulo concluye con una revisión de las teorías educativas que sirvieron de fundamento a las prácticas curriculares de los profesores innovadores de los años sesenta. En él destaco la idea de que la investigación-acción se deriva de las teorías educativas subyacentes a la reforma curricular iniciada por el profesor.

El movimiento de los profesores como investigadores surgió en Inglaterra durante la década de los sesenta. Esencialmente, su contexto era el de la reforma curricular dentro de un sistema educativo diferenciado. A los 11 años, los niños ingresaban bien en las *grammar schools*, o bien en las *secondary modern schools*, sobre la base de unas pruebas conocidas como el *Eleven-plus**. El *curriculum* de la *grammar-school* estaba basado principalmente en las materias de estudio y sus programas se orientaban hacia los exámenes oficiales realizados a los 16 años, correspondientes al *General Certificate of Education* (GCE)**. Los alumnos de las *grammar schools* tenían

* Examen *Eleven plus* – Examen selectivo realizado por el alumnado al final de la enseñanza primaria, basado en la aplicación de tests administrados por las LEAs (Autoridades Locales de Educación), para poder entrar en las instituciones escolares de secundaria. Quienes obtenían buenas puntuaciones en este examen podían acceder a las *grammar schools*, mientras los demás iban a las *secondary modern schools* o equivalentes. Este examen desapareció en la década de los setenta al desarrollarse las *escuelas comprensivas*. (N. del R.)

** Nota explicativa sobre los certificados que se otorgan en la educación británica al terminar la enseñanza secundaria: (Continúa en la página siguiente)

que escoger entonces entre abandonar la escuela para buscar trabajo o cursar determinadas materias del GCE durante otros dos años para superar exámenes de nivel superior que, junto con los del nivel ordinario, les permitieran acceder a la universidad. Quienes suspendían el *Eleven-plus* (la inmensa mayoría de los alumnos) proseguían sus estudios con un *curriculum* basado en las materias escolares, aunque devaluado. Una pequeña proporción de estos alumnos se examinaba a los 16 años para el GCE de nivel ordinario. El resto no realizaba prueba oficial alguna o sufría alguna considerada de categoría inferior al GCE. La edad mínima oficial para abandonar el sistema educativo era de 15 años y muchos estudiantes dejaban la escuela sin haber superado ningún examen oficial.

Inicié mi carrera docente en una *secondary modern school* a comienzos de los sesenta, como especialista en educación religiosa y en biología. La Ley de Educación de 1944 hacía de la religión una materia curricular obligatoria. En realidad, era la única materia que tenían obligación legal de impartir las *secondary modern schools*. Sin embargo, el sistema de exámenes oficiales aseguraba una notable uniformidad de los *curricula*. El control que los exámenes oficiales ejercían sobre el *curriculum* era mayor en las *grammar schools*. Pero el contenido de los programas del GCE se reflejaba en el marco curricular de las *secondary modern*. Una serie de tribunales de examen, controlados por las universidades, elaboraba los programas del GCE y fijaba y calificaba los exámenes.

Gran número de estudiantes de las *secondary modern schools* estaban condenados a seguir el *curriculum* académico "devaluado". Su destino era terminar el período de escolaridad obligatoria como fracasados escolares, a excepción de aquellos que pudieran avanzar lo suficiente como para compensar su fracaso en el examen *Eleven-plus* superando los exámenes de nivel ordinario del GCE (en general, las *secondary modern schools* no preparaban para niveles avanzados). Las prácticas de agrupación de alumnos de las *secondary modern schools* solían reflejar las utilizadas en las *grammar schools*. A su ingreso, los alumnos se encuadraban en "grupos", de acuerdo

CSE: *Certificate of Secondary Education* (Certificado de Educación Secundaria). Esta titulación fue introducida en 1965, pensando en el alumnado con un rendimiento académico medio, con intención de favorecer una mayor democratización en el sistema educativo británico. Es un certificado que se obtiene una vez finalizada la educación secundaria obligatoria, a los 16 años. Este certificado se matiza con una calificación o "grado" en cada asignatura que especifica el nivel de aprovechamiento. Existen cinco niveles de rendimiento que van de "1" hasta "5": "1" sería el índice del mejor rendimiento y "5" del nivel más bajo.

También existe el GCE, *O-level* (*General Certificate of Education, Ordinary level*), que también se obtiene a los 16 años, pero suelen presentarse a él los mejores estudiantes ya que conlleva mayores niveles de exigencia. La calificación se matiza, en cada asignatura, con el "grado" que sirve para especificar el nivel de aprovechamiento. Existen cinco niveles de rendimiento que van desde "A" hasta "E". "A" sería el índice del mejor rendimiento y "E" del más bajo.

La calificación "C" en el Nivel O del GCE, así como la más alta en el CSE (calificación 1) se aceptan como de igual validez y son las que permiten el acceso a gran parte de la educación superior y formación profesional. (*N. del R.*)

con su "capacidad académica" y, aunque en teoría era posible pasar de un grupo a otro, esto no solía ocurrir en la práctica. Las oportunidades de éxito de los estudiantes quedaban determinadas en gran medida por el sistema de agrupación, aunque en muchas escuelas se adoptó una fórmula alternativa de agrupación "temática" ("*subject setting*") para rectificar, en la medida de lo posible, las deficiencias apreciadas en el sistema. Esencialmente, la "agrupación temática" consistía en un sistema de agrupamiento propio de cada materia, en vez de basado en el conjunto del *curriculum*, que se aplicaba normalmente sólo en una serie de materias de categoría académica elevada en los niveles superiores de la franja de edades entre 11 y 16 años. Solía funcionar mejor en las *grammar schools* que en las *secondary modern schools* porque su principal objetivo consistía en dar oportunidad a los alumnos de obtener un mejor expediente para elevar al máximo la cantidad de materias aprobadas en el GCE.

Siendo conscientes de que estaban destinados a fracasar en el sistema educativo, muchos alumnos de las *secondary modern schools* carecían en absoluto de interés por las materias curriculares. Sus mínimas probabilidades de superar los exámenes hacían que éstos fueran un elemento motivador extrínseco poco importante. La despreocupación se agudizaba sobre todo en aquellas materias de humanidades que tanto los estudiantes como sus padres consideraban de escaso interés para el mundo laboral, por ejemplo: historia, geografía y religión.

Ante situaciones tanto de resistencia pasiva como de rebelión activa, los profesores de las *secondary modern schools* tenían dos opciones. La primera era implantar y mantener un sistema de control coercitivo: convertir las *secondary moderns* en "campos de concentración". La segunda consistía en hacer más interesante el *curriculum*, en sentido intrínseco, para los alumnos y transformar el sistema de exámenes de manera que reflejara ese cambio.

Durante los años sesenta, el carácter de las *secondary moderns* comenzó a variar de alguna manera. En un extremo de un continuo estaba el "campo de concentración" y en el otro las fácilmente reconocibles "*innovatory secondary moderns*", quedando la mayoría de las escuelas en puntos intermedios del continuo, manteniendo una tensión interna entre estos dos ambientes. Tuve la fortuna de iniciar mi carrera docente en 1962, en una escuela que estaba empezando a inclinarse hacia el extremo innovador de este continuo.

La aparición del movimiento de reforma del *curriculum*

Durante mi permanencia en la escuela, reagrupamos a los alumnos, organizándolos en grupos heterogéneos en cuanto a la capacidad de sus miembros. La reforma del *curriculum* se centró en la enseñanza de materias de humanidades: lengua, historia, geografía y religión, en los cursos cuarto y quinto. Al principio, las reformas tuvieron lugar en el marco de cada una

de las materias. Pero los profesores compartían la común aspiración de capacitar a los alumnos para que estableciesen conexiones entre cada materia escolar y su experiencia cotidiana. En cada área se seleccionaron y organizaron los contenidos en torno a temas de la vida diaria como "la familia", "las relaciones entre los sexos", "guerra y sociedad", "enseñanza", "el mundo del trabajo", "la ley y el orden", "los medios de comunicación social", etc. La experiencia nos enseñó que no podíamos ayudar a los alumnos a que estudiaran en profundidad estos temas si manteníamos una organización curricular fundada en las materias. Los estudiantes tenían que sufrir muchas repeticiones cuando pasaban de una a otra materia. Lo que veían en lengua, no difería mucho de lo que se estudiaba en historia, geografía o religión. Comenzamos a observar que los estudiantes tenían que utilizar de forma ecléctica el contenido de las distintas áreas según la importancia que daban a las cuestiones y problemas que surgían en clase. Empezaban a parecer poco funcionales los espacios de tiempo independientes y cada profesor tenía que apoyarse en las materias impartidas por otros. De este modo, creamos "estudios integrados", trabajando reunidos en equipos interdisciplinarios. Tanto en Inglaterra como en Gales, se produjeron experiencias similares en diversas *secondary modern schools*.

En este movimiento de reforma curricular basado en la escuela estaban implícitas nuevas concepciones del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación que se pusieron de manifiesto en el discurso razonado de los profesores innovadores cuando trataron de negociar actividades cooperativas entre sí y de justificarlas en las salas de profesores ante sus compañeros más tradicionalistas. Recuerdo la disposición de la sala de profesores de mi escuela: un gran óvalo de sillones en torno a la estufa de gas. Allí nos sentábamos tomando café durante los recreos exponiendo y debatiendo nuestros intentos para provocar el cambio con los compañeros que mostraban cierto escepticismo respecto a nuestras ideas. La calidad de este discurso curricular constituyó una experiencia que influyó siempre a partir de entonces en mi pensamiento y en mi acción como pedagogo.

Desde el punto de vista de mi propio historial profesional, la actividad de elaboración de teoría curricular la descubrí por primera vez entre los profesores de la escuela. Organizamos las "teorías" del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en asambleas y reuniones celebradas en la sala de profesores, a partir de nuestros intentos para lograr cambios en un determinado conjunto de circunstancias y no de nuestra formación profesional en las universidades y centros superiores de educación. No eran aplicaciones de la teoría educativa aprendida en el mundo académico, sino producciones teóricas derivadas de las tentativas para cambiar la práctica curricular en la escuela. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones efectuadas a partir de ella. Esta visión de la relación entre teoría y práctica se oponía en gran medida a los supuestos racionalistas presentes en la formación del profesorado de la época, o sea, que la buena práctica consistía en la aplicación de los conocimientos y principios teóricos comprendidos conscientemente antes de realizarla.

Como profesor, aprendí que todas las prácticas llevaban implícitas teorías y que la elaboración teórica consistía en la organización de esas "teorías tácitas", sometiéndolas a crítica en un discurso profesional libre y abierto. Aprendí también que el discurso profesional de gran calidad depende de la disposición de todos los interesados a tolerar diversos puntos de vista y prácticas. En mi escuela había, en efecto, un grupo identificable de profesores a los que podríamos denominar "los innovadores". Pero nosotros nunca nos convertimos en un club autosuficiente y exclusivo ni en ninguna camarilla rebelde, de manera que no implantamos un dogmatismo impermeable.

Una serie de razones abonaban esta situación. *En primer lugar*, el grupo de profesores era relativamente reducido, en torno a los veinticinco. Esto aumentaba la probabilidad de que todos tuviésemos frecuentes interacciones directas con los demás. De este modo, llegamos a conocernos bastante bien. Jugábamos juntos al *criquet*, al golf y al fútbol, manteniendo nuestras relaciones tras la jornada escolar y en los fines de semana y colaborando en las actividades extraescolares con los alumnos. Este mutuo conocimiento personal favoreció mucho el discurso profesional libre, abierto y tolerante.

En segundo lugar, el director evitaba utilizar su propia posición de poder para imponer el cambio a los profesores. Tenía una visión amplia de la dirección en que deseaba se hiciesen las cosas y todo el mundo lo sabía. Todos eran conscientes de que simpatizaba con los puntos de vista de los innovadores. Pero nunca se presentó como el teórico autorizado del *currículum* ni como el principal iniciador de las reformas. Señalaba cuestiones y problemas que resolver y estimulaba a los profesores para que desarrollasen sus propias propuestas de cambio. Después apoyaba que se pusieran en práctica esas propuestas, siempre que se cumplieran ciertas condiciones. Una de ellas consistía en que la participación de los profesores en el cambio debía ser voluntaria. Otra era que la innovación debía supervisarse y evaluarse, informando de sus efectos a todo el profesorado.

Los métodos utilizados por el director para desarrollar su labor de dirección ayudaron en gran medida a que los profesores situados en el extremo tradicionalista del espectro no se sintieran completamente impotentes para influir sobre la naturaleza, sentido y ritmo del cambio. También contribuyeron mucho a asegurar que los innovadores sintieran la obligación de comunicar y justificar sus prácticas a todo el grupo de profesores. El director favoreció un sistema colegiado de responsabilidad intraprofesional basada en la práctica reflexiva.

La introducción de los grupos de alumnos de distintas capacidades es un buen ejemplo del estilo de gestión del director. La forma de agrupación de los alumnos de acuerdo con sus respectivas capacidades se había convertido en una fuente de controversias en la escuela. Su respuesta consistió en organizar una serie de reuniones de profesores para tratar el tema. En vez de presentar sus propios argumentos en contra de este tipo de agrupación o de invitar a hacerlo a algún profesor, solicitó a un importante investigador de la conocida *National Foundation for Educational Research* que se dirigiese al profesorado. Al final de la serie de reuniones, el sentir

general de los profesores era que la agrupación por capacidades uniformes tenía efectos indeseables, pero muchos manifestaban su preocupación respecto al cambio a grupos de alumnos de diversos niveles de capacidad. Algunos decían que los niños "brillantes" sufrirían las consecuencias, mientras otros dudaban de su habilidad para ocuparse de los menos capaces en este contexto. El director sugirió que se realizase un experimento piloto de un año con los primeros cursos y una supervisión completa a cargo de todos los profesores antes de adoptar ninguna decisión respecto al establecimiento de grupos de alumnos de diferentes niveles de capacidad en toda la escuela. Al finalizar el experimento piloto, la inmensa mayoría de los profesores estaban preparados para introducir la innovación en toda la escuela, pero el director del departamento de matemáticas seguía siendo partidario de la agrupación de acuerdo con la capacidad. Así, se acordó que los grupos de matemáticas se organizaran de este modo.

He intentado describir los factores contextuales que contribuyeron a la calidad del discurso curricular en mi escuela y que pusieron de manifiesto una dimensión personal y otra estructural. Tuvimos oportunidad de conocernos mutuamente como personas con independencia de nuestros quehaceres profesionales. Pero disfrutamos también de una estructura de gestión que respaldaba un proceso de cambio "de arriba abajo" más que "de abajo arriba" y una fórmula de responsabilidad colegiada no individualista ni burocrática, o sea, *responsabilidad ante los compañeros y no ante uno mismo o un superior*.

HANDY (1984) afirma que los sistemas de gestión amenazan la autonomía profesional de los prácticos cuando la política se genera y ejecuta de manera jerárquica. Dice que es probable que los profesionales acepten aquellos sistemas de gestión que establecen estructuras colegiadas para la elaboración de las normas aunque mantengan las estructuras jerárquicas respecto a la puesta en práctica de las mismas. En efecto, en mi escuela, la gestión del cambio reflejó esta separación de la elaboración normativa de los roles ejecutivos. En realidad, los directores adjuntos se encontraban en el extremo tradicionalista del espectro, pero esto no supuso un problema tremendo para los agentes del cambio en la escuela porque los directores adjuntos tenían muy poco control sobre la elaboración y desarrollo de las normativas curriculares.

Desde el punto de vista de mi historial profesional, mi primera participación en la investigación educativa, así como en la elaboración teórica curricular, fue en calidad de profesor en mi escuela. La elaboración teórica sobre la práctica no era una actividad desarrollada con independencia de la investigación sobre nuestra práctica. Por ejemplo, con frecuencia discutíamos si, a los 14 años de edad, los alumnos podían reflexionar de manera significativa sobre la experiencia adulta. Algunos decían que estos alumnos no estaban en condiciones de captar el significado de ciertas experiencias adultas porque no habían alcanzado el nivel adecuado de desarrollo emocional. No resolvimos estas cuestiones mediante citas de teorías de la evolución del adolescente de las que aparecen en la bibliografía de investigación psicoló-

gica, aunque algunos de nosotros las utilizáramos a veces para defender nuestras propias "teorías de la disposición" o para tratar de refutar las de otros. Buscamos, en cambio, pruebas en nuestras prácticas dentro de la escuela.

Las prácticas curriculares no se derivaban de teorías del *curriculum* elaboradas y comprobadas con independencia de esas prácticas. Constituían el medio a través del cual elaboramos y comprobamos nuestras propias teorías y las de los demás. Las prácticas adquirieron la categoría de hipótesis que comprobar. De este modo, recogimos datos empíricos sobre sus efectos, utilizándolos para fundamentar nuestras elaboraciones teóricas desarrolladas en colaboración en un contexto de responsabilidad colegiada. No lo denominamos investigación y mucho menos investigación-acción. Esta organización vino mucho después, cuando el mundo universitario respondió al cambio en las escuelas. Pero el concepto de enseñanza como práctica reflexiva y forma de investigación educativa quedó incorporado de manera tácita e intuitiva a nuestra experiencia del proceso innovador. Nuestra investigación no era en modo alguno sistemática. Se produjo como respuesta a cuestiones y problemas concretos a medida que iban surgiendo. Mostremos el proceso.

La directora adjunta encargada de la orientación de las alumnas organizó un acto en el que las niñas de cuarto grado asistirían a la proyección de una película que presentaba el nacimiento de un niño con todo detalle. Con anterioridad se habían enviado cartas a los padres solicitando su autorización para ello. Hacia el mediodía de la jornada del acto en cuestión, llegaron noticias a la sala de profesores sobre el desvanecimiento simultáneo de cuatro niñas durante la proyección. Recuerdo haber dicho que esa situación no se hubiese producido si hubieran estado allí los niños proporcionando un freno emocional a esa reacción en cadena.

Por la tarde, mis alumnos de cuarto grado se quejaron por no haber podido asistir a la proyección de la película. Decían que las niñas habían aprovechado la ocasión para imputarles "inmadurez emocional", explicación que, evidentemente, había dado a éstas la directora adjunta para justificar su exclusión. Decidí comprobar esta teoría de la "madurez emocional" basada en las diferencias de sexo (quizá frente a la mía propia, centrada también en tales diferencias) invitando a todos los niños de cuarto a ver la película en la sala de geografía después del horario escolar, así como a las niñas que quisieran verla de nuevo. Acudió un gran número de alumnos de ambos sexos. Los niños no dieron muestras de comportamiento inmaduro, no se desmayó ninguna niña y, después de la proyección, se mantuvo un diálogo serio, vivo y sensible.

Sin embargo, en un momento de la proyección, la película quedó interrumpida por la entrada del director adjunto quien solicitó que se detuviese. Adujo que no era apta para los niños y temía que surgiesen problemas al no haberseles proporcionado una preparación completa tal como la habían recibido las niñas. Dijo que la escuela no podía defender mi acción, dado que el permiso de los padres no autorizaba la exhibición a los niños; que

había transgredido los procedimientos de la escuela. Yo le dije que todo iba bien y que sería contraproducente parar la proyección en ese momento.

A la mañana siguiente, el director me llamó a su despacho para decirme que había molestado a sus dos directores adjuntos. Me llamó la atención por ir en contra de los procedimientos establecidos y después, en el mismo tono, me felicitó por haber tenido "tan buena idea". Me pidió entonces que actuara de moderador en una reunión con un grupo mixto de niños y niñas de cuarto grado que tendría lugar esa misma mañana en el salón de actos de la escuela. El objetivo de esa reunión era evidenciar sus puntos de vista sobre el tipo de educación sexual que querían en la escuela. El director me avisó que procuraría entrar silenciosamente en el salón de actos cuando el diálogo se hubiera iniciado de manera natural y sin problemas.

Los datos que obtuvimos durante estos actos, a partir de la observación de la práctica y de la información proporcionada por los alumnos, constituyeron la base para efectuar los cambios en el programa de educación sexual de la escuela. Es más, el proceso de los datos no se desarrolló en contraste con una práctica rutinaria y previsible. La práctica fue modificándose a medida que se procesaban los datos. La información sobre el episodio del desvanecimiento me llevó a establecer la hipótesis de que ese fenómeno no hubiese ocurrido en presencia de los chicos. La información proporcionada por éstos sobre sus sentimientos al verse excluidos de la proyección me movió a organizar el segundo pase para comprobar la hipótesis de que las niñas no se desmayarían en presencia de los niños y de que éstos no manifestarían comportamientos inmaduros en presencia de aquéllas. El éxito de la segunda proyección estimuló la recogida de una mayor cantidad de datos de los alumnos en relación con sus necesidades en el área de la educación sexual.

No diré que éste sea un buen ejemplo de investigación pedagógica rigurosa, pero ilustra un proceso en el que las ideas se comprueban y desarrollan en la acción. Afirmaría que esta forma de investigación-acción basada en los profesores constituye una característica típica de cierto tipo de procesos de reforma curricular. Resumamos, pues, sobre la base de mi experiencia, estas características:

1. Es un proceso iniciado por los profesores en ejercicio para responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan.
2. Las prácticas curriculares tradicionales se han desestabilizado o se han convertido en problemáticas en la situación práctica a causa del desarrollo de resistencias en los estudiantes o de su "negativa a aprender".
3. Las innovaciones propuestas suscitan controversias en el grupo de profesores porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
4. Las cuestiones se aclaran y resuelven en un diálogo colegiado y abierto que se caracteriza por el respeto mutuo y la tolerancia hacia

- los puntos de vista de los otros, sin cortapisas procedentes de las instancias de poder respecto a los resultados del diálogo.
5. Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto del profesorado.
 6. La dirección facilita un enfoque “de abajo arriba” en vez de “de arriba abajo” en relación con el desarrollo de normas y estrategias curriculares.

La teoría curricular del movimiento de reforma del *currículum*

Este tipo de proceso de reforma curricular no es neutral desde el punto de vista teórico. Está orientado por un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el *currículum* y la enseñanza. Estas ideas se organizan y aclaran en el proceso. La enseñanza deja de considerarse como un proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras de conocimiento. Se contempla, en cambio, como un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de dar sentido a sus “situaciones vitales”. La mente “se adapta con” en vez de “adaptarse a” las estructuras de conocimiento.

Este punto de vista sobre la enseñanza supone un cambio en el concepto de aprendizaje que, a su vez, modifica los criterios mediante los que se evalúa. Se considera el aprendizaje como la producción activa del significado, y no como reproducción pasiva del mismo. Sus resultados ya no se evalúan en relación con la mayor o menor coincidencia entre las entradas informativas y criterios predeterminados de salida, sino en términos de las cualidades intrínsecas que manifiestan. Cuando se considera el aprendizaje como “producción activa”, se convierte en una manifestación de las capacidades humanas, por ejemplo, sintetizar información variada y compleja en patrones coherentes, considerar situaciones desde distintos puntos de vista, tener presentes las propias inclinaciones y prejuicios personales, etc. El desarrollo de la comprensión se estructura como la ampliación de las capacidades naturales de los estudiantes en relación con aquello que tiene importancia en la vida. La manifestación de esas cualidades puede describirse y juzgarse, pero no normalizarse y medirse.

La idea de enseñanza implicada en el proceso de cambio también es diferente. Ya no se estructura como una actividad orientada a controlar o determinar causalmente los resultados del aprendizaje. Se considera, en cambio, como una actividad capacitadora que aspira a facilitar un proceso dialéctico indeterminado entre las estructuras públicas de conocimiento y las subjetividades individuales. Se centra en el proceso más que en el producto del aprendizaje. Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender las capacidades naturales de la mente humana.

Los criterios para la evaluación de la enseñanza se relacionan con la medida en que los profesores dan oportunidad a los estudiantes para manifestar y ampliar estas capacidades. Los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza son diferentes. Los primeros se refieren a las cualidades de la mente que se manifiestan en los resultados del aprendizaje. Los de la enseñanza tienen relación con la medida en que la pedagogía tenga una influencia facilitadora y no restrictiva sobre las oportunidades de los estudiantes para manifestar y desarrollar estas cualidades. Esa pedagogía requiere que los profesores reflexionen en los procesos de clase, así como sobre ellos, con total independencia de cualquier evaluación que hagan de los resultados del aprendizaje. La pedagogía es un proceso reflexivo. La base de las evaluaciones de la enseñanza está constituida por los datos del proceso más que del producto. Y los mismos alumnos constituirán una fuente fundamental de esos datos: sus manifestaciones sobre los aspectos de la enseñanza que promueven o restringen el desarrollo de sus capacidades en relación con las cuestiones pertinentes.

Todo esto contrasta con los criterios de evaluación del profesor implícitos en la idea de que la enseñanza tiene que ver con el control o la determinación de los resultados del aprendizaje. Esos criterios son los mismos que aquellos que rigen la evaluación del aprendizaje: especificaciones de los resultados deseados. Si la actuación del alumno no logra ajustarse a la especificación de resultados, la responsabilidad de ese "defecto" se adjudica a la enseñanza. La evaluación de ésta desde la perspectiva del modelo de producto no supone fundamentar los juicios en datos subjetivos sobre las percepciones de la enseñanza que tienen los alumnos en el contexto del proceso pedagógico. Aunque los profesores reflexionen *sobre* su práctica a la luz de sus resultados, no actuarán de este modo en el proceso. En este sentido, la enseñanza no constituirá en sí misma una práctica reflexiva.

El cambio conceptual final implicado en el proceso de reforma curricular descrito se sitúa en la perspectiva de la relación entre *curriculum* y enseñanza. No se considera el *curriculum* como una selección organizada de conocimientos, conceptos y destrezas determinados con independencia del proceso pedagógico, sobre la única base de las estructuras públicas del saber. El mapa del *curriculum* se configura, en cambio, dentro de la práctica pedagógica, cuando el profesor selecciona y organiza los "contenidos de conocimiento" como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos, comprobando después sus respuestas a la luz de tales criterios en calidad de "pertinentes respecto a sus preocupaciones", "interesantes", "desafiantes" y "expansivas". Las experiencias subjetivas de los alumnos constituyen los datos, a cuya luz el profesor ajusta y modifica el mapa emergente. Cuando se desarrolla el mapa y se valida en retrospectiva, desde el punto de vista pedagógico, mediante la autocomprobación, permite al profesor prever, aunque no predecir, posibilidades futuras. Proporciona al docente una orientación, sin prescribirle un plan de acción prefijado.

Como aspecto de una pedagogía reflexiva, el *curriculum* se encuentra siempre en proceso de llegar a ser. Se desarrolla en y a través del proceso

pedagógico. La actividad de validación del mapa en desarrollo en el proceso de clase supone una pedagogía reflexiva. La validación del *curriculum*-en-proceso requiere que el profesor sea consciente de todas las dimensiones de la pedagogía y de su contexto. El docente tiene que sopesar si las indicaciones de que los contenidos no comprometen ni amplían la visión de los alumnos pueden explicarse por la inadecuación del material y su organización o por otros factores, por ejemplo, la forma en que el profesor estructura y maneja las respuestas de los alumnos o las limitaciones institucionales y psicológicas impuestas al aprendizaje activo y autodirigido. Esto requiere una dosis considerable de autorreflexión y experimentación. La comprensión y el diagnóstico de la situación problemática no es un suceso instantáneo. Hay que estudiar y evaluar las consecuencias para la acción de las hipótesis explicativas sobre los factores limitadores en la pedagogía y su contexto antes de poder concluir que la selección y organización de los contenidos opera como una restricción significativa del aprendizaje.

He intentado describir el conjunto de ideas teóricas implicadas, con distintos grados de explicitación, en el proceso de cambio curricular en el que participé en mi *secondary modern school*. Este proceso de cambio curricular surgió en los años sesenta en una serie de *secondary modern schools* innovadoras. La perspectiva de que se elevase la edad de finalización de la escolaridad obligatoria desde los 15 a los 16 años proporcionó un fuerte ímpetu a partir de la mitad de la década para hacer un replanteamiento radical del *curriculum* para los alumnos considerados como del promedio o inferiores al mismo en cuanto a su capacidad. El desarrollo de un nuevo examen oficial a los 16 años (*Sixteen-plus*) controlado por el profesor: el *Certificate of Secondary Education*, permitió también a los profesores preparar exámenes que reflejaran las aspiraciones de los reformadores del *curriculum*.

Cuando la selección que se efectuaba en el *Eleven-plus* fue sustituida por la reorganización de las escuelas secundarias como instituciones comprensivas, el proceso de cambio se diluyó considerablemente. Las *secondary moderns* se mezclaron con las *grammar schools* o se transformaron en *comprehensives*. Los antiguos puntos de vista de las *grammar schools* sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza dominaron las nuevas instituciones. Sentían una presión política para justificar su existencia frente a las "normas" de la *grammar school*. Desde el final de la década, asistimos a lo que HARGREAVES (1982) describió como la "grammatization" de la *comprehensive school*. No obstante, la "teoría del *curriculum*" se convirtió en un aspecto permanente, aunque subordinado, de la cultura profesional de los docentes de secundaria.

CAPÍTULO II

La investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional: tres estudios de casos

Este capítulo presenta tres estudios de casos de proyectos de investigación-acción en los que he participado como facilitador externo. Los estudios de casos sirven para explorar el problema de cómo pueden facilitar la “investigación interna” en las escuelas los investigadores externos procedentes de la enseñanza superior, sin provocar la dependencia de la “autoridad académica” de éstos. Los estudios de casos investigan algunas cuestiones metodológicas importantes sobre cómo facilitar el aprendizaje profesional de los docentes a través de la investigación-acción. Ilustran un proceso de investigación-acción de segundo orden a cargo del autor, o sea, un proceso de análisis reflexivo de su experiencia como facilitador de investigación-acción.

El “secuestro” de las teorías de los profesores: el juego de la palabra académica

He utilizado bastante espacio para describir un proceso de cambio curricular en el que participé hace más de veinte años porque he pasado el resto de mi vida profesional, como formador de profesores e investigador de la educación, organizando y elaborando las ideas teóricas que sirvieron de fundamento a aquel proceso. Pretendía dejar claro que los orígenes teóricos de mi trabajo con los profesores en diversos proyectos de investigación-acción se basan en mi experiencia sobre cierto tipo de práctica curricular innovadora en la escuela. Mi comprensión teórica de la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza no se derivan tanto de una cultura académica que adopta una postura contemplativa respecto al proceso de la enseñanza, sino de prácticas curriculares en las que participé como profesor con mis compañeros. Si estos conocimientos constituyen ahora aspectos ampliamente compartidos de la cultura académica de los centros de forma-

ción del profesorado, se debe a que los formadores de docentes los han tomado de la práctica.

Las ideas que surgieron más adelante en el mundo académico, como: "no puede haber desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor", "la enseñanza como forma de investigación educativa", "los profesores como investigadores" y la "investigación-acción educativa", engloban todas ellas ciertas dimensiones de la práctica curricular que he expuesto, pero describen esa práctica en el lenguaje académico. La reflexión naturalista dentro del, y acerca del, proceso pedagógico se describe como "investigación". Los supuestos que subyacen a este lenguaje académico han tendido a deformar el proceso. Con demasiada frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores realizan ahora *acerca de* su práctica, fuera de su rol pedagógico. La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que, desde el punto de vista del práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso. Al traducir "reflexión" o "autoevaluación" como "investigación", el académico corre el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas normalizadas en vez de como un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico. La separación de la "investigación" de la "enseñanza" implica una separación entre enseñanza y desarrollo del *currículum*. La idea de desarrollar el *currículum* a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de enseñanza como práctica reflexiva.

En vez de desempeñar el rol de auxiliar teórico de los prácticos, ayudándoles a aclarar, comprobar, desarrollar y divulgar las ideas que subyacen a sus prácticas, los académicos solemos comportarnos como terroristas. Tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la deformamos al traducirla a la "jerga académica" y, por tanto, la "secuestramos" de su contexto práctico y de la red de ideas entrelazadas que operan en ese contexto. Y así, nos encontramos con los formadores de profesores e investigadores de la educación propagando ideas como "investigación-acción educativa" y "los profesores como investigadores" como si pudiesen *aplicarse* a algún tipo de práctica en la escuela, con independencia de las concepciones de los profesores sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza y sin tener en cuenta el contexto institucional y social de sus prácticas.

Con excesiva frecuencia se pierde de vista la idea de que la investigación educativa constituye una forma de enseñanza y viceversa. Actualmente, tenemos en Gran Bretaña numerosos cursos de formación permanente para profesores, basados en la investigación y computables como méritos. Ahora, en la universidad, se promueve con entusiasmo el movimiento de investigación-acción y de los "profesores como investigadores". Pero la cuestión que se plantea es la siguiente: ¿los académicos están transformando la metodología de la investigación educativa basada en el profesor en una forma que les permita manipular y controlar el pensamiento de los docentes

con el fin de reproducir los supuestos fundamentales que han basado una cultura académica contemplativa desligada de la práctica cotidiana?

Sé que a menudo he participado en actos de imperialismo académico. Estos dos primeros capítulos pretenden volver a los orígenes experimentales de mis ideas, con la esperanza de que este proceso reflexivo me ayude a evitar los efectos deformantes de una inmersión excesiva en el mundo universitario. No quiere decir esto que mi vida profesional como universitario no me haya propiciado el profundizar mi comprensión de la práctica educativa. Me da acceso a ideas que cuestionan los mismos supuestos que han fundamentado la formación del profesorado y la investigación educativa. La cultura académica no es homogénea e incorpora su propia contracultura. Sin embargo, las estructuras institucionales que gravitan sobre mi práctica cotidiana siguen manteniendo y respaldando unas concepciones de "excelencia" y de "niveles" que me dificultan el iniciar y mantener formas de práctica, como supervisor e investigador educativo, que suponen concepciones diferentes de estos términos.

La institucionalización de la "investigación-acción" y de los "profesores como investigadores" en cuanto enfoques de la formación de docentes en las instituciones universitarias suscita una serie de cuestiones críticas sobre las que deben reflexionar los tutores y supervisores. Si tenemos que facilitar una práctica reflexiva como forma de investigación educativa en las escuelas, también debemos tratar la formación del profesorado como práctica reflexiva.

En el resto del capítulo, intentaré señalar algunos caminos utilizados por los formadores de profesores para desvirtuar y restringir el desarrollo de la práctica reflexiva que pretendían promover. Lo haré analizando mi propia experiencia como formador de profesores.

El *Humanities Curriculum Project*: un respaldo para la práctica curricular reflexiva

En el verano de 1967 me incorporé a un amplio proyecto de reforma curricular iniciado por el *Schools Council*, organismo nacional creado a mediados de los sesenta para respaldar la reforma en las áreas del *curriculum* y de los exámenes. El *Council* dio prioridad a la reforma del *curriculum* para los alumnos de capacidad académica "media" o "inferior" en las materias de humanidades. Publicó dos documentos de trabajo principales (números 2 y 11) sobre el problema antes de establecer el *Humanities Project* bajo la dirección de Lawrence STENHOUSE. La intención del *Council* era apoyar y divulgar las mejores prácticas innovadoras en las escuelas.

La contribución de STENHOUSE al movimiento de reforma curricular consistía en organizar el paradigma de diseño curricular surgido en forma embrionaria del movimiento de reforma del *curriculum* basado en la escuela. En este paradigma, la especificación de una *praxiología* era fundamental: un conjunto de principios que orientara a los profesores para traducir

los objetivos educativos a prácticas pedagógicas concretas (véanse STENHOUSE, 1975 y ELLIOTT, 1983a). Esta praxiología (en expresión más mía que de STENHOUSE) abarcaba todo el proceso educativo y no sólo sus contenidos.

Reflejando la tendencia a centrarse en temas de la vida diaria como fundamento de la reorganización de los contenidos curriculares, el punto de partida de STENHOUSE consistió en articular un objetivo general para el estudio de estos temas. Las situaciones y actos humanos a los que se referían suscitaban controvertidas cuestiones axiológicas en nuestra sociedad. Así, STENHOUSE definió el objetivo de las humanidades en la enseñanza como "el desarrollo de la comprensión de las situaciones sociales y actos humanos y las controvertidas cuestiones axiológicas que suscitan". Rechazó el análisis de este objetivo traduciéndolo a objetivos de contenido específico, postura coherente por completo con la teoría del aprendizaje subyacente al proceso de cambio curricular que mencioné antes. Sin embargo, analizó el objetivo mediante un conjunto de principios de procedimiento que rigieran el manejo de la información en las aulas. De acuerdo con R. S. PETERS (1968), STENHOUSE decía que, a partir de un objetivo educativo, se podía derivar lógicamente una forma de proceso pedagógico coherente con ese objetivo. Los principios que definían el proceso pedagógico en el contexto del *Humanities Project* eran los siguientes:

1. Hay que tratar en el aula con los adolescentes las cuestiones controvertidas.
2. Los profesores no deben utilizar la autoridad de su cargo como trampolín para promover sus propios puntos de vista.
3. El núcleo central de la forma de investigación en áreas controvertidas ha de estar constituido por el diálogo y no por la instrucción.
4. El diálogo debe proteger la divergencia de puntos de vista de los participantes.
5. El profesor, en cuanto moderador del diálogo, debe ser responsable de la calidad y nivel del aprendizaje.

El rol del profesor consistía en desarrollar estrategias pedagógicas para llevar a la práctica esos principios en el aula. Esas estrategias no podían determinarse con antelación a las circunstancias en las que tendrían que operar. Se pretendía que los principios de procedimiento orientaran y guiaran la enseñanza, sin prescribir estrategias concretas de acción en forma de reglas. STENHOUSE creía que esas estrategias dependían en gran medida del contexto. Es posible generalizar estrategias experimentadas con anterioridad a una serie de situaciones, pero sus posibilidades de aplicación a cualquier conjunto de futuras circunstancias de clase ha de considerarse *in situ*. Esas generalizaciones constituyen hipótesis prácticas que hay que comprobar en situaciones pedagógicas concretas, y no reglas normativas.

Desde STENHOUSE, la pedagogía concebida como el intento de desarrollar

unos principios de procedimiento de forma práctica concreta constituye necesariamente un proceso reflexivo. La *praxiología* no puede traducirse a la *praxis* con independencia de la reflexión y deliberación del profesor en situaciones concretas. Es más, la *praxis*, en cuanto conjunto de hechos estratégicos para llevar a la práctica los principios de procedimiento de la enseñanza de las humanidades, no puede divorciarse del *curriculum*. El *curriculum* no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que reproducir a través del proceso pedagógico. Consiste, en cambio, en la selección y organización de contenidos en el seno de un proceso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente, por tanto, a través del mismo. La pedagogía adopta la forma de un proceso experimental de investigación curricular. De ahí el carácter fundamental de la idea de los profesores en cuanto investigadores, desde el punto de vista de STENHOUSE sobre el desarrollo del *curriculum*. Afirmaba que no podía producirse desarrollo del *curriculum* sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de las capacidades reflexivas de los docentes.

David JENKINS, en una revisión del libro de STENHOUSE (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development**, publicado en *The Times Educational Supplement*, describía al autor como "un jugador de ajedrez en un mundo de damas". En efecto, su pensamiento iba más allá de las convenciones aceptadas. En el mundo universitario, molestó a los académicos encaprichados por los objetivos o el modelo de producto de desarrollo del *curriculum* en el que se analizan los fines mediante objetivos de contenido como base para seleccionar y organizar contenidos determinados de antemano. STENHOUSE decía que el desarrollo del *curriculum* no era un proceso que precediera a la pedagogía y que ésta no constituía el proceso técnico de transmisión de contenidos curriculares para alcanzar unos resultados predeterminados de aprendizaje.

En el mundo de los profesores, STENHOUSE molestó a los tradicionalistas, comprometidos con el punto de vista de que la enseñanza tiene que ocuparse de reproducir los contenidos de conocimiento, perspectiva en absoluto discutida por los universitarios partidarios del modelo de producto. Los tradicionalistas creían que los profesores debían utilizar su autoridad para tomar partido en las cuestiones controvertidas con el fin de promover el punto de vista bueno y correcto. En sentido más general, objetaban la intromisión de STENHOUSE en la pedagogía, considerando que sus principios de procedimiento eran normativos y vulneraban el derecho del profesor a su autonomía profesional. Desde su punto de vista, los proyectos de *Curriculum* Nacional debían limitarse a cartografiar los objetivos y los contenidos. El papel de esos proyectos consistía en brindar apoyo al cambio curricular proporcionando materiales auxiliares para uso de los profesores; desarrollar el *curriculum* y dejar a los docentes la decisión sobre cómo implementarlo.

* Trad. cast: *Investigación y desarrollo del curriculum* (3.^a ed.), Madrid, Morata, 1991. (N. del Editor.)

Se consideraba el cambio curricular como el proceso de modificar el contenido más que el proceso educativo.

Estos tradicionalistas, muchos de los cuales pertenecían a los comités nacionales del *Schools Council* como representantes de las asociaciones de profesores, no comprendían que la intromisión de STENHOUSE en el campo de la pedagogía se basaba en una reinterpretación radical de la naturaleza del proceso educativo y de las relaciones entre sus diversos elementos. Tampoco se percataban de que sólo organizaba, de manera muy comprensiva, la lógica de la reforma curricular iniciada por los profesores. Dudo de si el mismo STENHOUSE se daba cuenta exacta de esto y así sólo exacerbaba el problema de la comunicación. Sus ideas parecían originarse más allá del "horizonte" práctico de los profesores, en algún ámbito académico. Desde mi punto de vista, se originaban en los "horizontes" de los profesores, a partir de un proceso emergente de cambio curricular. Las ideas surgían de la mismísima profesión docente, pero muchos de sus integrantes no se percataban de ellas. Estaban quizá tan centrados en su "juego de damas" que no podían darse cuenta de que, al menos, alguno de sus compañeros estuviera "jugando al ajedrez".

STENHOUSE no era el "jugador de ajedrez". Su genio estaba en su capacidad para captar a la primera la lógica subyacente al nuevo juego que estaban desarrollando algunos profesores. Pero solía asumir y transmitir la impresión de que el *Humanities Project* era un juego inventado, más que descubierto, por él. Como explicaré a continuación, este supuesto no sólo planteaba problemas para comunicar el proyecto a los docentes, sino para conceptualizar las relaciones entre los prácticos y los formadores de profesores en el proceso de desarrollo curricular.

En algunos aspectos, parecía que el equipo central del *Humanities Project* desempeñaba el rol que los profesores solían adscribir a los encargados del desarrollo del *curriculum*. En principio, nos dedicamos a producir materiales. Editamos varias series multimedia de materiales didácticos de apoyo sobre temas como "la familia", "guerra y sociedad" y "la pobreza". A continuación, se llevaron estas series a escuelas que se prestaron a probarlas, después de un seminario de preparación en el que participaron los profesores implicados. Se les pidió que evaluaran las posibilidades de los materiales como apoyo de un proceso de investigación basada en el diálogo sobre cuestiones controvertidas. A STENHOUSE no le gustaba el rol que tenía que desempeñar el equipo central. Dadas las limitaciones de tiempo para desarrollar las pruebas en las escuelas, era necesario contar con ese equipo para recoger con rapidez los datos básicos. Los profesores carecían del tiempo necesario para hacerlo satisfaciendo los criterios que aparecen seguidamente. No obstante, se esperaba que, cuando se hubiesen establecido los procesos de clase, complementarían y enmendarían los materiales básicos. Dichos materiales se editaron de acuerdo con los siguientes criterios:

- La recopilación multimedia estaría compuesta por selecciones de una serie de disciplinas o artes.

- Abarcaría un amplio conjunto de acciones humanas controvertidas.
- Proporcionaría documentación sobre las cuestiones polémicas desde diversos puntos de vista.
- Apoyaría la exploración profunda de las cuestiones controvertidas.

No se facilitó guía detallada alguna para el uso del material. Sólo se elaboró una relación de los elementos y un conjunto de referencias cruzadas en relación con determinadas categorías de acciones humanas, p. ej.: manifestaciones, objeción de conciencia, asesinato, bombardeo de ciudades. No se pidió a los profesores que utilizaran unos elementos concretos ni se prescribió una sucesión o ritmos determinados de las compilaciones. La selección y organización del material estaba destinada a que los profesores la juzgaran a través del proceso.

En cuanto realizadores de los materiales de apoyo de entre los cuales los profesores seleccionarían aquellos que quisieran, nuestro rol como colaboradores externos no constituía ninguna amenaza a la autonomía profesional de los docentes dentro del proceso pedagógico. Los problemas entre los “de fuera” y los “de dentro” sólo empezaron a surgir cuando los profesores comenzaron a proporcionarnos información sobre el uso de los materiales. Aunque les habíamos pedido que evaluaran en qué medida el material respaldaba la pedagogía, solían suponer que sus estrategias de utilización del material no eran problemáticas. Se centraron en la crítica de los materiales y no en el contexto de su utilización. Cuando planteamos cuestiones sobre ese contexto, empezaron a pensar que estábamos saliéndonos de nuestra función y entrometiéndonos en su campo profesional.

Un buen ejemplo de la tensión fue la gran cantidad de información proporcionada por los profesores poniendo de manifiesto las dificultades que los alumnos habían encontrado al leer el material. El análisis de estas informaciones en *feedback* puso de manifiesto la falta de acuerdo entre los profesores sobre cualquiera de los elementos de las compilaciones. Esto indicaba que “el contexto de utilización” podía explicar mejor las reacciones negativas de los estudiantes frente al material que las “dificultades de lectura”.

Nos enfrentábamos a una situación en la que, sin haber dado por suelta la “competencia pedagógica” de los profesores, ellos sí esperaban que hubiésemos partido de tal supuesto. El equipo encargado de la preparación de los materiales empezó a dejar en segundo plano la producción de los mismos para ocuparse de estudiar el contexto pedagógico en que se utilizaban. Por ejemplo, en relación con la cuestión de las “dificultades de lectura”, nos dedicamos a observar las aulas y entrevistar a los alumnos. Frecuentemente, los estudiantes negaban que el material les pareciera difícil e inaccesible a efectos de diálogo. Una respuesta típica era: “siempre se puede captar lo esencial de la cuestión, entendiéndolo mejor a medida que se profundiza sobre ello”. Desde el punto de vista de los estudiantes, el problema estaba en que los profesores creían que no podían comprender el material y, por tanto, utilizaban mucho tiempo incitándoles a hacer ejercicios

de comprensión antes de dialogar sobre el mismo. Recuerdo la explicación de un alumno: “No te apetece hablar de algo sobre lo que ya has tenido que responder antes a cien preguntas”.

A la luz de este tipo de información de los alumnos, comenzamos a observar dos modelos muy diferentes de tratamiento de la información en las aulas:

1. LEER - COMPRENDER - DIALOGAR.
2. LEER - DIALOGAR - COMPRENDER.

Cuando se utilizaba el segundo modelo, había menos estudiantes que mencionaran las dificultades de lectura.

A la luz de la creciente evidencia de que los profesores no evaluaban el material curricular en el contexto de las estrategias que utilizaban para manejarlo, empezó a verse de forma muy diferente el problema de apoyar desde fuera el desarrollo del *curriculum* en las escuelas. No sólo era cuestión de producir materiales para que los profesores los probaran en clase, sino también de fomentar el desarrollo de sus capacidades de autorreflexión. No bastaba con facilitar información procedente de nuestras propias entrevistas y observaciones. Desde la perspectiva de los profesores, estábamos utilizando los datos recogidos para elaborar una crítica de su pedagogía. Sospechaban que, con este fin, manipulábamos los datos mediante la forma de recogerlos, seleccionarlos e interpretarlos.

Pero se sentían incapaces de defenderse porque, como prácticos muy ocupados, no podían elaborar un archivo independiente de datos.

El proceso de evaluación en el aula parecía favorecer una relación desigual de poder entre los investigadores externos y los prácticos. En ese contexto ninguna cantidad de *feedback* podía fomentar la autocomprensión de la reflexión sobre su práctica iniciada por los profesores. Cuando la resistencia no era bastante fuerte, el efecto consistía en una situación en la que la autocomprensión de los prácticos empezaba a depender de los investigadores externos.

La sensación de que los investigadores externos trataban de promover la dependencia se veía reforzada por su aparente conocimiento superior de los criterios que rigen el análisis de los datos. Los profesores pensaban que juzgábamos sus prácticas de acuerdo con criterios definidos por el equipo de investigación y desarrollo, es decir, los principios de procedimiento. Podríamos indicar que, si esos criterios estuvieran realmente implícitos en las concepciones que los profesores tienen sobre sus objetivos, les ayudarían a organizarlos para sí mismos cuando reflexionaran sobre las estrategias para cumplir esos objetivos. En otras palabras, los profesores no sólo se responsabilizarían de la realización práctica de una teoría pedagógica, sino que también generarían esa teoría a partir de la práctica. En el equipo central del *Humanities Project*, adoptamos el rol de productores de teoría, reforzando de manera tácita la relación desigual de poder entre nosotros y los profesores. Más adelante volveré sobre este tema.

Éramos sensibles a la cuestión del poder, comprometidos como estábamos con la idea de que el cambio curricular satisfactorio dependía del desarrollo de las capacidades de autoanálisis y reflexión de los profesores. Tratamos de resolver el problema en cuestión mediante el establecimiento de una forma de investigación cooperativa en clase que promoviera y no limitara la autorreflexión.

Invitamos a los profesores a que grabasen sus clases en vídeo y enviaran al equipo central cintas seleccionadas para su análisis. Esta estrategia aseguraba que los investigadores externos trabajaran con datos recogidos y seleccionados por el profesor. Asimismo, reducía la cantidad de datos que nosotros, en comparación con los profesores, pudiéramos manejar, incluido el acceso a los muy delicados y amenazadores relativos a las opiniones de los alumnos sobre las clases y la pedagogía. Se transcribieron las cintas remitidas, siendo analizada cada transcripción por un miembro del equipo central. Los análisis, con las transcripciones, se devolvían a los profesores para su comentario. Dichos análisis se convirtieron en hipótesis sobre los problemas y las posibilidades de la pedagogía para llevar a la práctica los principios de procedimiento. Se pidió a los profesores que investigaran estas hipótesis en relación con sus propias prácticas de clase.

Esta estrategia cooperativa pretendía reducir el nivel de ansiedad y la consiguiente postura defensiva de los profesores.

De este modo, no sólo tenían mayor control sobre nuestro acceso a los datos, sino que podían tratar nuestros análisis como puras hipótesis. Se puso de manifiesto que los análisis de estos datos parciales sólo podían tener la categoría de hipótesis. Ya no sería fácil que diésemos la impresión de que nuestros análisis se basaban en pruebas globales inaccesibles a los profesores. En realidad, tratamos de aumentar su acceso a los datos en comparación con los nuestros, indicándoles que unos observaran las clases de los otros e implantaran sesiones periódicas con los alumnos para recibir información en *feedback* sobre el desarrollo de éstas.

La estrategia en cuestión llevaba consigo una forma de triangulación diferente de la adoptada en un principio. La estrategia anterior suponía la recogida de datos desde tres puntos de vista: el del observador, el profesor y los alumnos. Pero el observador controlaba tanto el proceso como el análisis de los datos generados en el mismo. La nueva estrategia otorgaba al profesor mayor control sobre la recogida y análisis de los datos de triangulación.

Nuestro papel como investigadores externos correspondía más quizá al de facilitadores que al de controladores del pensamiento de los profesores sobre sus prácticas. La estrategia facilitadora se organizó en torno a la formulación del diagnóstico y de hipótesis de acción para que los profesores las comprobasen en sus aulas. La investigación en clase se convirtió en un proceso cooperativo. No obstante, hay que reconocer que el rol de los investigadores externos seguía manteniendo elementos de control. La investigación de los profesores tenía que centrarse en hipótesis que generábamos nosotros y éstas estaban informadas por nuestra concepción teórica

de los principios pedagógicos subyacentes al objetivo de la enseñanza. En la misma medida, el pensamiento de los profesores estaba estructurado de manera intencionada (aunque no necesariamente consciente) por las concepciones del proceso pedagógico de los investigadores externos.

No todos los profesores participantes remitieron grabaciones para su análisis. La importante minoría que lo hizo estaba constituida inevitablemente por quienes apreciaban cierta sintonía entre la perspectiva pedagógica del proyecto y la suya propia. Por eso mismo, solían ser los profesores más reflexivos y autoconscientes, dado que la autorreflexión es una dimensión intrínseca de la misma perspectiva pedagógica. Para el equipo central, el problema consistía ahora en desarrollar una estrategia que ayudara a la mayoría de los profesores a implementar en sus clases los principios de procedimiento.

Yo emprendí un análisis comparativo de las transcripciones de las grabaciones con objeto de formular un conjunto de hipótesis que pudieran generalizarse a todas las aulas y escuelas. Formuladas las hipótesis, las transformé en reglas de ejecución. En otras palabras, creé una praxis experimental. Pretendía conseguir que todos los profesores aceptasen acatar estas reglas durante un período de tiempo estipulado, de manera que pudiera evaluarse la influencia de las estrategias de acción que prescribían. Se pidió a los profesores que recogieran datos sobre esta influencia y elaboraran informes de evaluación al final del "experimento".

El mismo STENHOUSE estaba preocupado por la estrategia propuesta por mí. Le parecía demasiado impositiva. Su idea era que los profesores debían modificar sus prácticas a la luz de su propia reflexión. Pensaba que la elección de las estrategias pedagógicas les correspondía. Podemos ilustrar su enfoque mediante el siguiente ejemplo.

Las grabaciones solían mostrar una pauta predominante de interacción mediante la cual los profesores presionaban a sus alumnos para que aceptasen sus puntos de vista "ocultos", oponiéndose, por tanto, a la realización práctica del principio de "proteger las ideas divergentes". La pauta de acción comenzaba con observaciones del estilo de: "¿Estamos todos de acuerdo con lo que John acaba de decir?" La respuesta inicial de los alumnos consistía en quedarse callados. A continuación, los profesores dirigían su mirada a la clase hasta que algún alumno decía: "sí". Tras esa respuesta, continuaba el diálogo.

Pedimos a los profesores que comprobaran la hipótesis de que esta pauta de acción tenía el efecto de imponer limitaciones a la expresión de puntos de vista divergentes. Si descubrían que era así, se les pedía que formularan una estrategia alternativa de acción que protegiera las expresiones de divergencia, evitando su tendencia a limitarlas mediante el planteamiento de preguntas como: "¿Alguien no está de acuerdo con lo que acaba de decir John?"

STENHOUSE pretendía que los profesores generaran estrategias de acción a partir de los datos de clase. Yo había dado un paso más, proporcionándoles las estrategias de acción. Es más, se trataba de estrategias de ac-

ción generalizadas a partir de una muestra muy reducida de prácticas de aula. Mi supuesto de partida de que las estrategias reflejaban una estructura de problemas común a la mayoría de las clases provocaba la ansiedad de STENHOUSE. Le parecía que estimulaba una aplicación rígida y dogmática de reglas generales en vez de la sensibilidad respecto a los contextos concretos en los que los profesores tenían que llevar a la práctica los principios pedagógicos. Más aún, STENHOUSE temía que mi enfoque fuera recibido con hostilidad, porque podía interpretarse como un intento de prescribir estrategias docentes a los profesores.

Efectivamente, en una conferencia en la que intentamos negociar las estrategias con los profesores no resultó fácil transmitir el mensaje de que lo que se les solicitaba tenía un carácter experimental. Algunos profesores temían que estuviésemos intentando convencerlos a base de retórica. Sospechaban que nuestras verdaderas intenciones fuesen de corte impositivo. Sin embargo, acabaron por arrinconar sus dudas y procurar seguir las estrategias durante un período estipulado. Así lo hicieron muchos.

Algunos de los temores de STENHOUSE se cumplieron. Por ejemplo, una regla prohibía que los alumnos suministraran información anecdótica en clase. Se fundaba esa regla en datos que indicaban que las anécdotas restringían el diálogo porque no había manera de que los estudiantes pudieran contradecir la información que contuvieran. Esa información no era accesible a la crítica pública. El efecto principal era el descenso de la calidad del discurso entre los alumnos. Un profesor había aplicado esta regla en una clase anterior con un efecto importante sobre la calidad del diálogo. Pero su adhesión dogmática a esta regla en otra aula, posterior al acuerdo negociado en la conferencia, tuvo consecuencias desastrosas. La regla produjo el efecto opuesto. Impidió que los alumnos dijese nada. La investigación de la situación puso de manifiesto que la primera clase estaba llena de alumnos que confiaban en alguna medida en sus propias ideas. La mayoría de los asistentes a la segunda clase tenían una autoestima baja. Las anécdotas les dieron oportunidad de enfocar el diálogo sin que sus ideas corriesen el riesgo del ridículo ante sus compañeros. STENHOUSE tenía razón al advertirnos que nuestra estrategia podía estimular la insensibilidad respecto al contexto. Esa insensibilidad no sólo se manifiesta en la aplicación inadecuada de las reglas en contextos específicos. Hubo profesores que, mientras aplicaban las reglas con cierto éxito, no pasaron de ellas. Sus estrategias de enseñanza no evolucionaron ni se desarrollaron más allá de lo prescrito en las reglas, convirtiéndolas en inflexibles, rígidas y restringidas.

Sin embargo, los docentes lograron algunos progresos importantes. El enfoque promovió una práctica más coherente en muchas clases. Por ejemplo, una regla establecía que los profesores no debían llenar los espacios de silencio que se produjesen en medio de los diálogos, lo que quitaría la responsabilidad a los alumnos. A los profesores les resultaba increíblemente difícil tolerar los silencios y, después de un esfuerzo inicial, acababan rindiéndose a las presiones de los alumnos para que iniciaran y mantuvieran

el discurso. La regla ayudó a muchos profesores a resistir la persistente presión de los alumnos con buenos resultados. Tras un período considerable (más bien semanas que días), descubrían de pronto que los estudiantes asumían mayores responsabilidades en cuanto al sentido y forma del diálogo.

Muchos profesores, en un estado de dependencia intelectual del diagnóstico y de las hipótesis prescriptivas del equipo central, comenzaron a hacerse eco de las aspiraciones del proyecto en sus prácticas. Adoptaban estrategias que se desarrollaban a partir de fuentes que superaban su propia comprensión de su situación en las aulas y de su rol en ellas. Más adelante, algunos docentes elaboraron excelentes estudios de casos sobre su experiencia de los procesos de cambio (véase ELLIOTT y MACDONALD, 1975). Al tratar de explicar retrospectivamente lo ocurrido, las mentes de los profesores se abrían a nuevas dimensiones de los procesos de clase. Por ejemplo, varios pusieron de manifiesto la aparición de situaciones que parecían conversiones, del tipo de la de San Pablo en el camino de Damasco, de los alumnos respecto al valor del diálogo. Después de muchas semanas de enfrentarse con una aparente resistencia y hostilidad crecientes ante la investigación basada en el diálogo, los profesores vivieron la experiencia de cambios espectaculares de la conducta de sus alumnos. Cuando hicieron sus descubrimientos y tuvieron éxito, empezaron a analizar las causas de esa resistencia a una luz muy distinta. Se modificó su punto de vista sobre las capacidades intelectuales de sus alumnos, buscando las explicaciones de los problemas en las formas de control social reproducidas a través de su enseñanza más que en las "destrezas" de sus alumnos. En muchos casos el estado de dependencia que provocamos, en vez de reducir la capacidad de los profesores para la autorreflexión, la reforzó.

Es posible distinguir dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica de los docentes:

1. El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción.
2. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión.

Suelo pensar que el primer tipo constituye una proyección de las inclinaciones académicas sobre el estudio del pensamiento de los profesores. Aparece aquí una teoría de la acción racional en la que se seleccionan o escogen las acciones sobre la base de una contemplación desligada y objetiva de la situación. En esta teoría, podemos separar la investigación de

la práctica (la acción). El segundo tipo puede representar con mayor exactitud la lógica natural del pensamiento práctico.

Cuando surgen los problemas prácticos, la primera prioridad del práctico consiste en actuar con rapidez para resolverlo. La petición de que no se toque nada hasta la realización de una investigación posterior aparece como un proceso de pérdida de tiempo cuando son posibles otras alternativas. Una de ellas es volver sobre el propio proceso inicial, y en gran medida intuitivo de los datos disponibles. Otra consiste en basarse en la sabiduría de otros prácticos conocidos cuando uno empieza a dudar del propio diagnóstico de la situación. Al seleccionar una estrategia de acción basada en el consejo de otros, el interesado actúa fiándose de terceros, pero no de manera irracional. Quizá sea más racional adoptar una estrategia de acción basada en principio en la confianza en otro, revisando después sus méritos hasta suspender incluso la acción sobre la situación hasta analizar las pruebas. Mientras Nerón tocaba la lira, Roma ardía, y los profesores pueden pensar que, mientras investigan, la situación se desintegra. Cuando nos enfrentamos a un problema práctico, es mejor asumir un riesgo calculado de equivocarse que no hacer nada hasta comprender por completo el problema.

En el segundo tipo de pensamiento práctico, no hay separación entre "investigación" y "práctica". La práctica misma es la forma de investigación: una prueba de hipótesis en terreno desconocido, más allá de nuestra actual comprensión, que ha de revisarse después, de manera retrospectiva, como medio de ampliación de esa misma comprensión. La búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica y no antes de tales cambios.

STENHOUSE acuñó la idea del "profesor como investigador" para indicar la dependencia del cambio pedagógico de la capacidad de reflexión de los profesores. Creo que esa idea está presente en el primer tipo de práctica reflexiva. Sin embargo, la idea de la "investigación-acción educativa" se incluye en el segundo tipo y describe con mayor exactitud la lógica del pensamiento práctico que subyace al movimiento de reforma del *curriculum* en las escuelas de la década de los sesenta.

La táctica de facilitar a los profesores estrategias docentes que habían preparado hacía tiempo constituyó un punto crítico en el desarrollo del rol de facilitador en el *Humanities Project*. Marcó la transición de la idea de "profesores como investigadores" a la de "profesores como investigadores en la acción". Aunque el equipo central prescribió estrategias experimentales de acción, creo que muchos profesores llegaron a suspender sus propios juicios para "seguir las reglas" porque éstas se basaban en los datos de la práctica de aula de otros profesores. En último extremo, la experiencia de un reducido grupo de compañeros, representada en los datos remitidos para su análisis, persuadió a los profesores para que aceptaran fiarse de las reglas durante un tiempo. No se trataba de una fe ciega, sino informada por los datos, aunque no de la propia práctica de los profesores. A pesar de los problemas que planteaba, nuestra estrategia contenía elementos que

mantenían un potencial elevado para estimular el desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores. La estrategia ayudaba a generar un cuerpo compartido de perspectivas y de comprensión de los problemas de la innovación en el aula. Y esto fue así porque los profesores estaban abiertos a los datos de la práctica de los demás y dispuestos a trascender los límites de su propia comprensión y a aprender de aquélla.

El elemento negativo de la estrategia radica en la manera de analizar y divulgar la experiencia de las aulas. Las hipótesis en las que se basaban las reglas fueron elaboradas completamente por el equipo central y no por los profesores. Para algunos, este hecho era suficiente para provocar una adhesión acrítica a las reglas prescritas, en contraste con la adhesión provisional en beneficio del experimento. Hacia falta una estrategia que facilitara el desarrollo de conocimientos prácticos compartidos y, a la vez, liberase a los profesionales de la dependencia de los facilitadores.

Durante la fase de divulgación del *Humanities Project*, el equipo central preparó un procedimiento de autoentrenamiento para los profesores (véase *The Humanities Curriculum Project: An Introduction*, 1970). Se les pidió que analizaran grabaciones de los diálogos a la luz de una serie de preguntas. Estas cuestiones llamaban la atención sobre determinadas pautas de interacción y preguntaban por sus efectos. Por ejemplo:

¿En qué medida interrumpes a los alumnos cuando están hablando? ¿Por qué y con qué efecto?

¿Sueles reformular y repetir las manifestaciones de los alumnos? Si es así, ¿qué efecto produce?

Se indicaba que, aunque en un principio quizá desearan analizar sus grabaciones en privado, era probable que los profesores "descubrieran que, tras haber realizado ciertos progresos, merecería la pena reunirse para analizar las grabaciones y dialogar sobre las perspectivas que se abrieran y los problemas que aparecieran".

El procedimiento pretendía apoyar el desarrollo efectivo de la pedagogía en el contexto de un grupo de profesores que se apoyara a sí mismo. En muchos aspectos, era una versión revisada de la lista de estrategias que pedimos que comprobaran en los períodos de prueba. Pero se decidió no hacerlas explícitas, como tampoco las hipótesis diagnósticas sobre las que se basaban. En vez de solicitar a los profesores que comprobaran dichas hipótesis o que experimentaran con estrategias, les pedimos que se centraran en las pautas de interacción que habían resultado problemáticas en una serie de aulas de escuelas de prueba. De este modo, esperábamos que los profesores examinaran en qué medida estas pautas aparecían en su propia práctica y elaboraran hipótesis sobre sus efectos, junto con las posibles estrategias de acción para resolver los problemas señalados. El procedimiento pretendía ayudar a nuestros profesores para que elaboraran y comprobaran hipótesis por su cuenta e identificar aquéllas que fueran generalizables a otras aulas.

Este procedimiento de autoentrenamiento plantea el problema de que las hipótesis y estrategias que tenía presentes el equipo del proyecto podían inferirse con facilidad a partir de las cuestiones presentadas. Por tanto, no queda claro si este procedimiento era más eficaz para promover la reflexión independiente de los profesores que otro que hiciera explícitas las perspectivas prácticas acumuladas del proyecto. Quienes buscaran dogmas normativos podían estructurarlos sin dificultad a partir de la lista de cuestiones.

Procurando proporcionar un apoyo real para el desarrollo del profesor en la fase de divulgación, el proyecto no podía evitar hacer de algún modo accesible a los profesores el conocimiento práctico compartido y las perspectivas acumuladas en la fase inicial de prueba. Y al hacerlo, se corría siempre el riesgo de manejar ese conocimiento de manera dogmática y acritica, y no de forma provisional y experimental. No estoy en absoluto convencido de que nuestro procedimiento de autoentrenamiento resultara más eficaz para promover la práctica reflexiva que la lista de estrategias experimentales que negociamos con los grupos de profesores de nuestras escuelas de prueba. Podría interpretarse también como el producto de "perspectivas" generadas por los expertos académicos del equipo central más que como el producto de las prácticas reflexivas de los profesores. Al haber transformado las hipótesis diagnósticas y de acción en cuestiones centradas, el equipo del proyecto no podía describir el proceso de generación de hipótesis. El procedimiento contribuía a reforzar la tendencia a dar por supuesto que las hipótesis implícitas en las cuestiones eran generadas por los expertos que las planteaban.

Finalizada la "vida" oficial del *Humanities Project*, las administraciones educativas locales (LEA) del Reino Unido utilizaron, durante los años setenta, listas de preguntas de comprobación como estrategia clave para conseguir que los profesores realizasen una autoevaluación de su práctica (véase ELLIOTT, 1983b). La elaboración de las listas corría a cargo de los inspectores locales y de los asesores contratados por cada LEA. Después de unos años de inmensa popularidad entre los funcionarios locales, la estrategia perdió gran parte de su importancia a principios de los ochenta. Los profesores se mostraban reacios ante las listas porque les resultaba muy fácil discernir las reglas que las sustentaban. Interpretaban que esta estrategia de autoevaluación formaba parte de otra más general de creciente control burocrático de su actuación. El síndrome de la lista de comprobación ha reaparecido ahora en el Reino Unido en el contexto del desarrollo de los esquemas de evaluación del profesorado. En esta ocasión, los profesores no evalúan su práctica a la luz de cuestiones prescritas, sino sus superiores administrativos. De nuevo, no quedan patentes los orígenes del "conocimiento" implícito en las cuestiones y su fundamentación en los datos.

En general, parece que las listas de comprobación constituyen una estrategia para controlar la forma de pensar de los profesores sobre la práctica, al tiempo que procuran disimularlo. Creo que esta crítica afecta a

nuestro "procedimiento de autoentrenamiento". No ponía de manifiesto en qué medida el propio pensamiento de los profesores sobre sus prácticas de clase generaba las hipótesis y estrategias de acción implícitas. Debo manifestar que en el *Humanities Project* no llegamos a resolver satisfactoriamente la cuestión de cómo facilitar la práctica reflexiva autónoma. Y por eso éramos reacios a ceder el control sobre la teoría pedagógica. La forma de entender los objetivos y principios pedagógicos de los equipos del proyecto estructuraban tanto la lista de las estrategias experimentales de acción como el procedimiento de autoentrenamiento. No comprendimos que, al reflexionar sobre sus prácticas, los profesores no sólo podían desarrollar sus estrategias docentes, sino comprender mejor también los objetivos y principios que debían llevar a la práctica por su medio.

No obstante, si adoptamos el punto de vista aristotélico de que la investigación práctica constituye una forma de filosofía práctica, porque supone reflexionar a la vez sobre la práctica y los valores que constituyen su fin, hemos de capacitar a los profesores para que desarrollen tanto la teoría como la estrategia pedagógica a través de la práctica reflexiva (ELLIOTT, 1983b, 1987). En el *Humanities Project* considerábamos que la teoría pedagógica constituía nuestro propio campo, por lo que controlábamos en último término en qué medida podían desarrollar los profesores su pedagogía de manera reflexiva. La idea de los "profesores como investigadores" estaba vinculada a un contexto en el que la reflexión estaba confinada a una investigación empírica y no conceptual, quedando ésta en manos de los especialistas teóricos.

Las tentativas del equipo del *Humanities Project* para facilitar la práctica reflexiva en las escuelas produjeron una importante distinción conceptual entre el rol "investigador" del participante externo en relación con el de "investigador" del práctico (véase ELLIOTT, 1976-1977). STENHOUSE contrastaba la *investigación de primer orden* de los profesores con la *investigación de segundo orden* del equipo central. La investigación de los profesores se centraba en los problemas del desarrollo de estrategias pedagógicas coherentes con los objetivos y principios educativos. La investigación del equipo se centraba en los problemas de promover las capacidades reflexivas de los profesores. Los miembros del equipo adoptaron el rol de promotores del desarrollo de los profesores, tarea conceptualizada también como una forma de práctica reflexiva. Dentro del proceso de desarrollo del *curriculum*, el punto de vista sobre las relaciones entre los agentes universitarios de cambio y los prácticos se transformó, pasando de la idea de una investigación cooperativa sobre los problemas de desarrollo de la pedagogía a la de que cada parte se centrara en un campo muy diferente de investigación práctica. La investigación de segundo orden de los agentes externos de cambio sobre los problemas de promoción del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores apoya y, a veces, se entrecruza con la investigación pedagógica de primer orden de los profesores.

Esta distinción surgió a medida que las estrategias de promoción del proyecto pasaron de impulsar que los profesores comprobaran hipótesis

generadas por nosotros, a ayudarles a responsabilizarse más de su propia producción de hipótesis. Esta transformación era el producto de la creciente consciencia reflexiva del equipo central respecto a las formas ocultas de control que ejercía sobre el pensamiento práctico de los profesores. La manera de promover ese pensamiento sin manipularlo ni deformarlo en beneficio de nuestros propios fines se convirtió en un elemento fundamental de reflexión y discusión. Aunque no resolvimos este problema, se hicieron suficientes progresos para impulsarme a nuevas deliberaciones en el contexto de dos proyectos de investigación-acción en los que participé posteriormente.

La aparición de una forma de investigación práctica de segundo orden emprendida por los facilitadores externos del desarrollo de los profesores tuvo consecuencias en el rol de la evaluación en el desarrollo del currículo. El *Humanities Project* tenía una unidad de evaluación y un equipo de desarrollo. Durante el período de vigencia de la financiación del proyecto, esta unidad contribuyó también al planteamiento de sugerencias no desconectadas de las del equipo de desarrollo.

STENHOUSE y sus colaboradores organizaron un *modelo de proceso* de desarrollo del *currículum*, en contraste con el *modelo de objetivos*, en el que la cuestión crítica era la calidad de la enseñanza y no de los materiales curriculares. La idea de "profesores como investigadores" surgió en este contexto como elemento explicativo de la calidad de enseñanza, la cual dependía del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores.

El modelo de proceso de desarrollo del *currículum* de STENHOUSE planteó un problema al equipo de evaluación vinculado al proyecto bajo la dirección de Barry MACDONALD (1970). El equipo no podía diseñar una evaluación basada en la medida del cumplimiento de objetivos, dado que el proyecto había descartado especificar objetivos conductuales como fundamento de su trabajo. Es más, el proyecto había destacado la importancia de contextos concretos para la configuración de las prácticas curriculares. El equipo de evaluación concluyó que las generalizaciones sobre las innovaciones tenían que derivarse de comparaciones de datos complejos de casos y no de datos acumulados que, abstraídos de los contextos de la práctica, proporcionaran resultados brutos relativos a los objetivos. Se rechazaron los métodos psicométricos en beneficio de los cualitativos que presentaban y describían las variables significativas que operaban en contextos concretos.

El equipo de evaluación se centró en el contexto de organización de la innovación. Realizó estudios de casos de escuelas con el fin de examinar de qué forma interactuaban en las clases los climas, las normas y estructuras de organización con la pedagogía. Asimismo, siguieron los intentos que hicimos en el equipo de desarrollo para apoyar la innovación en clase. La unidad de evaluación publicaba periódicamente un boletín informativo en el que se utilizaban los datos de casos para poner de manifiesto la marcha del proyecto en las escuelas y las cuestiones, problemas y posibilidades que se suscitaban en ellas.

MACDONALD y su equipo encabezaron el desarrollo de una metodología naturalista para la evaluación de programas educativos en el Reino Unido (véase SIMONS, 1987). Asimismo, diseñaron esta metodología con una intención educativa. Decían que el rol del evaluador consistía en proporcionar información a todos los que tenían algún interés legítimo en el programa, por ejemplo; el patrocinador, los directivos de la escuela, la administración, los profesores y el equipo central de desarrollo. No corresponde a la evaluación juzgar los méritos del programa. El juicio incumbe a sus receptores. El cometido de la evaluación consiste en reunir y organizar conjuntos de datos que otros puedan utilizar para ampliar su conocimiento.

He descrito con algún detalle el enfoque de la unidad de evaluación porque hace falta poner de manifiesto la división de trabajo entre las personas adscritas al proyecto. Mientras el equipo de desarrollo se ocupaba de la producción de materiales y de los problemas de implementación en las aulas, la unidad de evaluación se centraba en el contexto de organización y en el de sistema, así como de las interacciones entre el equipo de desarrollo y los profesores. Dicho equipo era intervencionista y estaba comprometido con los objetivos y principios del proyecto. La unidad de evaluación adoptó una postura independiente e imparcial. Es más, la mayoría de los interlocutores del equipo central eran profesores, mientras que la unidad de evaluación se debía a muchos conjuntos de destinatarios, algunos de los cuales ocupaban posiciones de poder e influencia en el futuro del programa.

Uno de los efectos de la evaluación consistía en aumentar la conciencia de los profesores y del equipo central respecto a la influencia del carácter de la organización en la pedagogía. Las tentativas de explicación de los problemas relacionados con la puesta en práctica de los principios pedagógicos remitían a factores del contexto de organización y del sistema que configuraban y limitaban las interacciones de los profesores y de los alumnos. Aunque el núcleo de la investigación de los profesores y del equipo estuviese constituido por los hechos que se producen en clase, el proceso de recogida de datos no se limitaba a las aulas. A este respecto, había gran cantidad de intercambios de información. La unidad de evaluación no sólo suministraba información a los profesores y a los miembros del equipo central de desarrollo, sino que ambas partes la proporcionaban a los evaluadores.

No me cabe duda de que la aparición de una actitud reflexiva en los miembros del equipo central de desarrollo se vio estimulada por las preguntas y cuestiones suscitadas por la unidad de evaluación. Sin embargo, sigue vigente la cuestión de si la mejor forma de organizar el apoyo al desarrollo del *curriculum* consiste en dividir el trabajo entre los agentes de cambio externos y los evaluadores. En relación con ella y finalizado el *Humanities Project*, se produjo una tensión creciente entre STENHOUSE y MACDONALD. Este último defendía la necesidad de evaluaciones independientes de los programas innovadores. STENHOUSE mantenía que la evaluación no debía constituir un rol especializado, sino integrado en la práctica reflexiva. Tuve oportunidad de estudiar esta cuestión en dos proyectos posteriores.

El Ford Teaching Project: los investigadores educativos como formadores de profesorado

El *Ford Teaching Project* fue patrocinado por la fundación Ford desde 1973 hasta 1975. Tenía un equipo central formado por dos universitarios: Clem ADELMAN y yo mismo. Participaron en el proyecto más de 40 profesores de 12 escuelas que desarrollaron una investigación-acción sobre los problemas de implementación de métodos de investigación-descubrimiento en sus clases. Las escuelas abarcaban el ámbito completo de edades escolares y los profesores participantes se dedicaban a distintas áreas temáticas. Al diseñar el proyecto pretendía investigar la posibilidad de que los profesores desarrollaran un conjunto común de conocimientos profesionales en relación con los problemas derivados de la práctica de una pedagogía diferente de la tradicional que prevaleció en las aulas durante mucho tiempo. Esto suponía que los profesores participasen en una comunicación que trascendiera algunas fronteras establecidas de antiguo en la formación inicial y permanente del profesorado, por ejemplo, entre la enseñanza primaria y la secundaria y entre distintas áreas temáticas.

El proyecto respondía a un problema evidente surgido en el movimiento de reforma curricular, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. La inmensa mayoría de los proyectos innovadores, con independencia de que fueran de ámbito nacional o local, utilizaba los métodos de "investigación" o "descubrimiento" en el aula. Los organismos externos promotores del cambio daban por supuesto que, para implementar tales métodos, los profesores sólo necesitaban los adecuados materiales curriculares. Este supuesto, como mostraba la experiencia del *Humanities Project*, era manifiestamente infundado.

En el nivel de la pedagogía, los problemas del cambio requerían un análisis más radical que el de los "adecuados materiales necesarios". Yo quería que los profesores contribuyeran a este análisis mediante su propia investigación-acción. Para ello, hacía falta que ya estuvieran utilizando los métodos de investigación o descubrimiento en sus clases y comprometidos con los objetivos y valores implícitos en ellos. El proyecto no se diseñó como un intento para convertir a los profesores a una pedagogía innovadora, sino para apoyar a quienes ya estuvieran comprometidos con ella, aunque tuvieran dificultades para llevar a la práctica sus aspiraciones.

En muchos aspectos, el *Ford Project* se basaba en los cimientos colocados por el *Humanities Project*. Pero aprovechaba las lecciones aprendidas a partir de la experiencia relacionada con los problemas derivados de la promoción del cambio pedagógico. Estos problemas pueden resumirse de este modo:

- El proyecto se diseñó como una investigación-acción basada en el profesor y no sólo como investigación de los docentes. La expresión "investigación-acción" aclaraba el paradigma de investigación implicado, así como la relación entre investigación y enseñanza. No se

concebían como dos actividades separadas. Se consideraba la enseñanza como una forma de investigación educativa y ésta como una forma de enseñar. En otras palabras, ambas actividades quedaban integradas conceptualmente como una práctica reflexiva.

- Los profesores tenían que elaborar y comprobar hipótesis diagnósticas y prácticas.
- Se esperaba que los docentes desarrollasen una teoría pedagógica, estudiando cómo llevarla a la práctica. El enfoque debería ayudarles a reflexionar sobre los objetivos y valores implícitos en sus definiciones de las situaciones problemáticas en clase.
- La investigación-acción en clase se diseñaba como una labor cooperativa y no individualista, dirigida a lograr puntos de vista y prácticas compartidos a medida que los profesores fueran comprobando cada una de las hipótesis de los demás en una serie de contextos.
- En una primera fase, el equipo central se encargó de realizar una investigación-acción de segundo orden, destinada a promover una de primer orden.

Los cuatro primeros puntos quedaron reflejados en una definición inicial de tareas elaborada por el equipo central.

1. Identificar y diagnosticar los problemas que surjan en situaciones concretas a partir de los intentos para implementar de manera efectiva enfoques de investigación-descubrimiento y estudiar hasta qué punto pueden generalizarse los problemas y las hipótesis diagnósticas.
2. Desarrollar y comprobar hipótesis prácticas sobre la manera de resolver los problemas docentes identificados y estudiar en qué medida podrían aplicarse de forma general.
3. Aclarar los objetivos, valores y principios implícitos en los enfoques de investigación-descubrimiento, reflexionando sobre los valores implícitos en los problemas identificados.

En la asamblea de la *American Educational Research Association* (AERA) de 1976, en San Francisco, se presentó un informe detallado sobre los problemas y progresos de este proyecto (véase ELLIOTT, 1976-1977). No pretendo presentar en este capítulo otro informe completo al respecto, pero, en relación con las cinco características mencionadas, trataré de describir y exponer brevemente lo ocurrido.

Como en el *Humanities Project*, el equipo central consideraba que su propio rol consistía en colaborar con los profesores en la recogida y análisis de los datos del aula. Pero teníamos más clara la incoherencia existente entre la reafirmación de nuestro saber y autoridad como investigadores del aula y la promoción de la práctica reflexiva de los profesores. Para poner de manifiesto esta intención, preparamos y negociamos con los profesores participantes un marco ético:

- Cada profesor tenía que controlar la medida y las condiciones en las que los demás docentes pudieran acceder a los datos de sus propias aulas.
- Los directores escolares tenían que controlar en qué medida los datos procedentes de las aulas de sus escuelas estarían a disposición de los extraños y en qué condiciones se les facilitarían el acceso a dichos datos.
- Cada profesor controlaría el acceso del equipo central tanto a sus aulas como a sus entrevistas individuales con los alumnos.
- Los datos de clase recogidos por el equipo central del proyecto estarían a disposición de los profesores correspondientes, salvo aquéllos que los estudiantes tuvieran derecho a controlar, es decir, las comunicaciones de los alumnos sobre los problemas del aula y las estrategias de enseñanza.
- Los alumnos entrevistados por el equipo central controlarían hasta qué punto las informaciones facilitadas por ellos estarían a disposición de terceros, incluidos sus profesores.

Este marco se diseñó, en realidad, para reducir el control que terceros pudieran tener en el pensamiento de los profesores sobre sus prácticas, incluyendo entre esos terceros a los demás profesores y a los miembros del equipo central. Dicho marco situaba a los demás como recursos que podían utilizar los profesores en su reflexión sobre su propia práctica sin que ello los hiciera dependientes de sus puntos de vista.

En vez de comenzar visitando las aulas, solicitamos a los equipos de profesores en el nivel de cada escuela que pidieran nuestro asesoramiento cuando empezasen a identificar áreas problemáticas que pudiéramos ayudarles a analizar.

Durante las primeras semanas de vigencia del proyecto, nuestros profesores señalaron muy pocos problemas pedagógicos. A pesar de las sugerencias que hicimos sobre técnicas y métodos de recogida de datos (redacción de diarios de alumnos y del profesor, diálogos entre profesores y alumnos sobre los procesos de clase, grabaciones, estudios de casos), al principio los utilizaron muy pocos docentes. Hubo escasas peticiones para que acudiera un miembro del equipo central. Nos enfrentamos a un importante problema de investigación-acción de segundo orden: cómo promover la autorreflexión de los profesores de forma coherente con el marco ético.

Descubrimos un pequeño grupo de docentes que parecían dispuestos a reflexionar con cierta profundidad sobre sus prácticas y negociamos el acceso a sus clases. Aunque se trataba de una intervención más proactiva de lo que en principio habíamos pensado, los profesores se mostraron dispuestos a colaborar y razonablemente bien motivados. A continuación, Clem ADELMAN y yo emprendimos un proceso de triangulación. Grabamos, con magnetófono, o con magnetófono y diapositivas, una clase y entrevistamos al profesor y a una muestra de alumnos en relación con dicha clase. Grabamos las entrevistas. Más tarde, dialogamos con el profesor sobre los

datos de triangulación, transcribiéndolos y divulgándolos, con su permiso (y del director de su centro), a todos los demás profesores participantes en el proyecto. En todo momento se respetó el marco ético. Cuando los conjuntos de materiales de triangulación se divulgaron por todas las escuelas, elaboramos una lista de hipótesis diagnósticas para que los profesores la examinasen a la luz de los datos. Las escuelas quedaron organizadas en agrupaciones locales y los equipos de profesores pertenecientes a ellas empezaron a reunirse periódicamente en su centro local. En estas reuniones, los docentes que habían participado en los estudios de triangulación mostraron una especial disposición para dialogar abiertamente con sus compañeros sobre estos datos.

El ejercicio suscitó gran interés entre los demás profesores. Una de las razones principales de ese interés consistía en que les permitía comparar ejemplos de prácticas de clase de primaria y secundaria. En la conferencia de inauguración se discutió bastante sobre si las prácticas correspondientes a la primaria y la secundaria tenían algo en común. Se hizo patente la tendencia a situar la enseñanza secundaria dentro de la línea tradicional y a la primaria en la progresiva. En especial, los profesores de enseñanza primaria estaban asombrados por el grado de semejanza de las pautas de interacción verbal en las clases de primaria y de secundaria que las transcripciones ponían de manifiesto. Normalmente se aceptaba que nuestras hipótesis generales se basaban en los datos.

Pedimos después a los profesores que evaluaran hasta qué punto podían generalizar las hipótesis a sus propias prácticas. Entonces, muchos empezaron a demostrar gran interés por considerar sus prácticas a la luz de las hipótesis. A algunos les resultaba incómodo participar en un ejercicio de triangulación completa que llevara consigo la recogida de información de los alumnos, pero no les molestaba que les observasen ni que se estudiaran las grabaciones de sus clases. Tuvimos mucho cuidado de no prescribir ninguna combinación concreta de técnicas de recogida de datos, permitiendo que los profesores mismos seleccionaran aquellas que les parecieran más factibles y útiles. Los sujetos solían seleccionar técnicas que les proporcionasen datos bastante ilustrativos, aunque no demasiado amenazadores.

Durante la segunda mitad del proyecto, pasados dos trimestres de vigencia del mismo en las escuelas y una conferencia intermedia en la que los profesores pusieron en común sus datos, se produjo un considerable incremento de actividad. Cada vez más, los docentes observaban clases de sus colegas, aumentando las peticiones para participar en la triangulación. Alrededor de un tercio de los profesores abordó algún aspecto de su enseñanza con alguna clase mediante estudios de casos. En la reunión final, un grupo de profesores emprendió la tarea de elaborar una lista de hipótesis generales sobre los problemas derivados de la implementación de métodos de investigación-descubrimiento extraídas de la experiencia colectiva. En esa lista no sólo incluyeron las hipótesis planteadas en principio por el equipo central. Fueron capaces de describir nuevos puntos de vista surgidos de la reflexión y del diálogo sobre las experiencias de clase durante el de-

sarrollo del proyecto. Pasados cuatro trimestres, algunos profesores habían comenzado a elaborar y comprobar hipótesis relativas a la vida en las aulas.

Aunque la estrategia que he descrito parecía semejante en muchos aspectos a la utilizada en el *Humanities Project*, difería de ésta en algunas cuestiones importantes. Antes de nada, nosotros operábamos con un código de práctica que imponía restricciones más explícitas sobre nuestra capacidad de controlar el pensamiento de los profesores respecto a sus prácticas. En segundo lugar, establecimos un marco de organización de reuniones locales y centrales que permitían a los profesores reflexionar juntos sobre los datos de triangulación y sobre las hipótesis elaboradas a partir de ellos, en presencia del profesor participante. Este proceso hizo que los docentes se sintieran menos indefensos y dependientes de la forma de pensar del equipo central. En otras palabras, en el *Ford Project*, el proceso de comprobación de hipótesis estaba mediado por la comunicación entre compañeros en vez de por la comunicación con el equipo central. Establecimos un marco de comunicación profesional, activándolo mediante la elaboración de algunas hipótesis iniciales, pero el equipo central no actuaba como mediador del discurso en la misma medida que en el *Humanities Project*. El riesgo que suponía nuestro control sobre su desarrollo y resultados era menor. Más adelante, la comunicación profesional permitió a los profesores elaborar sus propias hipótesis y generalizarlas a otras clases y contextos.

Por último, durante el segundo trimestre del proyecto, pedimos a los profesores que explicaran la teoría de la enseñanza implícita en sus propias prácticas de clase. Cuando empezaron a tomar conciencia de la teoría que orientaba su pedagogía, recogieron y analizaron los datos a la luz de su propia teoría en vez de regirse por la nuestra. En el *Humanities Project*, los facilitadores organizaban la teoría. En consecuencia, los profesores tenían que identificar y diagnosticar los problemas pedagógicos de acuerdo con los criterios especificados por terceros. En el *Ford Project*, tratamos de ayudarles a reflexionar sobre sus prácticas de acuerdo con las teorías organizadas por ellos mismos. En estas circunstancias, podíamos suponer que se presentarían menos resistencias a la recogida y análisis de los datos sobre los procesos de clase.

La estrategia que Clem ADELMAN y yo utilizamos para ayudar a los profesores a organizar sus teorías pedagógicas fue la siguiente. En la conferencia inaugural, grabamos los diálogos sobre las pruebas procedentes de las prácticas de clase que presentamos en transcripciones y en vídeo. A continuación, escuchamos las grabaciones y tomamos nota de las cuestiones que surgían. Muchas de ellas se referían a si la práctica observada era o no un ejemplo de los métodos de investigación-descubrimiento. Pedimos a los profesores que evaluaran hasta qué punto las prácticas presentadas constituían casos clasificables como aplicaciones de métodos de investigación o descubrimiento. Parecía que las disputas al respecto se basaban en concepciones bastante diferentes de tales métodos.

De las grabaciones extrajimos las expresiones utilizadas por los profesos-

res para describir las prácticas que exponían. Entre las de mayor uso había una serie de parejas bipolares. Entonces entrevistamos a los profesores para conocer el significado que otorgaban a esos constructos bipolares. Descubrimos que, a veces, se expresaban de distinta forma para aludir a la misma idea, y usaban la misma expresión para referirse a ideas diferentes.

Sobre la base de las entrevistas, identificamos tres dimensiones principales de práctica pedagógica aludidas mediante las expresiones utilizadas con mayor frecuencia:

1. *Formal-informal; dependiente-independiente.* A menudo, las expresiones *formal-informal* se utilizaban para aludir al grado de *dependencia-independencia* intelectual de los alumnos ante la posición de autoridad del profesor.
2. *Estructurada-no estructurada, centrada en la materia-centrada en el niño.* *Estructura* era equivalente a *marco*, pero se utilizaba más que este último. La expresión bipolar *estructurada-no estructurada* podía intercambiarse con *centrada en la materia-centrada en el niño*. Ambos conjuntos de expresiones se referían a los objetivos de los profesores y se empleaban para describir su grado de preocupación por conseguir determinados resultados cognitivos predeterminados. Cuanto mayor fuese la relación de los objetivos del profesor con la consecución de unos resultados cognitivos determinados de antemano, más estructurada o centrada en la materia era la enseñanza; cuanto mayor fuese la relación de los objetivos del profesor con el proceso más que con el producto del aprendizaje, con la forma de aprender del alumno más que con lo que aprendiera, menos estructurada o más centrada en el niño sería la enseñanza.
3. *Dirigida-orientada-abierta.* Estas tres expresiones señalaban determinados puntos de una misma dimensión, referidos a los métodos utilizados por los profesores para realizar sus objetivos. Los métodos del docente tienden a ser directivos cuando prescriben de antemano a los alumnos cómo desarrollar una actividad de aprendizaje. Son orientativos cuando responden a los problemas que encuentran los alumnos al desarrollar las actividades de aprendizaje, por ejemplo: planteando preguntas, haciendo sugerencias o dando ideas para responder a los problemas relativos a la tarea que mencionan los alumnos. Los métodos abiertos son de carácter negativo, ocupándose únicamente de impedir las imposiciones de restricciones sobre la capacidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje. La dimensión dirección-orientación-apertura alude al grado de control que el profesor intenta ejercer sobre las actividades de aprendizaje de los alumnos.

Los informes de los profesores sobre la enseñanza de investigación-descubrimiento se basaban a menudo en una combinación de expresiones que abarcaba ambas dimensiones. A partir del análisis de las comunicaciones

planteadas en la conferencia inaugural, descubrimos que se estaban aplicando a los datos cuatro teorías de investigación-descubrimiento:

1. *Informal-estructurada-orientada.* Un profesor puede intentar conseguir determinados resultados preconcebidos de aprendizaje orientando a los alumnos hacia ellos, sin imponer restricciones a su capacidad para dirigir su propio aprendizaje.
2. *Informal-estructurada-abierta.* El profesor puede tratar de conseguir determinados objetivos cognitivos preconcebidos y promover y proteger el aprendizaje autodirigido, centrándose sólo en la eliminación de restricciones y evitando todo tipo de intervención positiva en el proceso de aprendizaje.
3. *Informal-no estructurada-orientada.* El profesor puede promover y proteger el aprendizaje autodirigido y ejercer una influencia positiva sobre el proceso de aprendizaje siempre que esa influencia no se ejerza para lograr unos resultados cognitivos preconcebidos.
4. *Informal-no estructurada-abierta.* El profesor no promueve ni protege el aprendizaje autodirigido *ni* trata de conseguir determinados resultados cognitivos preconcebidos *ni* tampoco ejerce influencia positiva alguna sobre el proceso de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza se limitan a proteger la capacidad de autodirección de los alumnos.

Durante el segundo trimestre, pedimos a cada profesor que identificara la teoría implícita en su propia práctica. En la conferencia intermedia, hacia el final de este trimestre, presentamos a los profesores series de datos referidos a las prácticas de los demás, pidiéndoles que descubrieran la teoría implícita en cada una de ellas. En el tercer trimestre del proyecto, los profesores habían empezado a decidir que la teoría informal-estructurada-orientada era la más común en la enseñanza de investigación-descubrimiento. Pero los datos relacionados con sus propias prácticas y las de otros que examinaron indicaban que esta teoría era extremadamente problemática. Pocos profesores parecían poder desarrollar un razonamiento independiente y, a la vez, promover la adquisición de resultados cognitivos especificados de antemano y ordenados de forma sucesiva. Daba la sensación de que ambos procesos eran incoherentes entre sí. El estudio de la práctica convertía también en problemáticas la concepción informal-no estructurada-abierta y la informal-estructurada-abierta. La primera resultaba problemática como teoría de la enseñanza porque parecía adjudicar al profesor un rol pasivo de no intervención positiva para facilitar el aprendizaje. La segunda aparecía pocas veces, pero, cuando lo hacía, ponía a los estudiantes en la incómoda situación de tener que saber lo que quería el profesor sin que se les proporcionase indicación alguna al respecto. Los docentes empezaron a intentar poner en práctica una pedagogía informal-no estructurada-orientada, que implicaba una teoría dotada de coherencia interna. No obstante, esta pedagogía exigía el máximo nivel de competencia de los profesores.

La progresiva participación activa de los docentes en la recogida, comunicación y discusión de los datos modificó las teorías pedagógicas que sostenían sus prácticas. En realidad, estos cambios se traducían en un consenso creciente respecto a la conceptualización de la pedagogía que trataban de implementar en el aula. En el *Ford Project*, los profesores desarrollaron tanto una teoría como una praxis pedagógicas.

Desde mi punto de vista, el *Ford Project* no sólo produjo una forma más emancipada y desarrollada de práctica reflexiva entre los profesores que el *Humanities Project*, sino que también generó una forma de práctica reflexiva de segundo orden más desarrollada entre los agentes externos del cambio. En el equipo central, recogimos y analizamos datos de segundo orden sobre nuestras estrategias de facilitación y sus efectos sobre las capacidades de autorreflexión de los profesores. Las hipótesis (véase ELLIOTT, 1976-1977, págs. 18-21) que surgieron solían centrarse en los problemas del cambio personal de los profesores.

1. **En la medida en que la identidad personal de los profesores constituya una parte menos inextricable de su rol profesional en el aula, mayor será su capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima que suelen acompañar a la autoinspección.**

Con el fin de adoptar una actitud objetiva respecto a su práctica, los profesores deben ser capaces de tolerar la existencia de diferencias entre sus aspiraciones y su práctica, con la consiguiente pérdida de autoestima profesional. Cuanto más se les inspeccionan mayor es la sensación de falta de dominio de su oficio. Como decía un profesor:

Nada permanece siempre en un estado de equilibrio, nada se acaba nunca, siempre se produce una reevaluación a la luz de las nuevas experiencias. Como los niños, anhelamos el remate de las cosas y, como los niños, nos trastornamos cuando se producen frecuentes re-evaluaciones y modificaciones.

Es difícil alcanzar esa tolerancia si la única fuente de logro y satisfacción personales del docente es su práctica en clase. Para tolerar las pérdidas de autoestima, necesitan obtener satisfacciones de sus actuaciones en situaciones extraprofesionales. No tuvimos éxito con aquellos profesores cuya identidad personal estaba vinculada de forma inseparable con su rol profesional en el aula.

2. **En la medida en que, en las escuelas, los roles administrativos y directivos estén menos relacionados en primer término con recompensas económicas y de categoría social, mayor cantidad de profesores será capaz de tolerar pérdidas temporales de autoestima con respecto a la práctica de clase.**

Esto resulta especialmente cierto en nuestras escuelas secundarias reorganizadas. La reflexión sistemática sobre la práctica lle-

va tiempo y los que más se quejaban de falta de tiempo eran nuestros profesores de secundaria. ¿Quiere esto decir que trabajan más que los de escuelas primarias y medias? No necesariamente. La exigencia de reflexión sobre el aula constituye una extensión del compromiso de los profesores de enseñanza primaria con la actividad docente. Pero los de secundaria tienen cada vez más funciones administrativas y directivas que sólo mantienen una relación indirecta con el aula. En consecuencia, la petición de que dediquen más tiempo a la situación de clase produce conflictos entre cometidos alternativos.

Casi sin excepciones, los profesores que muestran menor capacidad de autocrítica se han identificado más con los roles ajenos a la situación del aula. Da la sensación de que sólo pueden desenvolverse sin especial tensión personal desempeñando una serie de roles fragmentarios dentro del sistema si mantienen un nivel bajo de autoconciencia respecto a su actividad en el aula. La única forma de solucionar esa tensión consiste en identificarse exclusivamente con roles administrativos o directivos, de manera que la calidad de la enseñanza no les plantee problemas de autoestima, o evitar tales actividades y sacrificar por completo su categoría y oportunidades.

Uno de los mitos actuales en la enseñanza consiste en que la experiencia docente cualifica necesariamente a una persona para tomar decisiones normativas relativas a la educación. Sin embargo, dada la creciente fragmentación de roles en las instituciones educativas, es, en realidad, muy difícil que una persona se ocupe de la elaboración de normas sin que se resienta la profundidad de su conocimiento del aula. En el proyecto, llegó un momento en que algunos de nuestros profesores tuvieron que afrontar el problema representado por directores escolares y de departamento tan alejados de la realidad de la clase que eran incapaces de apoyar sus esfuerzos.

3. **En la medida en que los profesores se valoran más a sí mismos como investigadores en la acción, mayor es su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.**

Descubrimos que, cuando los docentes empiezan a percibirse a sí mismos como investigadores en la acción, aumenta su tolerancia de las diferencias entre sus aspiraciones y su práctica real. Un observador participante externo puede ayudar mucho a que los profesores elaboren este yo alternativo tratándolos como compañeros en las actividades de investigación.

4. **En la medida en que los docentes perciban a los observadores de clase como investigadores y no como evaluadores, mayor será su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.**

Desde el punto de vista de nuestros profesores, un "evaluador" otorga alabanzas y críticas, sin muchas posibilidades de réplica. El

rol de “investigadores” que procuramos adoptar suponía ocuparse de la práctica y no del práctico. Tratamos de elaborar nuestras evaluaciones de la práctica en un contexto de diálogo con el profesor. En este rol, los docentes no solían percibirnos como jueces. Nuestra postura contraria a criticar a las personas ayudó a algunos profesores, al menos, a tolerar las diferencias entre sus aspiraciones y la práctica.

5. **Cuanto mayores sean las posibilidades de que los docentes conozcan los problemas de clase de los demás docentes, mayor será su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.**

Cuando nuestros profesores comenzaron a percatarse de que sus compañeros tenían problemas semejantes y fueron capaces de estudiarlos de manera objetiva, empezaron a tolerar con mayor facilidad las pérdidas de autoestima.

6. **A medida que los docentes son capaces de tolerar pérdidas de autoestima, se muestran más abiertos a recibir *feedback* procedente de los alumnos.**

Muchos de nuestros profesores decían que la información procedente de los alumnos sobre las consecuencias de sus acciones constituía el tipo más amenazador de esta clase de información que podían recibir. Quizá sea así porque los estudiantes ocupan la posición más favorable para evaluar la práctica de sus profesores. La apertura hacia la información procedente de los alumnos pone de manifiesto, por tanto, la disposición a modificar la propia autoevaluación en cuanto práctico.

7. **En la medida en que los profesores están dispuestos a tolerar pérdidas de autoestima, más abiertos estarán a la información procedente del observador.**

Aunque no resulte tan amenazador como el *feedback* procedente de los alumnos, la que proviene del observador también supone una amenaza importante.

8. **En la medida en que los profesores se hacen capaces de tolerar pérdidas de autoestima, muestran mejor disposición a comunicar a los demás docentes los problemas que surgen en sus aulas.**

Nuestra experiencia pone de manifiesto que, en principio, los profesores se muestran más abiertos con los profesionales de otras escuelas, sobre todo si ejercen su actividad con alumnos de distinto nivel, que con los de sus propios centros. Nuestros equipos interdisciplinarios solían bloquearse porque la competencia interdepartamental dificultaba la apertura entre los docentes.

9. **Cuanto mayor es la apertura de los profesores respecto al *feedback* procedente de los alumnos, mayor es su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula.**

En un apartado anterior hemos explicado las razones de ésta y de las dos hipótesis siguientes.

10. **Cuanto mayor sea la apertura de los profesores respecto al *feedback* procedente de un observador, mayor será su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula.**
11. **Cuanto mayor sea la apertura de los profesores respecto al *feedback* procedente de los demás docentes, mayor será su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula.**
12. **Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas de aula, con mayor fuerza experimentarán el conflicto entre su responsabilidad como educadores respecto a la forma de aprender de sus alumnos (proceso) y la que tienen ante la sociedad sobre lo que realmente aprenden (en términos de resultados cognitivos).**

El mantenimiento de la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula sensibiliza a los profesores ante cuestiones de responsabilidad. Estas cuestiones se presentaron en el proyecto como dilema entre la protección del aprendizaje autodirigido y la consecución de unos resultados cognitivos preconcebidos.

13. **Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma.**

Esta premisa constituye la base principal de todo el proyecto. Nuestra experiencia tiende a confirmarla. Cuando los profesores empezaron a aclarar y probar sus teorías prácticas, las nuevas teorías elaboradas solían reflejarse en modificaciones en la práctica. El problema principal consiste en lograr que los profesores mantengan esa vigilancia sobre sus propias prácticas.

(ELLIOTT, 1976-1977)

Algunas de estas hipótesis tienen relación con los contextos de organización y sistémico en los que trabajan los profesores. La segunda hipótesis vincula las capacidades de autorreflexión de los docentes con la concesión de recompensas económicas o de categoría social en las escuelas. La cuarta pone de relieve la importancia de que las estructuras institucionales permitan que los profesores compartan sus experiencias de aula. La duodécima hipótesis sostiene que la práctica reflexiva en las escuelas obliga a tomar conciencia del dilema entre la realización de un verdadero proceso educativo y la satisfacción de la demanda social de ciertos resultados de aprendizaje especificados de antemano, así como de la influencia de la institución sobre la forma de procurar reconciliar la educación y la reproducción social.

La práctica reflexiva supone la reflexividad, la autoconciencia. Pero esta conciencia lleva consigo una visión de los modos según los que las estructuras institucionales configuran y limitan al yo en acción. La autoconciencia y la conciencia del contexto institucional del propio trabajo como profesor no se desarrollan mediante procesos cognitivos distintos: análisis reflexivo y objetivo. Son cualidades del mismo proceso reflexivo. La práctica reflexiva supone necesariamente la autocrítica y la crítica de las instituciones. No puede darse una sin la otra.

Esto aparece con toda claridad en el *Ford Project*. Quienes desarrollaron sus capacidades de investigación-acción, pusieron de manifiesto una considerable conciencia crítica de las limitaciones institucionales impuestas sobre el desarrollo de su enseñanza, pero les parecía difícil establecer un discurso crítico sobre estas cuestiones en relación con la institución en su conjunto. En esa época había pocas escuelas que hubieran establecido formas de organización que promovieran la autocrítica institucional.

En este aspecto, el puesto de director y otros de responsabilidad en las escuelas eran fundamentales. Cuando negociamos el proyecto, la actitud de éstos en la mayoría de las escuelas era más bien de *laissez-faire*. Pensaban que la participación de los profesores en el proyecto era cuestión de decisión individual. No había inconveniente en que participara quien quisiera, pero tampoco lo había en no participar. Consideraban que el proyecto podía beneficiar a cada profesor, pero no a la institución en conjunto. Era evidente que la responsabilidad de cualquier aula recaía en el correspondiente profesor y no en la institución. Daba la sensación de que muchos "directivos" no se planteaban de qué forma la institución promovía o limitaba la calidad de enseñanza.

Las estructuras institucionales que configuran las prácticas de los profesores en el aula configuran también su pensamiento respecto a dichas prácticas. En muchas de las escuelas con las que trabajamos, los profesores tenían muy pocas oportunidades para reflexionar sobre su práctica con los demás compañeros. Y esto, a su vez, limitaba sus oportunidades para la realización de una crítica respecto a sí mismos y a la institución.

Cuando la financiación del *Ford Project* tocaba a su fin, quedó claro que, desaparecidas las estructuras de apoyo que habíamos establecido, la investigación-acción no se mantendría en las escuelas, y mucho menos se incrementaría. En nuestra investigación-acción de segundo orden surgió como problema fundamental cómo institucionalizar la investigación-acción en las escuelas. Pero era demasiado tarde para ocuparse de este problema en el contexto del *Ford Project*. Era imposible promover la institucionalización sin el mantenimiento continuado de la financiación externa. El mismo contexto universitario de los facilitadores no proporcionaba recursos para trabajar de forma colectiva con los profesores dentro del sistema. Sólo se facilitaban recursos para trabajar fuera del sistema cuando se matriculaban en cursos universitarios.

Lo máximo que podíamos hacer, finalizado el *Ford Project*, con una pequeña ayuda de la *Ford Foundation*, era crear una red de docentes y

formadores de profesores interesados por la investigación-acción en el aula. El proyecto suscitó notable interés en el ámbito nacional y cierta curiosidad en el internacional. Habían comenzado a surgir otros proyectos de investigación-acción y algunos universitarios, entre los que me incluyo, estaban intentando reestructurar la concesión de méritos en los cursos de formación permanente de niveles de Diploma y de *Master* para apoyar y promover la práctica reflexiva en las escuelas (véase ELLIOTT, 1981a y 1978). En 1976 se estableció la *Classroom Action-Research Network (CARN)* para facilitar la comunicación entre individuos y grupos comprometidos en la investigación-acción, tanto en el Reino Unido como en otros países, y para compartir experiencias mediante correspondencia, artículos que documentaran la experiencia de investigación-acción y congresos. Esta red internacional sigue aún activa.

En 1981 participé en otro proyecto financiado de investigación-acción en el aula con profesores. El diseño de este proyecto llevaba consigo una serie de estrategias que se me ocurrieron al pensar sobre los problemas que suscitó la implementación de la investigación-acción en las escuelas del *Ford project*.

El Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project (TIQL)

Esta iniciativa de investigación-acción fue financiada por el *Schools Council* desde 1981 a 1983 y se ocupó de los problemas de "enseñanza para la comprensión" en el contexto del sistema de exámenes oficiales. Disponía de un equipo de cuatro facilitadores externos con dedicación parcial y otro con dedicación completa, cuya base estaba en el *Cambridge Institute of Education*. El profesor con dedicación completa era David EBBUTT, que había participado en el *Ford Project*.

Teniendo presente el problema de la institucionalización, seleccionamos nueve escuelas cuyas correspondientes direcciones estaban preocupadas por el desarrollo del personal docente en el nivel del aula. Descubrimos dichas escuelas localizando una serie de directores que habían emprendido actividades de investigación-acción en el aula en cursos de formación permanente impartidos en el *Cambridge Institute of Education* que suponían la expedición de un Diploma o *Master* y contaban como mérito de carrera. Les pedimos que colaboraran con nosotros para promover la investigación-acción de los profesores sobre el área elegida como problema que había que investigar. En las escuelas, el rol de facilitador se dividió entre los agentes externos y los internos. Asimismo, pusimos en claro que esperábamos de los facilitadores internos que desarrollaran estrategias que permitieran a la institución apoyar, reconocer, divulgar y responder a la investigación-acción de los profesores.

Pensábamos que las personas que ocupaban puestos de responsabilidad en la dirección de las escuelas y, al mismo tiempo, desempeñaran el rol de

facilitadores de la investigación-acción podrían estudiar con provecho muchos problemas sobre la institucionalización de la investigación-acción en las escuelas. Cualquier conflicto entre las estructuras de organización y la práctica reflexiva se pondría de manifiesto a través de la experiencia del director-facilitador, quien lo aclararía, resolviéndolo incluso, mediante su investigación-acción de segundo orden.

Incluimos, por tanto, en el diseño del proyecto la responsabilidad de la dirección interna respecto a la investigación-acción de segundo orden sobre los problemas de la institucionalización de la investigación-acción en el aula. Por eso esperábamos que el proyecto promoviera la práctica reflexiva en el nivel del aula y también la dirección reflexiva en el de la escuela. El rol del equipo externo consistía en facilitar la investigación-acción tanto en el nivel de la clase como en el de la organización.

Con respecto al nivel del aula, ayudamos a que los individuos recogiesen y procesasen datos relativos a sus prácticas. Respondimos a las peticiones formuladas por los facilitadores internos para que apoyáramos a determinados profesores que, según descubrieron, tenían necesidad de apoyo.

Aunque les ayudamos en la recogida y análisis de los datos, insistimos en que los profesores eran los propietarios de los mismos y a ellos les incumbía divulgar los puntos de vista que se extrajeran. No sacábamos los datos de la escuela salvo durante un corto periodo para preparar el correspondiente diálogo con el profesor. Tampoco divulgamos ningún análisis de datos. Organizamos, en cambio, dos reuniones interescolares por trimestre con el fin de que los profesores pudieran poner en común sus informes sobre estudios de casos de sus prácticas en relación con problemas concretos que hubiesen descubierto. No encuadramos las definiciones dadas por ellos a los problemas dentro de una determinada teoría pedagógica. En realidad, nos opusimos a los intentos de los inspectores de las administraciones educativas locales para que los profesores orientaran su trabajo hacia un modelo técnico de enseñanza en el que especificaran de antemano el objetivo de la "enseñanza para la comprensión" a modo de resultados precisos de aprendizaje. Respondimos diciendo que, cuando los profesores recogieran datos relativos a lo que consideraban problemas que se oponían a la realización de este objetivo, comenzarían a plantear cuestiones sobre la naturaleza de ese mismo objetivo.

Hacia el final del proyecto, los profesores habían aclarado, a través de la reflexión y del diálogo, una lista de principios que creían derivados del objetivo [véase EBBUTT y ELLIOTT (Comps.), 1985, páginas 135-136, epígrafes 12.1-12.3]. Es más, a petición de los profesores, en este proceso pudimos proporcionarles bibliografía teórica sobre la naturaleza de la comprensión. De este modo, les ayudamos a que vinculasen sus reflexiones a un cuerpo teórico más general sin provocar una dependencia intelectual.

Hacia el final del proyecto, habían surgido 20 estudios de casos de investigación-acción en las escuelas [véase ELLIOTT y EBBUTT (Comps.), 1986]. Los profesores los sometieron a un ejercicio de análisis comparativo en la reunión de clausura del proyecto. Agruparon los estudios de casos en

torno a las principales áreas problemáticas que habían delimitado durante los dos años de vigencia del proyecto. A partir de este análisis, se elaboró una serie de hipótesis diagnósticas y de acción en relación con las áreas problemáticas. A continuación, los profesores las fundamentaron en las pruebas suministradas por los estudios de casos. El producto fue un libro redactado casi en su totalidad por ellos mismos [véase EBBUTT y ELLIOTT (Comps.), 1985].

Uno de los objetivos del proyecto TIQL consistió en demostrar la capacidad de los profesores para elaborar, comprobar y divulgar un cuerpo común de conocimientos profesionales sobre los procesos de clase que suscitaba cuestiones relativas a la naturaleza de las escuelas como agentes de la política pública. Para demostrar esa capacidad, creímos conveniente reducir al mínimo nuestro control, en cuanto universitarios, de lo que se considerara conocimiento válido sobre el proceso educativo, aunque proporcionáramos marcos metodológicos y de organización que apoyaran la práctica reflexiva en el aula, el desarrollo de conocimientos comunes y su divulgación.

Desde mi punto de vista, este proyecto constituyó la tentativa en la que he participado, que resultó menos coercitiva desde el poder para facilitar la práctica reflexiva en el aula. Con toda sinceridad, puedo decir que en este proyecto los profesores fueron responsables en gran medida de la elaboración, desarrollo y divulgación pública de conocimientos sobre el proceso pedagógico. Asimismo, demostraron que, dándoles ocasión para reflexionar en sus respectivas instituciones, fueron capaces de organizar y desarrollar las teorías pedagógicas implícitas en sus prácticas.

No obstante, aunque la idea de estructurar el proyecto en torno a facilitadores internos que ocuparan puestos de responsabilidad en las escuelas, estuvieran comprometidos con la investigación-acción y fuesen, a la vez, competentes practicantes de la misma asegurara en muchas escuelas cierta medida de apoyo institucional durante el proyecto, la dinámica de éste no se mantuvo tras su clausura. Parece como si los facilitadores internos necesitaran que un fuerte equipo externo de apoyo y con influencia validara sus estrategias en las escuelas. Comenzaron a sentirse aislados y distanciados de otros gestores de sus escuelas. Viéndolo en retrospectiva, comprendimos que, como hicimos con los profesores, teníamos que trabajar con los directivos en plan colectivo.

Esto me lleva a concluir este capítulo con una breve reflexión sobre la relación entre las evaluaciones independientes de los programas de cambio educativo y los prácticos, los directivos y los facilitadores externos del cambio. El paradigma naturalista de "evaluación democrática" de MACDONALD al que nos referimos antes (véase también MACDONALD, 1974), puede considerarse como un conjunto de estrategias para facilitar juicios, decisiones y acciones reflexivos a cargo de todas las partes, cuyas actividades configuren e influyan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al fomentar la práctica reflexiva entre los profesores del aula, hay que facilitarla también entre los directivos escolares, los funcionarios del sistema educativo y los

consumidores de la enseñanza: alumnos y padres. En sentido realista, no podemos fomentar el aprendizaje de los profesores mediante la investigación-acción sin fomentar también el aprendizaje de las demás partes implicadas en este proceso. Es más, este facilitador holista debe disponer de una esfera de actuación independiente.

El evaluador democrático que recoge, organiza y divulga datos procedentes de diversas fuentes lo hace como medio para crear un discurso informado y educativo que se acomode a los puntos de vista y perspectivas de muy diversos participantes. El evaluador es también educador, pero no precisamente un formador de profesores. STENHOUSE tenía razón al considerar que la evaluación era una parte integrante de la práctica educativa, pero se equivocaba cuando daba por supuesto que los evaluadores independientes no participaban en ninguna modalidad de práctica educativa. Cuanto más holista sea el enfoque del facilitador de investigación-acción, más se parecerá al evaluador democrático y naturalista.

SEGUNDA PARTE

La investigación-acción: dilemas e innovaciones

El problema de la teoría y la práctica

Es frecuente que los profesores se sientan amenazados por la "teoría". Este capítulo examina estas sensaciones y pone de manifiesto cómo la investigación-acción resuelve el problema de la relación entre teoría y práctica. Sin embargo, el autor mantiene que la investigación-acción, en cuanto "innovación cultural", resulta inevitablemente amenazadora para las culturas profesionales tradicionales de los profesores y de los formadores universitarios de éstos. Como forma de aprendizaje profesional mutuo, requiere la transformación de las culturas escolar y universitaria.

La evaluación e investigación curriculares "desde dentro" pueden considerarse como una solución del problema de la relación entre teoría y práctica. Algunos dirán que éste es en sí mismo un problema teórico, dado que existen muchas teorías diferentes sobre la relación entre teoría y práctica. Debo decir que, primero, y ante todo, se trata de un problema práctico. Observemos la cuestión, no tanto desde el punto de vista del teórico universitario de la educación, sino "a través de los ojos" de los profesores en ejercicio. Desde su punto de vista, la teoría es algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica. Como tal, esta experiencia no constituye para ellos un problema práctico. Es fácil que descarten sin más la teoría como "inútil". Sin problema. Pero debo señalar que la relación entre teoría y práctica constituye para los profesores un problema práctico porque, en cierto sentido, se sienten amenazados por la teoría. Describamos, pues, esta experiencia de amenaza.

En primer lugar, los profesores sienten que la "teoría" les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos "investigadores" para recoger y procesar información sobre las prácticas

de quienes trabajan dentro de la escuela. Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamento de sus juicios prácticos. No importa que las técnicas produzcan medidas psicométricas, etnografías o teorías fundadas. Todas ellas simbolizan el poder del investigador para definir el conocimiento válido. Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia. Hablando desde un punto de vista fenomenológico, en la perspectiva de los profesores, la "teoría" es lo que dicen los investigadores externos sobre sus prácticas después de aplicar sus especiales técnicas de procesamiento de información. En cuanto tal, está muy lejos de su experiencia práctica de las cosas. Someterse a una "teoría" es negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia.

Segundo: si el conocimiento generado adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los profesores, pueden reforzarse las sensaciones de amenaza. Si se aplica a todos los contextos de la práctica, la experiencia de los profesores que actúan en circunstancias concretas no constituirá una base adecuada sobre la que desarrollar conocimientos profesionales, lo que contradice su propia autocomprensión. La generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos. Ello refuerza la impotencia de los profesores para definir el conocimiento pertinente sobre sus prácticas. Cuanto más insisten los investigadores en la posibilidad de generalización del conocimiento, mayor es la amenaza sentida por los profesores, porque contradice su propia experiencia como fuentes de conocimiento experto. Los docentes tenderán a considerar más teóricas las afirmaciones relativas a la generalización del conocimiento que, por ejemplo, los estudios de casos de sus prácticas precisamente porque las experimentan como desconectadas de su propia experiencia, aunque no debemos olvidar que frecuentemente los investigadores realizan estudios de casos para describir e ilustrar las propiedades generales de un aula de prácticas, por ejemplo: métodos formales de enseñanza.

Tercero: el uso que los investigadores hacen de modelos de práctica derivados de algún ideal de sociedad o de individuo humano refuerza aún más la sensación de amenaza. No tenemos más que observar de qué modo han desarrollado los investigadores educativos la "teoría del *currículum* oculto" para comprender cómo estos modelos idealizados de práctica estructuran la construcción del conocimiento educativo; por ejemplo, esa teoría puede afirmar que el *currículum*:

- reproduce las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en la sociedad;
- refuerza el pensamiento pasivo y dependiente e inhibe el pensamiento crítico;
- favorece concepciones restringidas y limitadas de las potencias y

capacidades humanas, en detrimento, por tanto, de la autoestima de los alumnos y del desarrollo personal;

- separa la adquisición del conocimiento del desarrollo de las capacidades de juicio y discriminación en los asuntos complejos de la vida cotidiana.

Estas generalizaciones no sólo resultan amenazadoras porque mencionan regularidades que no pueden controlar los profesores. Muchos estarían dispuestos a reconocer que sus prácticas están configuradas, hasta cierto punto, por factores que escapan de su control. También es amenazador que aquéllas supongan una evaluación negativa de los docentes: el fracaso en la implantación de un modelo ideal de práctica. Dichas generalizaciones sitúan a los profesores en lo que Ronald LANG llamaba "situación de doble ciego", en la que se recrimina a una persona por ciertos actos, aunque no le ofrezcan indicación alguna respecto a lo que podría haber hecho en las circunstancias concretas para evitar la recriminación. Las generalizaciones del tipo aquí citado tienden a pasar por alto las contingencias que operan en determinados ambientes prácticos concretos y a no facilitar indicación alguna sobre cómo actuar para implantar el ideal *in situ*.

Cuanto más explícita sea la manifestación de un ideal de práctica en una generalización de investigación, más amenazados se sentirán los profesores por la reivindicación del conocimiento del investigador, y mayor será la probabilidad de que la rechacen como teórica, es decir, alejada de la comprensión que el profesor tiene de la realidad de la vida en el aula.

La calificación de "teoría" no se deriva de la sugerencia de que la práctica deba materializar los ideales humanos, sino de la consecuencia relativa a que deba recriminarse a los profesores por cualquier desajuste que se produzca. Ante tal consecuencia, éstos poco más pueden hacer que rechazar la sugerencia como "teoría", o sea, como muy alejada de su conocimiento práctico de las contingencias de la vida en el aula. La diferencia percibida entre teoría y práctica no se deriva tanto de los desajustes demostrables entre el ideal y la práctica, sino de la experiencia de que se impute la responsabilidad a ellos.

Para los profesores, el constructo de la "teoría" tiene dos componentes principales. *En primer lugar*, supone el "alejamiento" de su conocimiento y experiencia profesionales. *En segundo*, representa una amenaza a su conocimiento y categoría profesionales procedente de la comunidad universitaria. Este segundo componente, junto con el primero, convierte la relación entre teoría y práctica en un problema práctico muy real para los profesores. No obstante, en cierto sentido, conviene que se plantee "el problema". Si la "teoría" y la "investigación" están alejadas de la práctica, separadas de su realidad, el conocimiento sobre ésta seguirá siendo un asunto privado. Aunque amenazadoras, hasta cierto punto, la "teoría" y la "investigación" protegen también las prácticas de los profesores como ámbitos de conocimiento privado, esotérico e intuitivo.

Uno de los aspectos interesantes del movimiento de investigación-acción

basada en la escuela consiste en que ha sido dirigido y mantenido por formadores universitarios de profesores que actuaban desde el sector de la enseñanza superior. De tiempo en tiempo, los docentes "colaboradores" se han sentido frustrados por la dependencia continuada del movimiento respecto a la dirección universitaria, aunque las rebeliones de las bases no han degenerado hasta ahora en una revolución. Es fácil interpretar esta situación como una nueva forma de hegemonía universitaria y, en realidad, algo hay de cierto en esta interpretación. Pero creo también que la dependencia se basa en la necesidad de una contracultura frente a la cultura tradicional de las escuelas. Los valores que subyacen a la cultura tradicional de las escuelas están amenazados por el nuevo concepto de profesionalidad inmerso en el movimiento de investigación-acción. Hay que decir que, en realidad, dicho movimiento constituye un intento de transformación de la cultura profesional tradicional, por lo que sus "guardianes" se oponen a él. En las escuelas, las tentativas de los profesores-investigadores para transformar la cultura tradicional dependen de las distintas culturas temporales que evolucionan en el contexto de "proyectos" y "cursos" dirigidos por universitarios.

El movimiento de investigación-acción en educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior, como de la transformación de la cultura profesional de los docentes.

El principal problema al que se enfrenta cualquier innovación cultural "desde dentro" está constituido por la incapacidad de los promotores para librarse de las creencias y valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar. Con frecuencia, las innovaciones culturales no consiguen llevar a la práctica sus posibilidades radicales por arrastrar demasiados presupuestos básicos del "antiguo orden". Los profesores-investigadores se verán tentados a adaptarse a las normas de la cultura profesional antecedente. Con el fin de resistir esa tentación, pedirán apoyo intelectual, emocional y práctico a las instituciones de enseñanza superior. Pero, como los formadores de profesores e investigadores de la educación "innovadores" de estas instituciones no estarán completamente emancipados del marco de supuestos y valores que definían los roles universitarios tradicionales como proveedores y generadores de teoría; existe un peligro muy real de que los intentos de los profesores de redefinir su profesionalidad a través de la investigación-acción los sitúen bajo la "hegemonía epistemológica" de la universidad a la que se oponía con gran vehemencia la cultura tradicional. Este libro estudia los problemas propios de la transformación de la cultura profesional de los profesores en otra que apoye el aprendizaje profesional a través de la investigación-acción.

CAPÍTULO IV

Las características fundamentales de la investigación-acción

Este capítulo estudia sistemáticamente las características fundamentales de la investigación-acción y pone de manifiesto cómo ésta unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. En él muestro que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción.

Indico que el tratamiento de distintas actividades como funciones muy independientes constituye una característica del incesante crecimiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control bajo la apariencia de reforma curricular. No obstante, afirmo que este crecimiento genera y estimula la aparición de una cultura profesional de oposición en forma de investigación-acción. Pero ésta no es sólo una respuesta reaccionaria y defensiva al cambio tecnológicamente controlado, sino que constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica a conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma.

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la "justicia" en la práctica legal; la "atención al paciente" en la medicina; la "conservación de la paz" en la política; la "educación" en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas. Por ejemplo, si el proceso de enseñanza ha de influir en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, debe manifestar esas cualidades como "apertura ante sus preguntas, ideas y formas de pensar", "compromiso respecto al diálogo abierto y libre", "respeto hacia las pruebas", "preocupa-

ción por la promoción del pensamiento independiente" e "interés por la materia". La enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al *currículum* y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como *proceso educativo* capaz de promover unos *resultados educativos* en términos del aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente. El hecho de que un aprendizaje de mala calidad dependa causalmente de una enseñanza deficiente debe determinarse en los casos concretos. No podemos presumir sin más una relación causal directa. Aunque las evaluaciones de la calidad educativa de los resultados del aprendizaje pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, son insuficientes como fundamento para su evaluación. La práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que SCHÖN ha denominado *práctica reflexiva* y otros, entre los que me incluyo, *investigación-acción*.

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos. Esto se debe, en parte, a que lo que constituye una adecuada traducción del valor está muy relacionado con el contexto. Ha de juzgarse siempre en relación con las circunstancias concretas. Las reglas generales son orientaciones para reflexionar extraídas de la experiencia, que no la sustituyen. Lo que, en último término, constituye la traducción adecuada de un valor es cuestión de juicio personal en las circunstancias concretas, pero como los juicios personales son por su propio carácter siempre discutibles, los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tienen también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos *in situ*. Los valores están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con puntos de referencia fijos e inmutables que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica. La comprensión que el profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar a la práctica se transforma sin solución de continuidad en el proceso de re-

flexión sobre tales tentativas. Los valores constituyen normas en permanente recesión.

Estudiaré a continuación con mayor detalle la naturaleza de este proceso continuado de reflexión. Tras la publicación de los trabajos de Donald SCHÖN sobre "práctica reflexiva" (1983 y 1987), esta expresión se ha hecho muy popular en el discurso relativo al desarrollo profesional. Pero existen diversos tipos de reflexión práctica que suponen distintas concepciones de las clases de fines que deben llevarse a la práctica. El movimiento de investigación-acción educativa que surgió hace veinte años en el Reino Unido hizo esto mismo oponiéndose al desarrollo de una tecnología curricular que insistía en la especificación antecedente de resultados mensurables de aprendizaje (STENHOUSE, 1975, capítulos 5-7). El movimiento defendía la importancia de los valores del proceso para estructurar el *currículum*. Pretendo situar la investigación-acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso.

Cuando los valores determinan los fines de una práctica, esos fines no deben tomarse como objetivos concretos que pueden llevarse a la práctica sin dificultad en algún punto futuro del tiempo. Si así fueran, constituirían fines técnicos que podrían especificarse con claridad de antemano. En la medida en que está implicada la reflexión, constituye un razonamiento técnico sobre cómo conseguir un producto final previsto. Los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad de forma independiente de la práctica y antecedente a ella. En este contexto, ella misma constituye una interpretación de sus fines en una situación práctica concreta. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta.

El tipo de reflexión al que aludimos aquí es muy diferente del razonamiento técnico que versa sobre los medios para conseguir un fin. Es a la vez ético y filosófico. En la medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone la interpretación de los valores que han de traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no puede separarse de la reflexión sobre los fines. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica.

La reflexión dirigida a la puesta en práctica de los valores puede describirse como filosofía práctica (véase ELLIOTT, 1987). Esa descripción dirige nuestra atención hacia el papel que las críticas reflexivas de las interpretaciones de valor incluidas en la práctica pueden desempeñar para mejorarla. Esas críticas filosóficas capacitan a los prácticos para reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera que iluminen progresivamente los problemas y posibilidades prácticos. La filosofía no es sólo una disciplina académica disociada de la realidad de las prácticas sociales cotidianas y cultivada por especialistas que operan fuera de ellas.

La investigación-acción constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética mencionado. En contraste con la "filosofía práctica", la expresión llama la atención sobre la importancia que tienen los datos empíricos en cuanto fundamento de una mejora reflexiva de la práctica. No

obstante, esto no es más que una cuestión de énfasis en distintos contextos comunicativos. Dentro de una práctica ética, la calidad de la reflexión sobre los fines en perspectiva incluidos en ella depende de la calidad de los datos de la misma que podamos recopilar. Sin embargo, una reflexión filosófica de este tipo modifica las concepciones de los fines de un modo que cambia la propia comprensión de lo que constituyen buenos datos sobre la práctica. Por tanto, no podemos mejorar la metodología de la investigación-acción con independencia de la reflexión filosófica. Las dos descripciones toman dimensiones de la reflexión ética sobre la práctica que se entrecruzan y son dependientes entre sí. Ambas descripciones llevan consigo una crítica implícita de la tendencia a disociar la filosofía y la investigación de las realidades de la práctica. Al situarlas en el campo práctico de quienes están en el interior del sistema, pasan a formar parte de la tentativa de organizar la expresión de la reflexión ética que pueda defender ese campo contra la incursión de la racionalidad técnica en la forma de pensar de las personas sobre la práctica. Si la reflexión práctica se estructura únicamente como una forma de razonamiento técnico o instrumental, no sólo no habrá posibilidad de una reflexión filosófica personal sobre los valores, sino tampoco de una dimensión ética de las prácticas sociales. La ética se proyecta en un ámbito de fines que pueden determinarse con independencia de la práctica y antecediendo a la misma.

En el campo de la educación, la expresión "investigación-acción" fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyara la reflexión ética en el dominio de la práctica. Estos investigadores rechazaron el paradigma positivista establecido sobre la base de que servía a los intereses de quienes consideraban la investigación como el fundamento de reglas técnicas que reflejaran una relación causal entre medios y fines para controlar y configurar las prácticas de los profesores. No obstante, hay indicios de que la investigación-acción ha sido secuestrada al servicio de la racionalidad técnica. Se estimula a los profesores para que consideren la investigación-acción como una investigación de la forma de controlar el aprendizaje del alumno, para obtener objetivos predefinidos de aprendizaje sin tener en cuenta la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. Preveo que la investigación-acción acabará siendo recomendada encarecidamente como estrategia que ayude a los profesores a elevar al máximo el aprovechamiento de los alumnos respecto a los objetivos del *Curriculum Nacional*.

Puede que haya llegado el momento en que los facilitadores de la práctica reflexiva dejen de utilizar la expresión "investigación-acción". Yo mismo intento expresar esta idea con palabras diferentes. He empezado a hablar sobre la práctica reflexiva como "ciencia moral" (véase ELLIOTT, 1989a).

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfec-

cionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la investigación-acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas. No conozco mejor declaración sobre la naturaleza de la prudencia práctica que la oración de San Francisco cuando le pide a Dios paciencia para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor de modificar lo que está en condiciones de cambio y la sabiduría para conocer la diferencia. Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de esta forma de comprensión práctica, constituye una forma de investigación que reconoce por completo la "realidad" a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso. En la investigación-acción, la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holista de la situación en conjunto.

Por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación a la comprensión y el juicio prácticos asegura su indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Ya no se percibe como "alejada". No obstante, ¿desaparece su carácter amenazador al estar controlada por la búsqueda de la comprensión práctica? Más adelante aclararé que, para los profesores apegados a la cultura tradicional de las escuelas, la investigación-acción resulta aún más amenazadora que la investigación tradicional a cargo de extraños.

En cuanto forma de conocimiento profesional del práctico, la sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesado de forma reflexiva. Los conocimientos teóricos están incluidos en dichos casos, pero, al tratar de comprender las circunstancias concretas actuales, se utilizan ante todo los casos como tales. Las comparaciones con casos antecedentes ilustran de forma práctica las características importantes de la situación actual. En la medida en que esas comparaciones no sean suficientes para proporcionar una comprensión práctica pertinente de una situación, convendrá efectuar algún análisis teórico explícito y las perspectivas que surjan del mismo informarán y fundamentarán la posterior descripción narrativa del caso.

Condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. Decía en el Capítulo Primero que la investigación-

acción educativa surgió en el Reino Unido en un contexto en que los profesores estaban insatisfechos con las aportaciones del *currículum* tradicional y comenzaron a realizar cambios radicales tanto en los contenidos curriculares como en los procesos mediante los cuales se estructuraba y operaba como mediador en relación con los alumnos de las escuelas. Al menos en estado embrionario, la investigación-acción surgió como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras durante los años sesenta. Los universitarios, como STENHOUSE y yo mismo, comenzaron a discernir y organizar su lógica subyacente. Creo que, para los teóricos universitarios de la educación, constituye una tarea importante, pero depende de los intentos reflexionados de los profesores para cambiar sus prácticas curriculares y pedagógicas en las escuelas. Al organizar la lógica de investigación implícita en esos intentos, los teóricos universitarios de la educación pueden ayudar a alimentar, proteger y mantener la cultura profesional que surge frente a las poderosas fuerzas conservadoras y tecnocráticas que actúan en el sistema educativo y en la sociedad en general.

La investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del *currículum*, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. *En primer lugar*, la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y las hipótesis de acción respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva. *En segundo lugar*, como se trata de comprobar las hipótesis de acción sobre la forma de traducir a la práctica los valores, no podemos separar el proceso de investigación de comprobación de hipótesis del proceso de evaluación de la enseñanza. La evaluación constituye una parte integrante de la investigación-acción. *Tercero*, el desarrollo del *currículum* no es un proceso antecedente a la enseñanza. *El desarrollo de programas curriculares se produce a través de la práctica reflexiva de la enseñanza*. El perfeccionamiento de ésta no es tanto una cuestión sobre el mejor modo de implementar un *currículum* diseñado fuera de la escuela, sino de desarrollarlo, con independencia de que se haya iniciado por los mismos profesores o por agentes externos.

Podemos considerar los programas curriculares como conjuntos de hipótesis de acción sobre la forma de mediar en el contenido curricular respecto a los alumnos de un modo adecuado, desde el punto de vista educativo. Esas hipótesis se comprueban y reestructuran en la práctica de enseñanza mediante la investigación-acción. Desde la perspectiva de la investigación-acción, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del *currículum*. De ahí que "no pueda haber desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor". Esto no significa que los docentes tengan que desarrollarse antes de que puedan implementarse de forma adecuada los *currícula*, por ejemplo, asistiendo a cursos de formación permanente. Significa, en cambio, que el desarrollo del *currículum* constituye en sí mismo un proceso de desarrollo del docente.

La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del *currículum* y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. Esta concepción unificada tiene consecuencias de poder en la medida en que rechaza una división de trabajo rígida en donde las tareas y roles especializados se distribuyen en actividades organizadas desde un punto de vista jerárquico. La práctica educativa unificada refuerza a quienes "están dentro": los profesores. En la medida en que se justifiquen las tareas y roles especializados de terceros, su objetivo será apoyar y facilitar la práctica reflexiva educativa sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto sólo puede ocurrir si las actividades más especializadas tienen la función subordinada de alimentar la unidad de la práctica reflexiva que se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especialistas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Está configurada por estructuras cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescriben la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos en relación con las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por tanto, los tipos de experiencia curricular que se ofrecen a los alumnos.

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del *currículum* configuran la pedagogía. La investigación-acción "educativa" supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso.

Los profesores investigadores que dejan de lado la influencia de las estructuras curriculares reducen la investigación-acción a una forma de racionalidad técnica orientada al perfeccionamiento de sus destrezas técnicas. Es más probable que ocurra esto cuando los docentes reflexionan aislados de los demás. El individuo aislado que se plantea de qué modo las estructuras curriculares configuran su práctica, se daría cuenta de su impotencia para efectuar el cambio. Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud. Le permite dormir de noche con la ilusión de que el perfeccionamiento de la práctica consiste sobre todo en desarrollar habilidades técnicas. Sin embargo, no caerá en la cuenta de que esa ilusión es producto de la influencia de unas estructuras poderosas sobre la práctica de los docentes aislados. No sólo enmascara su impotencia, sino que también le compensa con una sensación de poder muy circunscrita: las mejoras técnicas que

realice en su práctica. En estas circunstancias, los docentes disocian su desarrollo profesional del curricular y de la evaluación e investigación y, en consecuencia, permiten que otros utilicen esas actividades como formas de vigilancia y control jerárquicos sobre sus prácticas.

La aparición de funciones jerarquizadas, especializadas para controlar y regular la práctica primaria constituye una característica de los sistemas de enseñanza muy centralizados y tecnocráticos. El rápido crecimiento experimentado recientemente en Inglaterra y Gales puede explicarse por la especial vulnerabilidad de la cultura tradicional desarrollada al amparo del anterior sistema descentralizado. Esta cultura apoyaba una forma irreflexiva, intuitiva y muy rutinaria de práctica que se llevaba a cabo en el mundo privado del aula, sin relación con los demás colegas. El crecimiento de un sistema tecnocrático de vigilancia y control sobre la práctica es difícil de resistir para los miembros de una cultura individualista y esotérica. Una forma de resistencia consiste en emprender diversos tipos de conductas de oposición para proteger la sensación de maestría esotérica propia de la cultura. Es un escenario proteccionista opuesto al cambio que suscita el apoyo de los alumnos, los padres y el público en general. En ausencia de ese apoyo, la conducta de oposición legítima lo mismo que se pretende rechazar, es decir, el sistema tecnocrático de vigilancia y control jerárquicos sobre la práctica de los docentes. La resistencia basada en el conservadurismo y proteccionismo profesionales no conduce a ninguna parte.

Sin embargo, hay otra forma de resistencia creadora y no sólo de pura oposición. Supone la transformación de la cultura profesional en otra que apoya la reflexión cooperativa sobre la práctica y tiene en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres, empleadores) en el proceso. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes e implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configuran sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que las sustenta. El sistema necesita la cooperación de los profesores y la desilusión profesional presente exige un compromiso negociado.

La aparición a gran escala de la investigación-acción cooperativa como forma de evaluación y desarrollo del *currículum* centrada en el profesor constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas profesionales de los docentes. De las ascuas de la cultura tradicional, todavía vivas, surge el fénix de la práctica reflexiva cooperativa para presentar una resistencia creadora frente a la hegemonía de los tecnócratas. No obstante, esta situación enfrenta a quienes aspiran a convertirse en prácticos reflexivos a una serie de dilemas que describiré a continuación. Señalaré diversas tentaciones que tendrán que superar para poder resolver dichos dilemas.

CAPÍTULO V

Los dilemas y tentaciones del práctico reflexivo

Este capítulo analiza con cierto detalle los principales dilemas experimentados por los profesores investigadores al tratar de desarrollar la investigación en sus escuelas. En él procuro aclarar los tipos de "soluciones" que no resultan útiles porque refuerzan el *status quo* dentro de la cultura tradicional del profesor. Indico de qué forma habría que resolver los dilemas a los que se enfrentan los profesores investigadores para que la "investigación interna" en las escuelas desempeñe un papel transformador con respecto a la cultura profesional.

SIMONS (1985) dice que la popularidad de la autoevaluación en la escuela "pone de manifiesto su susceptibilidad a disposiciones ideológicas discordantes". Su propia disposición favorece un proceso que no difiere del tipo de investigación-acción cooperativa que he descrito. La define como un proceso que lleva consigo los valores de apertura, responsabilidad crítica compartida y autonomía racional, y afirma que chocan con los valores primarios que parecen regular la vida de las escuelas, es decir, intimidad, territorio y jerarquía. Parece que SIMONS describe aspectos fundamentales de la cultura tradicional, aunque, en este contexto, quizá sea preferible la "autoridad" a la "maestría". Las jerarquías pueden transmitir poder sin autoridad, en la medida en que esta última supone el uso legítimo del poder a los ojos de los subordinados. En la cultura tradicional de la enseñanza, la autoridad se confiere sobre la base de la "experiencia" y la "maestría" como profesor de niños. Los directores sin experiencia o incompetentes a la hora de tratar con los alumnos ostentan poca autoridad ante sus profesores.

Para los "investigadores internos", los dilemas pueden surgir del choque de valores profesionales subyacentes a la cultura tradicional y los que mantienen la cultura que surge de la práctica reflexiva. Este choque se produce menos entre individuos que en el interior de los sujetos. La situación en la que un grupo de profesores adopta sin ambigüedades los valores

propios de la práctica reflexiva y, en consecuencia, se opone a otro grupo que abraza sin ambigüedad los valores de la cultura tradicional constituye un problema para ambos grupos, pero ningún dilema para nadie. Los dilemas surgen cuando los individuos experimentan en su interior el choque entre culturas. Quizá no sean conscientes de estas contradicciones internas, en cuyo caso los dilemas pueden presentarse como conflictos interpersonales en los que cada parte proyecta uno de los conjuntos de valores en lid sobre la otra y, por tanto, se "deshace" de él. Esto permite a los miembros de un grupo verse a sí mismos como elite ilustrada y a los del otro como guardianes del sentido común. Esta situación no es en absoluto productiva para cualquier transformación de la cultura profesional de los docentes en general. La propagación de elites exclusivas en reductos institucionales no responde al problema de reestructurar la profesionalidad de los docentes.

Toda reestructuración debe basarse en las metarreflexiones de los investigadores internos en relación con los dilemas a los que se enfrentan al llevar a cabo la investigación-acción en las escuelas. En la medida en que algunos de estos dilemas estén constituidos por los valores de la cultura tradicional, podríamos intentar un análisis preliminar de los dilemas en términos de las cuestiones que suscitan respecto a los valores de "autoridad", "intimidad" y "territorialidad".

SIMONS (1978) y ELLIOTT y cols. (1979) formularon hipótesis sobre los problemas de la investigación interna en las escuelas tras la celebración de cursos para apoyar y facilitar esa actividad. JAMES y EBBUTT (1980) se han referido a los problemas que ellos mismos experimentaron como investigadores internos antes de convertirse en investigadores universitarios. He revisado las tres publicaciones tratando de efectuar un análisis de dilemas (véase WINTER, 1982) de los problemas que mencionan. Presento este análisis con la esperanza de estimular y ayudar a realizar el tipo de metarreflexión esencial para que los investigadores-evaluadores de las escuelas lo realicen en sus centros.

Dilemas

1. Estimular a los alumnos para que critiquen la propia práctica profesional

Quizá los profesores investigadores piensen que esa actividad sólo les afecta cuando actúan dentro de los confines de su propia clase. Este supuesto se basa en una conciencia compartida propia de la cultura tradicional: "lo que hago en mi clase es cosa mía y lo que tú hagas en la tuya es asunto tuyo". Las críticas procedentes de los alumnos cuestionan esa conciencia que el profesor investigador-evaluador comparte con sus colegas, como indican con claridad JAMES y EBBUTT:

En una larga discusión con un colega y amigo, M. J. fue acusada de atentar contra su propia categoría profesional y, por extensión, la categoría profesional

de sus colegas. Al examinar su propia práctica de una forma tan explícita, ¿acaso no confesaba públicamente carencias en sus dotes profesionales y no era probable que esto rebajase la imagen de la profesión? En otra ocasión, su costumbre de entrevistar a los alumnos para obtener información sobre sus propias clases en un área del *curriculum* les había estimulado a criticar de forma espontánea a otros profesores que no estaban preparados para enfrentarse a esa conducta, con independencia de que la respuesta fuese negativa o no.

En este caso, el dilema del profesor investigador surge del conflicto entre el valor de la apertura crítica ante los alumnos y el respeto hacia las dotes profesionales de sus colegas y su derecho a ejercer su autoridad dentro de los límites de sus propias aulas. El profesor investigador puede tratar de resolver este dilema de diversos modos. Puede dejar de promover las críticas de los alumnos o imponer ciertos límites tanto al contenido como a la forma de las mismas, por ejemplo: “por favor, no comparéis estas clases con las de otros profesores”; “no os refiráis a clases específicas, incluida la mía, ni a profesores concretos, incluyéndome a mí, sino hablad en general del tipo de clases que os gustan y que os desagradan y por qué”. Las tentaciones de suprimir, restringir o estructurar las críticas de los alumnos transmiten de manera tácita un mensaje proteccionista y conservador; en otras palabras, que el ejercicio de la autoridad sólo debe cuestionarse en los términos y condiciones establecidos por las mismas autoridades.

JAMES y EBBUTT aluden a una salida alternativa al dilema. Decidieron “hacer... saber a los compañeros lo que estaban haciendo y por qué”, tratando de crear un ambiente acogedor para la investigación desarrollada desde dentro en sus escuelas. En vez de comprometerse con el punto de vista predominante respecto a la profesionalidad, continuaron suscitando las críticas de los alumnos, al tiempo que emprendían una serie de conversaciones con los compañeros respecto a los objetivos profesionales que podrían favorecer estas críticas.

2. Recogida de datos

Aunque los datos sobre los puntos de vista de los padres están en relación directa con el compromiso que el investigador en la acción manifieste hacia la apertura crítica, como en el caso de los datos de los alumnos, son incompatibles con la concepción de autoridad profesional implicada en la cultura tradicional. Es más, en este campo concreto de la clientela escolar, entra en acción la estructura jerárquica de la autoridad tradicional a través del rol del director escolar. JAMES y EBBUTT afirman que el director desempeña el papel de portero* tanto en relación con el acceso de los investigadores internos como de los externos a los datos de los padres. En realidad, creo

* “Portero” se entiende en el sentido que recibe en sociología y en psicología de las organizaciones, como la persona, grupo o institución que filtra información de dentro afuera, de fuera adentro o en ambos sentidos respecto a la organización de que se trate. (N. del T.)

que el poder del director respecto a los primeros es mucho mayor que en relación con los últimos. Hay muchas razones para creer que los directores no ponen tantas cortapisas a los investigadores externos en la medida en que fueron socializados mediante las normas tradicionales de la cultura tradicional del profesor. JAMES y EBBUTT ponen de manifiesto esta socialización cuando refieren cómo JAMES tenía que solicitar el permiso de su director para tener acceso a los datos sobre los puntos de vista de los padres. Aunque se le concedió el permiso, no tenía por qué ser necesario. El hecho de pedir permiso pone de relieve el dilema entre el respeto hacia la estructura jerárquica de la autoridad profesional y el valor de la apertura crítica.

M. J. pretendía descubrir los puntos de vista de los padres y previó correctamente la preocupación del director por conocer, si no controlar, todas las comunicaciones con el mundo exterior a la escuela. En consecuencia, se le consultó al principio y, tras recibir su permiso para presentar el cuestionario, ya no hubo oposición.

Podemos preguntarnos qué alternativas tenía. ¿Acaso no es una postura profesional de un docente con responsabilidades específicas en un área del *currículum* solicitar los puntos de vista de los padres sobre la práctica dentro de esa área sin necesidad de pedir permiso al director? Es evidente que hacerlo sin hablar con el director a cada momento sobre el tipo de datos que recoger, cómo recogerlos y analizarlos y cómo elaborar los informes sobre los mismos y a quién se dirigirán resta protagonismo a su rol de líder profesional de los docentes. Pero este rol de líder no tiene por qué llevar consigo el proteccionismo profesional que supone el pedir permiso para suscitar la comunicación de los puntos de vista de los padres. El director que considere que su papel es el de facilitar la práctica reflexiva tendría que valorar la apertura crítica implícita en los intentos de los profesores para suscitar la comunicación de los puntos de vista de los padres y apoyar esas tentativas mediante su orientación y ayuda positivas.

No soy tan ingenuo como para creer que, en general, los directores tengan la visión, el valor y las habilidades sociales que caracterizan las cualidades del liderazgo en las comunidades profesionales reflexivas. Los investigadores internos deben esperar que la jerarquía se oponga a permitirles el acceso incontrolado a determinados tipos de datos. Les puede resultar extremadamente difícil ejercer su derecho a acceder a tales datos, a pesar de los numerosos intentos de justificar, desde la perspectiva profesional, ese derecho para el desarrollo reflexivo de la práctica. Los investigadores internos tendrán que adoptar a menudo una perspectiva evolutiva, armarse de paciencia y evitar la clase de provocación que agrupa las fuerzas de la reacción en el terreno de la cultura profesional. Pero esto no supone que haya necesidad de entrar en el tipo de transacción que implica pedir permiso a la jerarquía. Incluso si puede justificarse esa transigencia como estrategia pragmática durante algún tiempo, ello no quiere decir que se considere como principio metodológico del investigador interno. Es posible que los

profesores investigadores no controlen el acceso a todos los datos que necesiten, pero no deben sucumbir a la tentación de legitimar desde un punto de vista metodológico las actividades de las autoridades profesionales en su rol de porteros, dejando, por tanto, que las premisas de la cultura tradicional definan su profesionalidad en cuanto docentes.

3. Comunicación de datos a los colegas de profesión, tanto dentro como fuera de la escuela

La comunicación de los datos promueve la conversación reflexiva y ocupa el núcleo central de cualquier transformación de la cultura profesional. Pero lleva consigo el riesgo de poner de manifiesto conflictos y tensiones latentes. Se evidencian áreas problemáticas de práctica y los profesores que operan en ellas se hacen vulnerables a las actitudes punitivas expresadas por los autodenominados expertos que promueven esta imagen de sí mismos señalando con el dedo a otros. Mi experiencia me dice que, para los profesores investigadores, la comunicación con compañeros de otras escuelas conduce con mayor facilidad a una conversación reflexiva que la que se produce entre colegas de la misma escuela. En el primer contexto son pocos los conflictos y tensiones latentes que pudieran manifestarse. Los profesores investigadores pueden encontrarse ante el dilema de arriesgarse a esta exposición, aún cuando confíen en su capacidad para dominar conflictos y tensiones. Puede parecerles que su conducta es poco profesional al correr el peligro de trastornar las relaciones entre los compañeros profesores. Suele considerarse que estas relaciones pertenecen al dominio de la autoridad tradicional del director. Una vez más, parece que el respeto a la jerarquía choca con el compromiso a favor de la apertura crítica. En una ocasión (ELLIOTT y cols., 1979) señalé que: "los directores suelen mostrarse ansiosos respecto al dominio de la cuestión que tengan los profesores que desarrollan la investigación-acción en áreas problemáticas en sus escuelas". Por ejemplo, un director quería estar seguro de que los profesores investigadores "tenían suficiente dominio" para hacer que los resultados de su investigación fuesen aceptables para el resto de los docentes. Una forma de resolver el dilema consiste en que los profesores investigadores dejen al director la última palabra respecto a las áreas que investigar o sobre la forma de utilizar los datos de la investigación o los descubrimientos de la misma en la escuela. La tentación de conspirar contra las decisiones jerárquicas respecto al objeto de investigación y al uso de los hallazgos de la misma no se reduce a la información dentro de la escuela. Abarca también los informes que salgan fuera de los límites de la misma. Así, vemos cómo EBBUTT apoya el derecho de su director a determinar las condiciones en las que se comunicaran los datos recogidos en la escuela:

con el fin de estimular el diálogo entre los docentes, D. E. pidió permiso para "publicar" algunas observaciones, colocándolas en el tablón de anuncios de la

sala de profesores. El director rechazó la petición, probablemente con toda la razón, dado que los docentes del centro nocturno también utilizaban la sala.

EBBUTT solicitó el permiso del director para poner los datos en la sala de profesores y aceptó la denegación, considerándola razonable, asumiendo también que los docentes del centro nocturno eran más extraños que pertenecientes a la escuela. Una cosa es la decisión del director de no dejarle poner los datos en la sala de profesores, pero otra muy distinta es darle la oportunidad de tomar esa decisión pidiéndole permiso. Aunque la respuesta fuera razonable, ¿por qué está el director en mejor posición que el investigador interno para tomar tal decisión? Al dar a los directores y a otros miembros de la jerarquía profesional el derecho automático a determinar las condiciones en que se comuniquen los datos en el ámbito profesional, se vacía de contenido de antemano toda una discusión entre colegas profesionales sobre las estrategias alternativas que podrían emplearse para prever posibles malos usos de los datos y los conflictos y tensiones que manifiesten.

El supuesto de que los directores deben controlar el flujo de información entre los profesores, tanto dentro como fuera de las escuelas, se basa en la aceptación de la estructura clásica de la autoridad implícita en la cultura tradicional.

La territorialidad define esferas de autoridad. La esfera del profesor es el aula, mientras que la del director es la escuela como organización social. La transición desde una cultura tradicional a una cultura reflexiva desafía la estructura clásica de la autoridad. Dentro de una cultura práctica reflexiva, el desarrollo de la práctica de clase no puede hacerse efectivo bajo un sistema de control independiente del propio del desarrollo institucional. No son sino dos aspectos de un proceso unificado en el que los profesores desarrollan sus prácticas en colaboración, deliberando tanto sobre sus aspectos pedagógicos como de organización. Los profesores tienen que renunciar al control sobre su territorio tradicional y los directores a los suyos. En este contexto, el rol del director escolar es el de orquestar un proceso de deliberación cooperativa y decisión a cargo del grupo de profesionales docentes.

La visión de las escuelas como democracias participativas está incluida de forma tácita en el movimiento de investigación-acción. Puede parecer irremediabilmente irreal en contextos en los que el crecimiento de los sistemas educativos centralizados aparece ligado a una idea de gestión que convierte a los directores escolares en mandos intermedios del estado tecnocrático. No obstante, en el Capítulo VII mantengo que esta situación crea condiciones adecuadas para la aparición de una contracultura creativa. Dentro de un sistema tecnocrático, la autoridad tradicional del director escolar, definida en relación con su experiencia y maestría en cuanto profesor, se transforma en una figura cuyo rol es el de gestor de recursos para conseguir los resultados establecidos. Se convierte en un gerente, en vez de ser dirigente de profesionales. Pero la aparición de una contracultura reflexiva

ofrece a los directores una visión alternativa del liderazgo profesional, una perspectiva desde la que oponerse a la simple conversión en funcionario del Estado. Los profesores investigadores que sucumben a la tentación de reforzar las estructuras tradicionales de la autoridad en las escuelas reducen la capacidad de los directores para oponerse de forma creativa a las presiones que se ejercen sobre ellos para que abandonen su liderazgo profesional mediante su reestructuración.

4. Los profesores investigadores suelen optar en las escuelas por los métodos cuantitativos de recogida de datos, como cuestionarios, en vez de por los cualitativos, como las observaciones naturalistas y las entrevistas, porque estos últimos implican situaciones "personalizadas" en las que colegas y alumnos encuentran difícil separar la posición y el rol del investigador de las otras posiciones y roles que desempeña en la escuela (véase ELLIOTT y cols., 1979)

SIMONS (1978) hace una observación similar cuando señala que los profesores prefieren utilizar cuestionarios para "distanciarse de los potenciales efectos perturbadores que puedan tener las entrevistas y observaciones en las relaciones personales en la escuela". Dice que los profesores no incluyen de forma automática su rol investigador en la "práctica natural" ejercitando las mismas destrezas y cualidades que los hacen buenos docentes. En cuanto profesores investigadores, tienden a desconfiar de estas destrezas y cualidades, prefiriendo adaptarse a "lo que suponen constituye el rol del investigador, adoptando los cánones de práctica que creen propios del mismo". De este modo, la identidad del "profesor" se escinde respecto de la del "investigador" en papeles independientes, en vez de unificarse en un único rol de profesor-investigador a través de una serie de cualidades y destrezas que le son propias. JAMES y EBBUTT (1980) ilustran a la perfección el problema de la inclusión de la investigación en la "práctica natural":

Al profesor investigador se le plantea un problema que consiste en que tiene acceso a un flujo constante de datos por el simple hecho de estar presente en la escuela. Por supuesto, al observador participante le ocurre lo mismo, pero, normalmente, los demás saben que el observador está investigando. Aunque alumnos y colegas sepan que un docente está participando en la investigación, pueden contarle cosas, en cuanto profesor, que no querrían revelarle en cuanto investigador. ¿Cómo puede saber el profesor investigador qué rol se le adjudica en cada momento y cómo ha de utilizar los datos resultantes? Creemos que este problema no se ha resuelto a nuestra plena satisfacción.

JAMES y EBBUTT mencionan una forma de resolver el problema consistente en separar al investigador del profesor, formalizando y despersonalizando, en consecuencia, los métodos de recogida de datos. Me parece que el problema y esta solución al mismo en concreto son indicativos de un dilema cuya raíz está en determinados valores que entran en conflicto, o sea, entre

el derecho a la intimidad y el derecho a saber. En cuanto profesor, el investigador interno se considera obligado a no registrar ni dar información obtenida en calidad de individuo que participa en la vida cotidiana de la escuela. Esa información tiene el carácter de conocimiento privado. La obligación de no informar se refiere tanto a la divulgación en el interior de la escuela como en el exterior de la institución. La comunicación consiste en la *distribución de documentos escritos o en el comentario verbal* en un ambiente formal, como el de una reunión o asamblea, casos en que la información puede influir en la toma de decisiones. La comunicación verbal de datos relativos a las prácticas de otros en ambientes informales no atenta contra el derecho a la intimidad. La puesta en común de informaciones de este tipo tiene el carácter de "secretos a voces". Desde el punto de vista de la cultura tradicional, quienes forman parte del medio interior de la escuela no deben divulgar por escrito los "secretos a voces" ni exponerlos en ambientes formales en los que se adoptan decisiones. Esa información no puede utilizarse como fundamento para pedir cuentas a los colegas respecto de sus prácticas. Esto supondría un atentado contra su autonomía profesional y afectaría de forma negativa a su categoría en cuanto expertos.

Las normas que configuran el derecho a la intimidad forman parte de la cultura tradicional de los profesores. La única manera de reconciliar estas normas con la recogida y comunicación pública de la información consiste en que los investigadores internos adopten el carácter de investigadores externos, postura que permite a cada uno de los compañeros controlar lo que pueda divulgarse respecto a sus actividades. Este control se incrementa cuando los instrumentos de recogida de datos reducen al mínimo la interacción interpersonal con los investigadores internos y permiten que se mantenga oculta la identidad de los sujetos que proporcionan los datos. Los métodos cuantitativos, diseñados para obtener datos acumulados de forma despersonalizada y descontextualizada, parecen constituir la solución perfecta al dilema de los "investigadores internos". Generan un conocimiento público de una manera que hace imposible su utilización para pedir cuentas a cada uno de los prácticos personalmente.

El problema que plantea esta forma de resolver el dilema consiste en que son limitadas las posibilidades de utilización de la información descontextualizada, impersonal y acumulada como base de datos para llevar a cabo juicios y decisiones prácticos sobre la forma de mejorar las prácticas educativas en contextos determinados, que impliquen un grupo identificable de profesionales concretos. La investigación-acción supone la recogida, análisis y comunicación de datos de casos. Cuanto más útiles sean los estudios de casos, mayor será la necesidad de documentar las prácticas en su contexto y esto impone límites a las posibilidades de anonimato de las identidades personales. El derecho del individuo a la intimidad no parece concordar con los requisitos metodológicos de una práctica reflexiva cooperativa basada en la investigación-acción. En una cultura profesional reflexiva, "profesor" e "investigador" son dos aspectos de un único papel

en el que la enseñanza constituye una forma de investigación y la investigación constituye una forma de enseñanza.

La resistencia a la tentación de utilizar métodos cuantitativos de investigación, para adaptar la metodología del investigador interno al derecho a la intimidad no supone que los profesores investigadores tengan un derecho automático a recoger, documentar o comunicar información interna. No cabe duda de que los investigadores internos han de desarrollar procedimientos y estrategias para proteger a los individuos de posibles malas interpretaciones y usos indebidos de datos comprometedores, tanto de los investigadores como de quienes reciban sus informes, exponiéndoselos a quienes quedaran en situación "delicada" a causa de sus actividades y dialogando al respecto con ellos, p. ej.:

- Comprobación general de los informes sobre hechos observados a simple vista y de las observaciones realizadas.
- Dar oportunidad a los interesados para que den su versión sobre las actividades y puntos de vista recopilados en el estudio, incorporando aquélla a los documentos e informes.
- Presentar descripciones, interpretaciones y explicaciones alternativas de los hechos y de sus prácticas.
- Consultar a los interesados respecto a los contextos en los que se representan y comunican sus acciones y puntos de vista.

Este tipo de procedimientos no representa compromiso alguno con el derecho a la intimidad. Es coherente con el derecho a saber, pero, en vez de fundarse en una clase de desconfianza profesional que motiva el paso de la figura de profesor a la del investigador "desligado y objetivo", se basa en consideraciones que establecen condiciones para promover *la confianza en el investigador en su calidad de miembro de la institución* y el valor de la apertura crítica dentro de la cultura profesional. Las consideraciones a las que aludo son las de *equidad, exactitud y comprensividad*.

5. Los profesores investigadores, a excepción de quienes están vinculados a cursos computables como méritos en instituciones de enseñanza superior, se muestran reacios a elaborar estudios de casos de su práctica reflexiva.

Por mi experiencia de trabajo con profesores investigadores en las escuelas, creo que esa resistencia coincide paradójicamente con un fuerte deseo de reconocimiento profesional de su papel de prácticos reflexivos, de dentro y fuera de sus instituciones. SIMONS (1978) observa que "los profesores desconfían de la posibilidad de generalización de su trabajo". Dan por supuesto que los estudios de casos no tienen muchas posibilidades de generalización, por lo que revisten poco interés práctico para otros profesores que trabajan en distintas áreas curriculares, escuelas, sectores, ambientes sociales, etc. El dilema consiste en el deseo de comunicar algo interesante

a los colegas profesionales y a los compañeros al tiempo que no se tiene mucho que informar de interés general.

La suposición de que los estudios cualitativos de casos tienen pocas posibilidades de generalización se deriva de la tradición empirista que ha dominado la cultura académica de los investigadores de la educación. Desde el punto de vista de esta tradición, la posibilidad de generalización depende del grado en que los datos puedan agruparse estadísticamente. Sin embargo, esa suposición no hace sino legitimar los valores propios de la cultura tradicional de los profesores. Refuerza los valores de *intimidad, territorialidad* y *autoridad*. Si la investigación desde dentro no es generalizable más allá de las circunstancias específicas de la situación, no puede cuestionar la maestría de otros profesionales que trabajan en circunstancias diferentes. Queda preservado el "jardín secreto" y contenida la influencia y expansión de la investigación interna.

Los profesores reflexivos deberían emprender una pequeña meta-reflexión sobre su forma de pensar qué hacer en una situación determinada. Ya he sugerido que lo comparen y contrasten con casos extraídos de su experiencia anterior. Ellos amplían su comprensión respecto al tema que tienen entre manos descubriendo en qué se parece y en qué difiere de otros casos habidos en su experiencia. En este proceso, *dan por supuesto que pueden generalizar la experiencia anterior a la actual. ¿Por qué, entonces, no suponen también que los estudios de casos de otros profesionales pueden proporcionar experiencias vicarias generalizables a sus propias situaciones y viceversa?* SIMONS (1978) observó que los profesores desconfiaban de las posibilidades de generalización de los estudios de casos "hasta que leían unos de éstos redactados por compañeros". La invitación a los profesores "reacios" a participar en conversaciones sobre los estudios de casos de otros docentes es una forma de ayudarles a resistir la tentación de resolver su dilema sobre la comunicación utilizando la premisa empirista. Del mismo modo que la tentación de aceptar el presupuesto empirista de que la objetividad implica el uso de métodos cuantitativos (véase el punto 4), la tendencia a optar por la doctrina empirista respecto a la posibilidad de generalización sirve para legitimar ideológicamente los valores propios de la cultura tradicional.

6. Los profesores investigadores aluden constantemente al problema de sacar tiempo para realizar la investigación

SIMONS (1978) indica que los profesores que realizan actividades de "investigación y evaluación internas" se consideran a sí mismos ante todo y sobre todo profesores de aula: "en las escuelas primarias, su lealtad se dirige ante todo a sus alumnos y, en las escuelas secundarias, a sus materias".

Para los investigadores internos, el problema del tiempo puede plantearse como un dilema entre enseñanza e investigación, que suele resolverse a favor de la primera. Al exponer su experiencia personal en este proble-

ma, JAMES y EBBUTT simpatizan con esta solución, a pesar de considerar "la reflexión crítica sobre la práctica y la investigación sobre la misma como parte integrante del rol profesional del docente". Dada la situación de que las escuelas como instituciones no dan mayor importancia al tiempo que los docentes puedan dedicar a la reflexión sobre la práctica, JAMES y EBBUTT afirman que "no es realista esperar que el resto de los profesores fuese más altruista que nosotros..." A la luz de su propia experiencia de investigación basada en la escuela, no les sorprendió "que muchos profesores consideren la investigación basada en la escuela como una actividad extra optativa, aunque deseable, que puede emprenderse, siempre y cuando lo permitan otros compromisos."

Da la sensación de que, para JAMES y EBBUTT, la visión de la enseñanza como práctica reflexiva unificada ha de esperar a que se realicen cambios en el orden de prioridad que la organización asigne al tiempo de dedicación del profesor antes de que pueda realizarse a gran escala. Nos preguntamos si no es de los profesores de dónde puede venir la presión para que se produzcan esos cambios, procurando modificar activamente, como parte de la misma empresa de investigación-acción, las estructuras de organización que asignan prioridades a su tiempo. La resolución del problema del tiempo sucumbiendo a la tentación de tratar el rol de investigadores como un extra optativo no hace sino reforzar las estructuras de organización que apoyan los valores y normas de la cultura tradicional. Dice SIMONS (1978) que:

Mencionar el tiempo como una limitación para iniciar la autoevaluación en una escuela es una postura realista, habida cuenta de las actuales pautas de organización del *currículum*, pero también puede considerarse como un fracaso en cuanto a la revisión de las prioridades.

Parece que JAMES y EBBUTT están a favor de la primera interpretación, mientras que yo prefiero la última. Comprendo los apuros del pequeño grupo de investigadores internos que se enfrentan a una cultura institucional extraña, pero seguro que aún quedan estrategias que pueden utilizar para oponerse de forma creativa a las limitaciones que impone la organización respecto a las prioridades de utilización del tiempo. Por ejemplo, pueden rehusar aceptar roles que favorezcan el mantenimiento de la organización y que obstaculizan el desarrollo de la práctica reflexiva porque reproducen los valores y normas de la cultura tradicional. Pueden oponerse a resolver los problemas metodológicos de la investigación interna separando los procesos de recogida de datos de los modos naturales de recogida y proceso de datos que utilizan en su trabajo como profesores. Una postura de este tipo puede ayudarles a concebir de otra manera el significado de "tiempo para investigar", abriendo, por tanto, oportunidades hasta entonces imprevistas para influir en la forma de organizar institucionalmente el tiempo. Por último, un grupo pequeño de profesores investigadores aislados puede crear una contracultura reflexiva en forma de red de investigación-acción que trascienda los límites de la escuela y se vincule a una institución de

formación de profesores. La pertenencia a esa red puede proporcionar el tipo de recursos culturales que fortalezcan la capacidad de los aspirantes a profesores investigadores a oponerse a las presiones temporales que se ejercen sobre ellos desde el exterior de las escuelas.

En este capítulo, he intentado describir algunos de los dilemas principales con que se enfrentan los profesores al procurar iniciar la modificación del *currículum* en las escuelas a través de la investigación-acción "interna". Al mismo tiempo, he señalado los intentos de resolver estos dilemas de forma que limiten y obstaculicen la transformación de la cultura profesional en otra capaz de respaldar el desarrollo reflexivo de la práctica educativa en las escuelas.

Los formadores de profesores pueden, desde la enseñanza superior, hacer mucho para apoyar y mantener el crecimiento de una cultura profesional reflexiva en las escuelas, que lleva consigo la promoción de la autorreflexión metodológica, esencial para resolver los dilemas de la investigación interna de manera que transforme la cultura profesional en vez de reforzar sus valores y normas tradicionales.

He indicado cómo han utilizado los profesores investigadores algunos supuestos metodológicos que subyacen a los métodos empiristas de la investigación académica para legitimar los valores tradicionales de la autoridad, la intimidad y la territorialidad. Incluso las metodologías cualitativas desarrolladas en la universidad como alternativas al empirismo pueden encerrar suficientes supuestos de aquel tipo para hacerlas sospechosas como modelos para el investigador interno. Por ejemplo, SIMONS (1985) afirma que el concepto de MACDONALD (1974) de "estudio democrático de casos" suponía en la práctica "tratar el caso como una estructura celular de información privatizada, negociándose el acceso a la misma y su divulgación con cada guardián individual".

Convendría recordar que algunos universitarios, como SIMONS y como yo mismo, vendimos este concepto a los investigadores internos, como JAMES y EBBUTT. Las metodologías desarrolladas sobre la base de que el rol del investigador es el de un espectador imparcial no se adaptan con facilidad a la lógica de la práctica reflexiva y restan importancia a los trastornos de la cultura profesional provocados por las intervenciones de investigación. Mi análisis de los dilemas apoya la afirmación de SIMONS a favor de una metodología característica de la investigación y evaluación interna, que se base "en la posibilidad de dismantelar la estructura de los valores de intimidad, territorio y jerarquía y los sustituya por los valores de la apertura, la responsabilidad crítica compartida y la autonomía racional".

Los formadores universitarios de profesores pueden acceder a tradiciones intelectuales a partir de las cuales ayuden a los investigadores internos a estructurar un modelo característico de investigación. No obstante, al hacerlo, tienen que transformar también la formación del profesorado en una práctica reflexiva, si no quieren transmitir de forma involuntaria los supuestos que legitiman los valores profesionales tradicionales y, de este modo, se perpetúe

la hegemonía de los espectadores imparciales que observan desde la universidad la producción del conocimiento público sobre la educación.

SIMONS cree que la transformación de los valores tradicionales, extendida mediante el aumento de la investigación interna, exige "un grado correspondiente de aislamiento" de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control externos que evolucionan en la actualidad en el Reino Unido como respuesta a las presiones respecto a la responsabilidad. Cita la idea de MACDONALD (1978) sobre las escuelas como "comunidades autocríticas encerradas en elevados muros: grupos que ya se exponen bastante en la autorreflexión colectiva como para afrontar el riesgo añadido de exponerse de forma continuada a la observación externa". Quienes se han comprometido a apoyar el cambio iniciado por los profesores tienen que ocuparse con urgencia de las formas y grados exactos de aislamiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control que necesitan los profesores investigadores para oponerse de forma creativa a las influencias desprofesionalizadoras de dichos sistemas.

CAPÍTULO VI

Guía práctica para la investigación-acción

En este capítulo se presenta un modelo del proceso de investigación-acción, seguido de una lista de métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Los apartados finales se ocupan del problema de la utilización del tiempo dedicado a la investigación-acción en las escuelas y el uso que puede hacerse de los informes de casos para promover el desarrollo y la responsabilidad en la escuela.

Podemos definir la investigación-acción como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (véanse los ejemplos del Capítulo II). En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

El modelo de investigación-acción de LEWIN

La expresión “investigación-acción” fue acuñada por el psicólogo social Kurt LEWIN (véase KEMMIS, 1980). El modelo de LEWIN implica una “espiral de ciclos”. KEMMIS representa esa espiral tal como aparece en la Figura 6.1.

El ciclo básico de actividades consiste en IDENTIFICAR UNA IDEA GENERAL, RECONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN, EFECTUAR UNA PLANIFICACIÓN GENERAL, DESARROLLAR LA PRIMERA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR LA ACCIÓN Y REVISAR EL PLAN GENERAL. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un *bucle de la espiral* para DESARROLLAR LA SEGUNDA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR EL PROCESO, REVISAR EL PLAN GENERAL, DE-

SARROLLAR LA TERCERA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR EL PROCESO, etcétera.

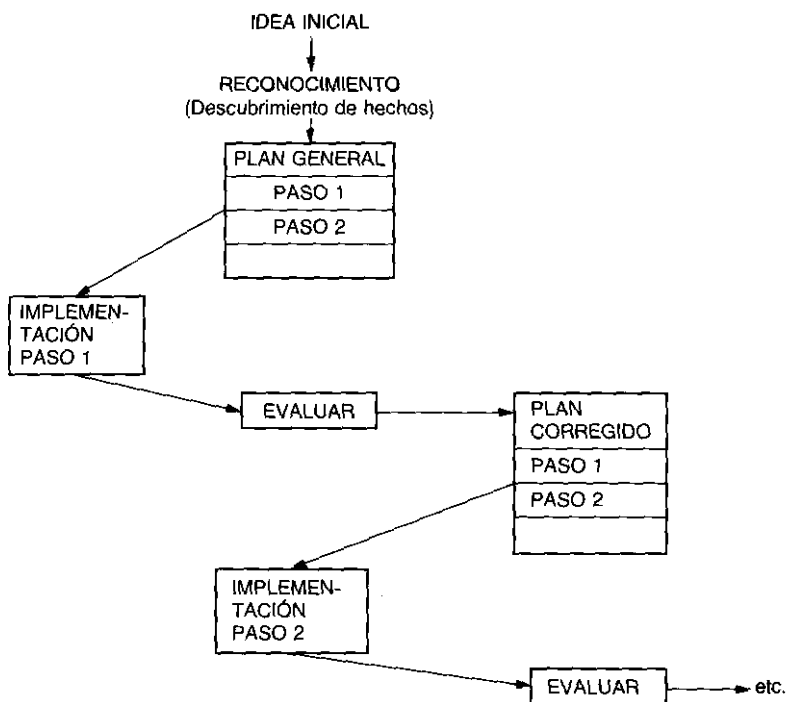


Figura 6.1. Modelo de investigación-acción de Kurt LEWIN, interpretado por KEMMIS (1980).

Una revisión del modelo

Aunque creo que el modelo de LEWIN constituye una base excelente para empezar a pensar en lo que supone la investigación-acción, como manifesté antes, puede inclinar a pensar a quien lo utilice que es posible fijar de antemano la “idea general”, que el “reconocimiento” sólo consiste en descubrir hechos y que la “implementación” es un proceso lineal. Sin embargo, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Es posible modificar la idea general.
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado.

A la luz de estas críticas, he elaborado la espiral de actividades tal como muestra la Figura 6.2.

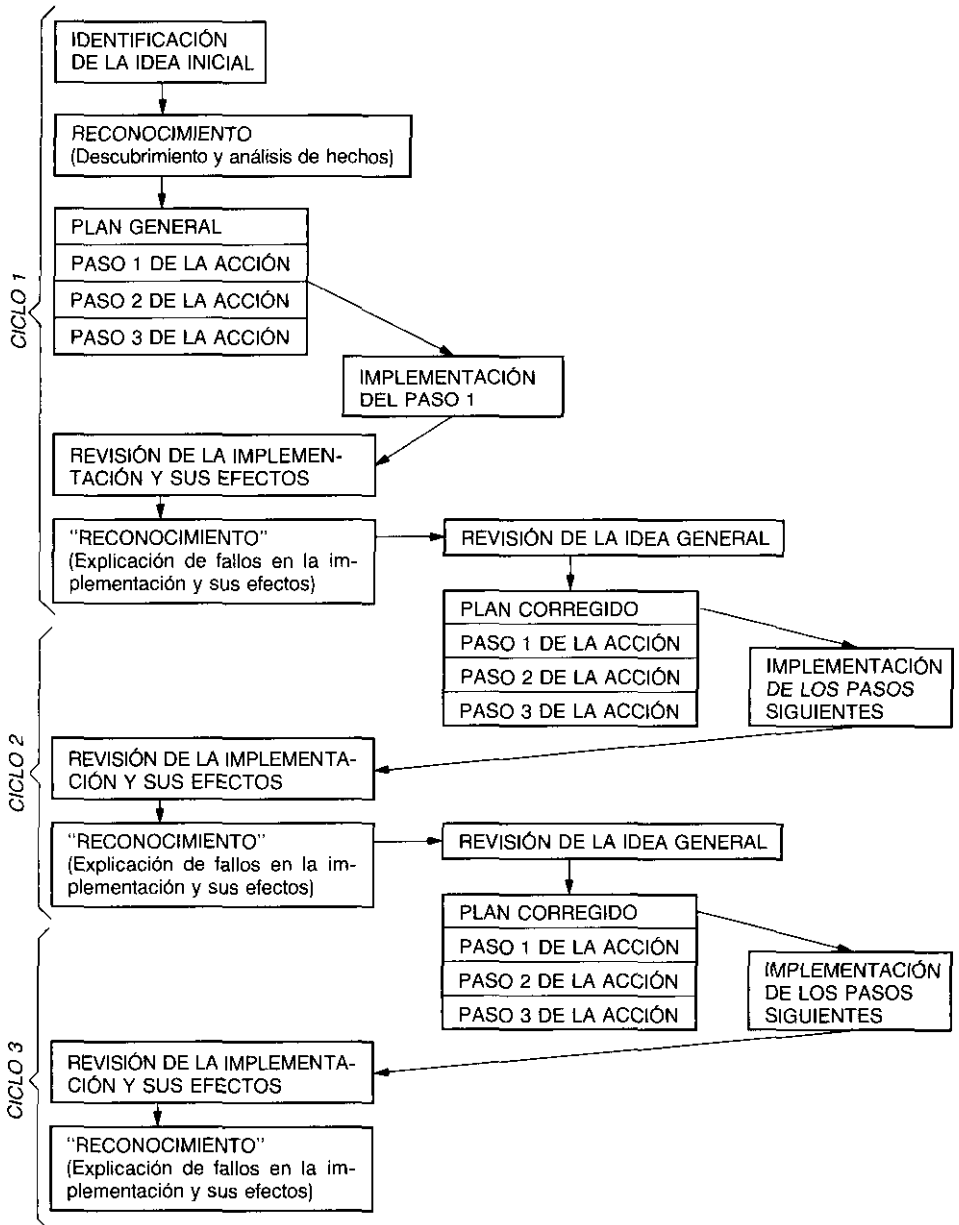


Figura 6.2. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt LEWIN.

Las actividades de investigación-acción

A continuación, aparecen las descripciones de las actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción. En muchos aspectos son semejantes a las que figuran en el *Action Research Planner* de la Universidad Deakin (véase KEMMIS y cols., 1981). Sin embargo, las he redactado teniendo en cuenta ante todo mi propia experiencia tratando de ayudar a los profesores a realizar la investigación-acción.

1. Identificación y aclaración de la idea general

Esencialmente, la "idea general" consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. KEMMIS y cols. (1981) ponen los siguientes ejemplos:

- Los alumnos se muestran insatisfechos con los métodos utilizados para evaluarlos. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar su evaluación?
- Parece que los alumnos pierden mucho tiempo en clase. ¿Cómo podemos aumentar el tiempo aprovechado por los estudiantes?
- Los padres se muestran muy dispuestos a colaborar con la escuela supervisando las tareas de los alumnos. ¿Cómo podemos hacer más productiva su ayuda?

En otras palabras, la "idea general" se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar.

KEMMIS y sus colaboradores nos advierten que evitemos "aquellas cuestiones en las que no podamos hacer nada". Dicen que las "cuestiones como la relación entre la categoría socioeconómica y el aprovechamiento, entre la capacidad y la tendencia a hacer preguntas en clase, pueden ser *interesantes*, pero tienen poco que ver con la acción". No estoy totalmente de acuerdo con esta advertencia. Se trata, en efecto, de ideas que no pueden relacionarse de manera fácil con las propias acciones y deben evitarse, aunque pueden resultar interesantes, desde el punto de vista teórico.

Sin embargo, hay situaciones que podemos relacionar con acciones, aunque no estemos seguros de que esto pueda hacerse. Por ejemplo, si los alumnos están insatisfechos con la forma de evaluarlos, es obvio que esa situación influye en las posibilidades de ayuda en la enseñanza que pueda brindarles el profesor. Pero éste puede pensar que poco puede hacerse en cuanto a la forma de evaluación al uso. Sin embargo, conviene que los profesores suspendan durante algún tiempo el juicio para estudiar si se puede hacer algo para mejorar los peores efectos del sistema impuesto.

Los criterios más importantes para seleccionar la "idea general" son: a) que la situación de referencia influya en el propio campo de acción, y b) que quisiéramos cambiar o mejorar la situación de referencia. En vez de dar por supuesta la contestación a la cuestión del grado en que podamos modificarla o mejorarla, la investigación-acción tendrá que ocuparse de ella.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta para seleccionar una idea general es que podemos haber comprendido mal la naturaleza del problema o lo que necesita mejorarse. Así, la insatisfacción sobre la forma de la evaluación puede ser un síntoma de un problema mucho más profundo, que puede surgir en el transcurso de la investigación-acción. En este caso, el profesor querría emprender acciones que atajaran el problema más profundo en vez de ocuparse sólo del síntoma. Habrá que revisar constantemente la idea general original durante el proceso de investigación-acción. Por eso he previsto esta posibilidad en cada ciclo de la espiral, en vez de "fijar" el objeto de la investigación desde el primer momento.

2. Reconocimiento y revisión

Esta actividad puede subdividirse en:

a) *Describir los hechos de la situación*

Hemos de describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de la situación que queremos modificar o mejorar. Por ejemplo, si el problema consiste en que "los alumnos pierden el tiempo en clase", tendremos que conocer diversos aspectos como:

- ¿Qué alumnos pierden tiempo?
- ¿Qué hacen cuando pierden tiempo?
- Cuando pierden el tiempo, ¿hacen siempre lo mismo o no?
- ¿Qué deberían estar haciendo cuando pierden el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando no pierden el tiempo?
- ¿Hay algún punto concreto de la clase, momento del día o conjunto de temas durante los cuales los alumnos pierden más el tiempo?
- ¿De qué formas distintas se manifiesta la "pérdida de tiempo"?

Todos estos hechos ayudan a aclarar la naturaleza del problema. Esta información puede proporcionar un fundamento para clasificar los hechos importantes, por ejemplo: generar categorías para clasificar los distintos tipos de pérdidas de tiempo que se producen.

También puede conducir a cambios bastante radicales en la propia comprensión de la idea original. Por ejemplo, a la luz de este ejercicio, podemos decidir que muchas cosas que creemos pérdidas de tiempo no lo son y que muchas de las cosas que no nos lo parecen, en realidad sí lo son.

b) *Explicar los hechos de la situación*

Detectados y descritos los hechos importantes, necesitamos explicarlos. ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las contingencias pertinentes o factores críticos que tienen que ver con las situaciones descritas?

Al plantear estas cuestiones, pasamos de la *descripción* de los hechos al *análisis crítico* del contexto en el que surgen. Esto supone:

- I) *“Tormenta de ideas”*: elaboración de hipótesis explicativas.
- II) *Comprobación de hipótesis*.

Una hipótesis puede aludir a una relación entre los hechos de la situación problemática y otros factores que operan en su contexto.

Por ejemplo, los investigadores y profesores que participaron en el *Ford Teaching Project* elaboraron las siguientes hipótesis sobre los problemas relativos a ayudar a los alumnos a “razonar de modo independiente” en el aula (véase ELLIOTT y ADELMAN, 1976).

Reforzadores positivos

Hipótesis: Las expresiones como: “bueno”, “interesante”, “bien”, a continuación de las ideas expresadas por los alumnos pueden impedir la manifestación de ideas diferentes, pues suelen interpretarse como muestras de aprobación del desarrollo de ciertas ideas en detrimento de otras.

Introducción de información objetiva

Hipótesis: Cuando los profesores facilitan personalmente información objetiva, ya sea por escrito o de manera verbal, los alumnos pueden dejar de lado la evaluación de la misma, pues suelen interpretar estas intervenciones como insinuaciones directas respecto de su verdad que ha de aceptarse.

Cada una de estas hipótesis tiene tres ingredientes. *El primero* consiste en una descripción de determinados factores contextuales, por ejemplo: el uso que el profesor hace de expresiones como “bueno”, “interesante” y “bien”. *El segundo* es la descripción de la mejora buscada —“la manifestación de otras ideas”— o de la situación que ha de modificarse —los alumnos no evalúan la información que se les facilita—. *El tercer aspecto* es la explicación de la relación mencionada en la hipótesis.

Elaboradas algunas hipótesis, mediante una tormenta de ideas en torno al problema, podemos comenzar a recoger información pertinente para comprobarlas. Por ejemplo, podemos conseguir pruebas respecto al grado en que utilizamos expresiones como “bueno”, “interesante” o “bien”; sus efectos sobre las respuestas de los alumnos en el aula, y las interpretaciones que ellos hacen de su utilización. La obtención de estas pruebas puede sugerir también otras explicaciones de la situación problemática que, a su vez, llevará a obtener más información, etc.

Aunque hayamos comprobado las hipótesis y descubierto su aplicabilidad, no dejan de ser “hipótesis” y no “conclusiones”, puesto que siempre podemos descubrir casos que no admitan su aplicación y que nos lleven a buscar explicaciones más amplias. El proceso de análisis es infinito, pero

en la investigación-acción debe interrumpirse en beneficio de la acción. Y el momento de interrumpirlo será aquél en que las hipótesis nos merezcan la confianza suficiente para orientar nuestra acción. Las explicaciones no nos dicen qué hemos de hacer, sino que nos indican posibilidades de acción. Por tanto, la hipótesis relativa a la "introducción de información objetiva" no nos dice que no debemos proporcionar personalmente información objetiva, facilitando, en cambio, el acceso independiente de los alumnos a ella, por ejemplo, buscándola en la biblioteca o en el centro de recursos, sino que nos suministra ciertas orientaciones. Por ejemplo, nos indica que una estrategia alternativa podría consistir en hacer ver con mucha mayor claridad a los alumnos cómo queremos que utilicen la información que les proporcionamos.

3. Estructuración del plan general

El plan general de acción debe contener los siguientes elementos:

1. Un enunciado revisado de la idea general, que probablemente haya cambiado o, al menos, se haya aclarado más.
2. Un enunciado de los factores que pretendemos cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que emprenderemos en este sentido, por ejemplo: "modificaré la forma de proporcionar a los alumnos información objetiva, explicándoles con claridad qué quiero que hagan con ella."

Aunque el modelo de LEWIN sugiere que se dé un paso en cada ciclo, la experiencia me dice que con frecuencia es preciso dar varios en cada uno.

3. Un enunciado de las negociaciones realizadas, o que tengamos que efectuar con otros, antes de emprender el curso de acción previsto.

Puede que un profesor tenga que negociar algunas de las acciones que se propone con los compañeros, o con algún superior, cuyas posibilidades de realizar su trabajo de forma adecuada puedan verse influidas por los efectos de los cambios propuestos, o que quizá "arrimen el ascua a su sardina" o que, incluso, puedan intervenir de manera destructiva si no se les consulta. Por ejemplo, puede que haya que negociar un cambio en el programa con el director del departamento, con los compañeros del mismo, el director o, incluso, con los alumnos y sus padres.

Como principio general, los pasos iniciales propuestos deben producirse en áreas en las que los investigadores en la acción tengan la máxima libertad de decisión. Más adelante, si se pone de manifiesto que la única solución a la situación consiste en la "acción negociada", las personas pertinentes deben incluirse en la planificación. No obstante, conviene señalar en el plan general inicial que, para emprender determinadas acciones, será preciso que, más adelante, se hagan negociaciones.

4. Un enunciado de los recursos que necesitaremos para emprender los cursos de acción previstos, por ejemplo: materiales, aulas, aparatos, etc.
5. Un enunciado relativo al marco ético que regirá respecto al acceso y a la comunicación de la información.

Tenemos que plantearnos la cuestión de si puede darse el caso de que nosotros, o aquéllos a quienes la hagamos llegar, utilicemos indebidamente la información que podamos obtener sobre las actividades y puntos de vista de otras personas (con el consiguiente daño que ese uso indebido pudiera provocar). Si la respuesta es afirmativa, procuraremos dar a los interesados cierto control sobre la información que obtengamos respecto a sus actividades y puntos de vista, así como sobre la medida en que dicha información puede transmitirse a terceros. En estas circunstancias, los conceptos clave son los de *confidencialidad*, *negociación* y *control*. Debemos aceptar el carácter confidencial de la información relativa a la persona en cuestión hasta que estemos seguros de la conveniencia de comunicarla. En tal caso, debemos negociar dicha comunicación con la persona interesada, con la condición de que, si persiste el desacuerdo sobre la “divulgación de la información”, los interesados tienen la última palabra.

Es posible que no sólo tengan voz en estas cuestiones quienes están inmediatamente implicados en el campo de acción. Quienes participan sólo de forma indirecta pueden, sin embargo, preocuparse por el uso indebido de la información. Por ejemplo, un director puede tener que hacer frente a algunas consecuencias de la información divulgada sobre las prácticas de clase que se desarrollan en su escuela. Por tanto, es preciso que establezcamos con toda claridad cuáles son sus derechos sobre la divulgación de la información sobre la escuela.

En consecuencia, el plan general debe incluir la descripción del marco ético expuesto a las personas interesadas y acordado con ellas.

4. El desarrollo de las siguientes etapas de acción

Se decide ahora con exactitud cuál de los cursos de acción mencionados en el plan general debe seguirse a continuación y cómo se supervisarán tanto el proceso de implementación como sus efectos. Es importante recordar los siguientes aspectos:

- a) Necesitamos utilizar técnicas de supervisión que evidencien la buena calidad del curso de acción emprendido.
- b) Debemos utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los *imprevistos*.
- c) Tenemos que utilizar una serie de técnicas que nos permitan observar qué ocurre desde diversos ángulos o puntos de vista.

5. Implementación de los siguientes pasos

La implementación satisfactoria de un curso de acción puede llevar cierto tiempo. Suele exigir cambios en la conducta de todos los participantes. Por ejemplo, un profesor no puede modificar su papel (o algún aspecto del mismo) sin que se produzcan modificaciones en los roles de los alumnos en el aula. Y esto puede llevar tiempo si la acción o acciones propuestas suponen un cambio radical del papel del profesor. La cantidad de tiempo necesario para asegurar la implementación puede depender de la frecuencia de contacto que el profesor tenga con el grupo de alumnos implicado. O puede depender de la medida en que él o ella sean capaces de analizar la causa del problema de la implementación. En otras palabras, él o ella pueden tener que ir más allá de la simple supervisión del grado de implementación de la acción y emprender la revisión de las causas subyacentes de las dificultades experimentadas. La consecuencia será la modificación o cambio de la idea general del problema y de lo que es preciso hacer.

Aunque el paso o etapa de la acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales conflictivos que requieran ciertas modificaciones o cambios de la idea general y del plan general de acción.

Cuando el investigador en la acción no sólo supervisa la implementación y los efectos de una determinada etapa de la acción, sino que abre un período de reconocimiento o revisión puede tener que seleccionar un conjunto más amplio de técnicas de supervisión de la batería que mencionaré más adelante. Las multitécnicas le ayudarán a lograr una visión más profunda de la situación. Es un momento importante para elaborar informes analíticos (véase la página 103), así como para revisar el calendario. Cuando, a partir de la revisión emprendida, comienza a hacerse patente la necesidad de corregir el plan de acción, la redacción de un informe del estudio del caso (véase el Capítulo VII) puede ayudar a generar ideas sobre las posibilidades futuras de acción en el ciclo siguiente.

Técnicas y métodos para conseguir pruebas

He aquí una relación de técnicas y métodos que pueden utilizarse para conseguir pruebas en las fases de revisión y supervisión de la investigación-acción.

Diarios

Conviene llevar un diario de forma permanente. Debe contener narraciones sobre las "observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones" personales (véase KEMMIS y cols., 1981). Las narraciones no sólo deben informar sobre los "hechos escuetos" de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios ver-

bales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento.

En el *Ford Teaching Project* (véase ELLIOTT y ADELMAN, 1976), también indicamos a los profesores que emprendían su propia investigación-acción en el aula que los alumnos debían redactar diarios. Como afirman KEMMIS y cols. (1981), esto permite al profesor comparar su experiencia de la situación con la de sus alumnos. Sin embargo, conviene recordar que la redacción de un diario es, por definición, una cuestión personal y privada, y que la revelación de su contenido debe estar bajo el control de su autor. No debe obligarse a entregar los diarios al final de la clase. Una forma de asegurar el control del alumno consiste en que profesor y estudiantes realicen "sesiones periódicas de evaluación" después de que cada uno hubiese repasado el correspondiente diario. Durante la sesión de evaluación, cada parte se basaría en las "pruebas del diario" para fundamentar los puntos de vista manifestados. Pero estas "revelaciones" no eliminan el control de cada autor sobre su propio diario. No obstante, no hay razón para que los diarios no se intercambien, si todos están de acuerdo.

Por último, los contenidos de los diarios deben estar fechados. En el contexto de la investigación-acción en el aula, los detalles de "curso", "fecha", "hora" y "tema" deben citarse al principio de cada relato. Dichas redacciones pueden variar en cuanto a su longitud y lujo de detalles. Es probable que sean más completas en aquellos puntos sometidos en el plan a una supervisión y revisión más intensas.

Perfiles

El perfil proporciona una visión de una situación o persona durante un período de tiempo. En una situación de enseñanza, podemos elaborar perfiles relativos a períodos de clase o a la actuación de determinados alumnos. La *Guide to Classroom Observation* de WALKER y ADELMAN (1975) presenta algunos magníficos ejemplos de perfiles de períodos de clase. En el Cuadro 6.1 puede verse el formato básico propuesto.

Análisis de documentos

Los documentos puede facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden incluirse entre los documentos importantes los siguientes:

- Programas y esquemas de trabajo.
- Informes sobre el *currículum* de grupos y comisiones de trabajo de la escuela.
- Hojas de exámenes y pruebas utilizadas.

Cuadro 6.1. Ejemplo de perfil de período de clase (WALKER y ADELMAN, 1975), que puede utilizarse para incluir aspectos importantes en las redacciones de los diarios

Tiempo

	<i>10 minutos</i>	<i>20 minutos</i>	<i>30 minutos</i>	<i>10 minutos</i>
Actividad del profesor	Iniciación. Entrega de libros.	Presenta el experimento; da directrices; pregunta.	Pasea por la clase ayudando a los pequeños grupos en los experimentos.	Aclaración. Final.
Actividad del alumno	Terminación del trabajo de la clase anterior.	Escucha las directrices del profesor; responde a las preguntas.	Trabaja sobre los experimentos.	Escribe los resultados de los experimentos.
Recursos y materiales	Libros de texto; bolígrafos; cuadernos.		Mecheros Bunsen*; pinzas; productos alimenticios.	Cuadernos; bolígrafos.

- Órdenes del día de las reuniones de departamento.
- Fichas de trabajo y hojas de tareas.
- Apartados utilizados de los libros de texto.
- Muestras de trabajos escritos por alumnos.

Datos fotográficos

Las fotografías pueden captar aspectos visuales de una situación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden recoger los siguientes aspectos visuales:

- Los alumnos, mientras trabajan en el aula.
- Lo que ocurre "a espaldas del profesor".
- La distribución física del aula.
- La pauta de organización social del aula; por ejemplo: si los alumnos trabajan en grupos, de forma aislada o sentados en filas mirando al profesor.

* Mecheros Bunsen: Son mecheros de gas que se utilizan en los laboratorios para calentar rápidamente las sustancias que se analizan o preparan. Estos mecheros permiten regular la llama, ya que es posible controlar los orificios por los que entra el aire necesario para la combustión del gas. Robert Wilhelm Bunsen (1811-1899), su inventor, fue un químico y físico alemán. (*N. del R.*)

- La postura y posición física del profesor cuando se dirige a los alumnos; por ejemplo: sentado a su nivel, dominándolos de pie.

Algunas pruebas de este tipo sólo pueden conseguirse con la ayuda de un observador, pero el profesor puede recoger muchas por su propia cuenta.

El dato fotográfico puede constituir una base para el diálogo con los demás miembros del equipo de investigación-acción o con otros participantes en la situación sometida a investigación.

Grabaciones en cinta magnetofónica y en vídeo y transcripciones

En el contexto de la investigación-acción en el aula, la cinta magnetofónica o el vídeo puede utilizarse para grabar clases, total o parcialmente. Salvo que un observador maneje la cámara, el uso del vídeo tiene sus limitaciones. Si lo hace el profesor (o los alumnos), puede perturbar mucho la atención, aunque, a medida que aumente su destreza, se reducirá la distracción. Si las cámaras están fijas, no podrán grabar aspectos que quizá fueran interesantes e importantes, por ejemplo, los intercambios verbales entre el profesor y un alumno concreto durante un momento de enseñanza fuera del aula.

Es probable que los magnetófonos portátiles con micrófono incorporado distraigan menos al profesor, de manera que podrá llevarlo mientras anda por la clase.

Es fácil que el profesor obtenga más beneficio de las grabaciones si las escucha (o las mira) y *después* transcribe los episodios interesantes o importantes. Esto le permite revisar hacia adelante y hacia atrás una misma situación de forma más rápida y con mayor facilidad que rebobinando y avanzando constantemente la grabación. Aunque la transcripción manual lleva muchísimo tiempo, los profesores con los que he trabajado dan fe de que merece la pena el esfuerzo porque ayuda a concentrarse mucho más sobre lo que sucede que la simple audición o visión pasivas. No obstante, las limitaciones de tiempo reducen las posibilidades de realizar las transcripciones.

Utilización de observadores externos

Esta técnica puede ser muy útil si el observador externo recibe instrucciones claras del actor interno, de manera que aquél conozca el tipo de información de utilidad para el profesor. En el contexto de la investigación-acción en el aula, el observador externo puede recoger información y transmitírsela al profesor de las siguientes maneras:

- Tomando fotografías y entregándoselas después (quizá con comentarios al margen).
- Haciendo una grabación en vídeo y mostrándole después al profesor aquellas tomas que le parezcan significativas.

- Tomando notas detalladas de lo que observa y utilizándolas como base para un informe corto dirigido al docente.
- Dejando que el profesor se entreviste con él, grabando la conversación o tomando notas.

El observador externo puede ser un compañero del equipo de investigación-acción, aunque desarrolle su trabajo en un campo de acción diferente del propio del profesor; un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela (o el lugar en el que se desarrolle la actividad) en calidad de consultor.

Entrevistas

La entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. Ya he mencionado la entrevista con el observador externo. Pero también conviene entrevistar a aquellas personas con las que se interactúa en la situación de clase. En el contexto de la investigación-acción en el aula, se debe entrevistar con frecuencia a una muestra de alumnos. En principio, no resulta fácil conseguir que se manifiesten de forma "auténtica", dada la posición de autoridad del profesor. Un modo de superar esta situación consiste en pedir a un consultor externo que haga algunas entrevistas iniciales. Él o ella, *con el permiso de los alumnos*, puede llevar la entrevista grabada al profesor, quien la escuchará, dialogando después con los alumnos sobre las cuestiones que se han suscitado en la misma. Si el profesor demuestra en este diálogo una postura abierta e imparcial, los alumnos empezarán a estar en condiciones de hablar directamente con él. Más adelante, no hará falta la intervención del intermediario externo. Otra alternativa que se debe poner en práctica con el consultor externo consiste en entrenar a los alumnos para que se entrevisten unos a otros y para que el alumno entrevistador consiga el permiso de sus compañeros para llevar las grabaciones realizadas al profesor.

Las entrevistas pueden ser *estructuradas*, *semiestructuradas* y *no estructuradas*. En la entrevista estructurada, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear. En la no estructurada, el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. Cuando suscita un tema o cuestión, el entrevistador puede pedirle que amplíe, explique o aclare determinados aspectos. Un procedimiento útil para ayudar al entrevistado a suscitar cuestiones y temas consiste en que el entrevistador reproduzca una grabación de la situación que el entrevistado puede detener en el momento en que desee hablar sobre algún aspecto. Puede utilizarse un procedimiento semejante para presentar al entrevistado otro tipo de pruebas que sirvan de fundamento para ayudarle a suscitar temas y cuestiones, por ejemplo, una colección de fotografías, un documento, etc.

En las etapas iniciales de la investigación-acción, cuando pretendemos permanecer lo más abiertos posible respecto a la cuestión de qué información

es la pertinente, es probable que el formato de entrevista que mejor se adapte sea el no estructurado. Más adelante, cuando sabemos con certeza el tipo de información importante, podemos pasar a un formato estructurado. Pero aún en este caso, el entrevistador debe dar pie a que los entrevistados planteen sus propios temas y cuestiones. Es fácil que el enfoque semiestructurado, en el que el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista (y no al final de la misma), sea mejor que un enfoque estructurado de forma rígida.

El comentario sobre la marcha

En la mayoría de las situaciones prácticas hay períodos en los que un participante puede detenerse a observar lo que ocurre. Esta situación da oportunidad para elaborar un comentario sobre la marcha de los hechos. Una aplicación útil de esta técnica en las situaciones de enseñanza consiste en observar a un alumno o grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea.

La observación debe mantenerse al menos durante cinco minutos. No hay que intervenir en la tarea que desarrolla el alumno (o el grupo de alumnos). Debemos situarnos sentados lo más cerca posible, pero procurando que nuestro ángulo de visión sea diferente del de los alumnos, evitando, por ejemplo, sentarnos frente a ellos. Hay que evitar cualquier postura o posición que dé a entender que estamos observando a un alumno o grupo. La redacción del comentario debe reflejar lo más literal y concretamente posible todo lo que se dice y hace, señalando aspectos como el tono, los gestos, etc. El comentario debe mantenerse en un nivel descriptivo estricto, evitando juicios e interpretaciones de nivel superior, a partir de los cuales establecer lo que en realidad ocurrió (por ejemplo: "trabajaban bien").

El estudio de seguimiento "convirtiéndose en sombra"

En este caso, se sigue a un participante durante un período de tiempo, elaborándose un comentario continuo sobre sus acciones y reacciones.

En las situaciones de aula, la persona sometida a seguimiento podría ser un profesor o alumno (durante una serie de clases). El observador que hace el seguimiento puede ser un consultor externo u otro colega del centro. Las observaciones podrían ser compartidas, incluso, por los miembros del equipo de investigación-acción. Cada uno de ellos llevaría a cabo la labor de seguimiento en distintos momentos. Más adelante, el equipo tendría que reunirse para poner en común todas sus observaciones.

Los observadores deben recibir instrucciones sobre aquello que han de buscar y sus informes quedarán a disposición de los investigadores en la acción (si éstos hubieran encargado su elaboración a terceros).

Listas de comprobación, cuestionarios, inventarios

Esencialmente, las listas de comprobación consisten en conjuntos de preguntas para responder uno mismo. Sirven para estructurar las observaciones, indicando los tipos de información necesaria para responder a las preguntas. La excesiva confianza en estas listas puede impedirnos ver los efectos imprevistos de las acciones y los factores del contexto que pueden explicar esos efectos.

Las listas de comprobación deberían utilizarse siempre en unión de otras técnicas de supervisión más abiertas y menos estructuradas, como, por ejemplo, grabaciones, observaciones espontáneas, comentarios sobre la marcha y entrevistas no estructuradas.

Esta recomendación se aplica también a los cuestionarios e inventarios. Ambos constituyen formas de suscitar la manifestación de las observaciones e interpretaciones de otras personas respecto de situaciones y hechos, así como de sus actitudes frente a ellos. Pero, de nuevo, los demás pueden tener observaciones, interpretaciones, etc., que hacer no previstas por nosotros al elaborar estos instrumentos.

Un cuestionario consiste, básicamente, en una lista de preguntas que planteamos a otras personas. Es un modo de comprobar si los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se ha propuesto en una lista de comprobación.

Un inventario es una lista de enunciados respecto a una situación con los que otros pueden o no estar de acuerdo. Las respuestas pueden consistir en una simple marca al lado de una de las siguientes categorías: de completo acuerdo - de acuerdo - no estoy seguro - en desacuerdo - en total desacuerdo. Un inventario constituye una forma excelente para descubrir hasta qué punto los demás concuerdan o disienten de las propias observaciones e interpretaciones.

Los cuestionarios e inventarios permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de las personas. Deben utilizarse como técnicas de seguimiento en relación con otras más cualitativas. Por ejemplo, en una ocasión entrevisté a una pequeña muestra de padres en una escuela sobre lo que ellos valoraban de la misma. En estas entrevistas no estructuradas descubrí con sorpresa que más de la mitad de los padres ponían consideraciones del tipo de "preocupada por el desarrollo personal y social de los niños, así como por el académico", "los niños lo pasan bien en ella", "los profesores se preocupan de los chicos", por encima de las que yo había previsto: "buenos resultados en los exámenes", "buena disciplina" y "capacidad para uniformizar". Si hubiera empezado por pasar un cuestionario o inventario, es probable que no hubiese percibido algunas de las consideraciones del primer grupo, pero, habiéndolas puesto de manifiesto a través de la entrevista no estructurada, las incluí en un inventario que se entregó a una muestra mayor, más representativa. Esto me permitió evaluar hasta qué punto los aspectos mencionados en las entrevistas eran compartidos por los demás padres de la escuela en cuestión.

Desde mi punto de vista, los inventarios, escalados de la forma indicada, constituyen técnicas más adecuadas que los cuestionarios para lograr datos que complementen los obtenidos mediante entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. Como ha señalado WINTER (1982), los cuestionarios permiten que las personas expresen puntos de vista ambivalentes, como ocurre también hasta cierto punto con los inventarios, pero los primeros suelen obligar a las personas a presentar sus puntos de vista como si carecieran de ambivalencia.

Triangulación

La triangulación (véase por ejemplo ELLIOTT y PARTINGTON, 1975) no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse.

El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos. Por ejemplo, un profesor puede comparar y contrastar los informes sobre los actos de enseñanza en clase elaborados desde su propio punto de vista, del de los alumnos y desde el de un observador. Los informes pueden proceder de entrevistas, escritos entregados al profesor, fotografías, etc.

Al comparar los diversos informes, deben señalarse los aspectos en los que *difieren, coinciden y se oponen*. En los casos de oposición, podemos contrastarlos con las pruebas contenidas en grabaciones y transcripciones. Es conveniente también entablar diálogos entre las partes implicadas sobre los aspectos en los que se manifiestan puntos de vista opuestos, siendo moderados, si es posible, por alguien "neutral".

La triangulación de las pruebas constituye un paso preliminar excelente para la elaboración de un informe analítico.

Informes analíticos

Los informes analíticos recogen el pensamiento sistemático de su autor sobre las pruebas obtenidas y deberían elaborarse con frecuencia, normalmente hacia el final de un período de supervisión, revisión o reconocimiento. Estos informes pueden recoger cuestiones como:

- Nuevas formas de conceptualización de la situación sometida a investigación que hayan surgido.
- Hipótesis aparecidas y que quizá deseemos comprobar más adelante.
- Menciones del tipo de pruebas que tendremos que recoger después, con el fin de "fundamentar" mejor los conceptos e hipótesis que surgen.
- Formulaciones de los problemas y cuestiones que van apareciendo en el propio campo de acción.

Los análisis que recojan estos informes, que no tienen por qué ocupar más de una o dos páginas, deben hacer referencia a los documentos en los que se basen, por ejemplo: determinadas inscripciones del diario, secciones de grabaciones magnetofónicas o cintas de vídeo transcritas, etc.

La cuestión del tiempo para conseguir pruebas

Al seleccionar técnicas para conseguir pruebas, debemos tener en cuenta con sentido realista cuánto tiempo podemos utilizar en estos menesteres. A este respecto, conviene pensar en términos de lo que Len ALMOND, de la Universidad de Loughborough, llama "tiempo hábil" (véase JAMES, 1982).

Por ejemplo, respecto a la investigación-acción en el aula, el profesor debe decidir con precisión cuándo y cuánto tiempo puede dedicar a supervisar su siguiente fase de acción y sus efectos. No conviene recoger más pruebas de las que uno pueda procesar y sobre las que pueda reflexionar. Y tampoco conviene decidir transcribir todas las grabaciones cuando sabemos que no dispondremos de tiempo suficiente para hacerlo. Por tanto, la cantidad de clases supervisadas y las técnicas que utilizar deben ajustarse a una estimación realista del tiempo disponible. Un calendario y un horario pueden ayudar a hacer esa estimación realista. KEMMIS y cols. (1981) sugieren el formato del Cuadro 6.2.

Cuadro 6.2. Formato de calendario: KEMMIS y cols. (1981)

<i>Etapa</i>	<i>Fechas de principio y fin</i>	<i>Supervisión</i>	<i>Duración</i>	<i>Comentarios</i>
Final del plan general	24-04-81/ 01-05-81			Límite de disponibilidad del magnetófono. X acepta intercambiar las aulas.
Primera fase de acción	04-05-81/ 15-05-81	<i>Grabación magnetofónica</i> 20 minutos de la clase de ciencias 1CB* en los dos períodos de cada semana. <i>Escribir las impresiones</i> lo antes posible (diario). Entrevistar a los alumnos (tres, para empezar) para obtener sus impresiones.	2 semanas 4 clases.	Prever dos momentos, el viernes a la 1 de la tarde para revisar la grabación (escribir de inmediato las preguntas y respuestas). Reunir las impresiones (las de los alumnos y las mías).

* Asignatura denominada CB que se imparte en el primer curso de secundaria. (N. del R.)

<i>Etapa</i>	<i>Fechas de principio y fin</i>	<i>Supervisión</i>	<i>Duración</i>	<i>Comentarios</i>
Evaluación	Después de las vacaciones.		Una semana	Informe verbal a los profesores de ciencias el primer viernes después de vacaciones: 05-06-81.

Organización y elaboración de informes de la investigación-acción en las escuelas

Al describir el ciclo de investigación-acción, he ilustrado detalladamente las actividades que incluye y las técnicas de investigación disponibles con ejemplos tomados de la investigación-acción en el aula. Pero las actividades y técnicas descritas son aplicables a cualquier investigación que emprendan personas que pretendan mejorar sus propias acciones en situaciones sociales. Incluso en el contexto de las instituciones educativas, la investigación-acción tiene aplicaciones que van más allá del estudio de las aulas. Por ejemplo, puede utilizarse para mejorar la gestión de las escuelas, el sistema de atención a los alumnos, la comunicación entre profesores y padres, etcétera. Sin embargo, dado que al escribir este capítulo pretendo ante todo proporcionar un marco para la investigación en el aula basada en la escuela, en las indicaciones que siguen me circunscribiré a este contexto. Esas indicaciones consisten en una serie de respuestas a preguntas que creo importantes a la hora de organizar la investigación-acción en las escuelas.

¿Cuánto tiempo lleva completar “un ciclo”?

No podemos responder a esta cuestión con exactitud. Existe el peligro de forzar el proceso cuando la situación requiere mantener una actividad durante un período más largo del previsto inicialmente. Por ejemplo, a menudo los esfuerzos orientados a la implementación se abandonan sobre la base de un análisis muy superficial de los problemas. El análisis se reduce a la cantidad estimada —de manera muy poco adecuada— de tiempo necesario para implementar el curso de acción.

No obstante, es preciso prever a grandes rasgos el tiempo que hará falta para que una actividad o ciclo se complete de forma satisfactoria. A la luz de la experiencia podremos reajustar el calendario previsto.

En el Reino Unido, el hecho de que los trimestres escolares estén delimitados por períodos bastante largos de vacaciones indica que éstos constituyen la unidad natural de organización del tiempo en la que cumplir un “ciclo” de actividad de investigación-acción en el aula. Dado un trimestre de catorce semanas, el calendario del “ciclo” puede establecerse como aparece en el Cuadro 6.3.

Cuadro 6.3. Ejemplo de calendario de un ciclo de investigación-acción

	<i>Sm</i>	<i>Actividad</i>	<i>Supervisión</i>	<i>Duración</i>	<i>Comentarios</i>
Ciclo 1	1	Aclaración de la idea general. Reconocimiento	Clase de 4T*: se imparte a diario en todas las aulas. Grabar en cinta magnetofónica una clase por semana y recoger muestras de trabajos escritos y de fichas de trabajo de estas clases.	1 clase por semana (a excepción de la redacción del diario).	Reunión del equipo.
	2				
	3				
	4				
	5	Plan general	Diario (4T)		Redactar informe analítico y empezar a formular el plan.
	6				
	7	DESCANSO A MITAD DEL TRIMESTRE			Redactar el primer borrador del plan general.
	8	Plan general	Diario (4T)		Discutir el plan general en la reunión de equipo.
	9	Desarrollo de la primera fase de acción.	Diario (4T)		Redactar calendario y horario para la supervisión durante las semanas 11. ^a a 14. ^a .
	10				
	11	Implementación de la primera fase de acción.	Diario (4T) (+ técnicas seleccionadas durante las semanas 9. ^a y 10. ^a).	Dos clases por semana	Estudio de los datos recogidos. Redacción de informe analítico para ponerlo en común en la reunión del equipo.
	12				
	13			Una clase por semana	
	14				

* 4T es el nombre de una determinada materia (T) que se imparte en el cuarto curso de escuela secundaria. (*N. del R.*)

<i>Sm</i>	<i>Actividad</i>	<i>Supervisión</i>	<i>Duración</i>	<i>Comentarios</i>
15	VACACIONES:	Redactar el estudio de casos (3.000 palabras, como máximo + el registro de casos) para la reunión del equipo en la primera semana del siguiente trimestre.		
16				
17				
Ciclo 2:	18			
	19			
	20			
	21			
	22			
	23			
	24			
	25			

¿Durante cuánto tiempo se debe continuar la espiral antes de efectuar la revisión a fondo y cambiar, quizá, el núcleo central de la investigación a otra área problemática?

Tampoco podemos fijar normas a este respecto, aunque creo necesario completar, al menos, tres o quizá cuatro ciclos antes de poder darnos por satisfechos con las mejoras obtenidas. En el contexto de la investigación-acción en el aula, esto puede traducirse en un período de un año, por lo menos.

No obstante, puede que, tras cumplir uno o dos ciclos, descubramos que no hay posibilidad de nuevos perfeccionamientos sin la cooperación e intervención de otras personas no pertenecientes al equipo de investigación. Por ejemplo, en el contexto del aula, podemos llegar a la conclusión de que es preciso actuar sobre organización de la práctica de clase. A lo mejor se trata de cambios que trascienden nuestras posibilidades de actuación, como, por ejemplo, el programa, la distribución de horarios o las formas de agrupación de los alumnos. En tales casos, el equipo de investigación en la escuela debe iniciar un período de negociaciones con las personas, comisiones o instituciones pertinentes, en cuyas manos esté la posibilidad de efectuar los cambios necesarios. En circunstancias normales, estos cambios no pueden efectuarse de la noche a la mañana, siendo preciso actuar con suficiente antelación, lo que, en la escuela, equivale a hacerlo durante el segundo trimestre.

Mientras se desarrollan esas negociaciones externas, la espiral de investigación-acción debe centrarse directamente en ellas, aparte de la acción en el aula, aunque debemos utilizar las pruebas recogidas en ella como base de las negociaciones cuya evolución debe seguirse puntualmente.

El plan general y las decisiones, ¿deben ser fruto del esfuerzo individual o del equipo?

Esto dependerá de que el grupo dedicado a la investigación trabaje en una situación *igual* o *similar*. Por ejemplo, si el grupo forma un "equipo docente" respecto a los mismos alumnos, la responsabilidad de las decisiones corresponde al grupo. Pero, si está constituido por profesores que trabajan con aulas diferentes (aunque compartan un problema común), las decisiones deben ser individuales. No obstante, puede darse el caso de que se emprendan conjuntamente cursos de acción individuales, situación en la que es importante que todos los participantes avancen al unísono. Esto facilitará también intercambios provechosos relacionados con perspectivas y estrategias de investigación. Un grupo que trabaje en situaciones de clase diferentes, aunque similares, debe tener un coordinador que:

- a) Organice unas tres reuniones de equipo por ciclo, por ejemplo, al principio, en el medio y al final del trimestre.
- b) Conserve el expediente de cualquier plan general aprobado por el equipo que pueda surgir.
- c) Coordine las negociaciones entre cada miembro del equipo y el director de la escuela, otros profesores, consultores externos, etc.
- d) Ayude a los individuos a poner en común sus puntos de vista y estrategias de investigación.
- e) Coordine la redacción de los informes y artículos relativos a la investigación.

La reunión inicial de cada ciclo debe contribuir a aclarar la situación problemática mediante el diálogo sobre los estudios de casos del anterior ciclo de actividades. Asimismo, hace falta estudiar los reconocimientos que deban realizarse para comprender la situación con mayor profundidad. La reunión que se celebre a mitad del ciclo debe dedicarse a dialogar (o cerrar) el o los planes generales, y la del final se empleará en estudiar los informes analíticos sobre los "problemas y efectos de la implementación".

Los informes de investigación-acción

Los estudios de casos constituyen una forma de publicar información sobre investigación-acción al día. Teóricamente, estos informes deberían basarse en los informes analíticos. En el momento en que se decide dar por terminada una espiral de investigación-acción y pasar a ocuparse de un problema o cuestión diferente debería redactarse, al menos, un informe completo.

Un informe sobre un estudio de casos de investigación-acción debería adoptar un formato histórico: narrar el desarrollo cronológico de los hechos, tal como se han ido produciendo a lo largo del tiempo. Debería abarcar (aunque no necesariamente en apartados separados) informes sobre:

- Cómo ha evolucionado nuestra "idea general" con el tiempo.
- Cómo ha ido evolucionando nuestra comprensión del problema en el transcurso del tiempo.
- Qué etapas de acción se emprendieron a la luz de la propia comprensión cambiante de la situación.
- En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación.
- Qué efectos pretendidos e imprevistos produjeron nuestras acciones, explicando por qué sucedieron.
- Qué técnicas seleccionamos para recoger información sobre: a) la situación problemática y sus causas, y b) las acciones emprendidas y sus efectos.
- Los problemas que encontramos al utilizar ciertas técnicas y la forma de resolverlos.
- Cualesquiera problemas éticos que se plantearan al negociar el acceso a la información y la divulgación de la misma y la forma de procurar su resolución.
- Cualesquiera problemas surgidos al negociar las etapas de acción con terceros, o al negociar el tiempo, los recursos y la cooperación buscada en el transcurso de la investigación-acción.

Esta lista de comprobación es una versión revisada de la propuesta por KEMMIS y cols. (1981).

STENHOUSE (1978) efectuó una útil distinción entre *estudio de casos*, *registro de datos* y *datos de casos*. En el contexto de la investigación-acción, los datos de casos consisten en todas las pruebas recogidas, por ejemplo, en forma de grabaciones, transcripciones, diarios, notas, fotografías, etc. El registro de casos consiste en una selección ordenada de las pruebas extraídas de los datos de casos, organizada en relación con su pertinencia respecto a las cuestiones tratadas en el estudio de casos. Esencialmente, este estudio es un análisis de la propia experiencia hasta el momento. En aspectos concretos, debe establecerse la relación entre el análisis y las pruebas en que se basa: las "fuentes primarias".

Una vez redactado el estudio de casos, estas pruebas pueden ordenarse en el registro o expediente del caso. La existencia de éste permite al lector comprobar las interpretaciones y explicaciones contenidas en el estudio de casos en relación con las fuentes primarias.

El empleo de los estudios de casos y sus expedientes correspondientes

La investigación-acción permite a las escuelas reconciliar la autoevaluación a efectos de responsabilidad con la autoevaluación relacionada con el desarrollo profesional. Los estudios de casos y sus expedientes, generados a través de la investigación-acción, pueden constituir la base sobre la que se estructuren los informes sobre la práctica educativa con objeto de exponerlos a terceros. Éstos pueden pertenecer o no a la escuela. He aquí algunos ejemplos de ficción de cómo utilizar los estudios y expedientes de casos.

Ejemplo 1: uso interno

Un profesor utilizó su estudio de caso como base a partir de la cual presentar su práctica de clase a sus compañeros en una reunión de departamento.

Ejemplo 2: uso interno

La dirección de una escuela pidió al coordinador de un equipo de investigación-acción que informara sobre una cuestión en la que estaba trabajando y en la que los estudios de casos del equipo parecían estar bien documentados. El coordinador examinó los estudios y expedientes de casos a la luz de esta cuestión, elaborando un informe que presentó a la dirección.

Ejemplo 3: uso externo

Un órgano de gobierno solicitó, para la siguiente reunión, un informe sobre "problemas de clase" a la escuela. El director pidió que lo elaborase el equipo de investigación-acción en el aula. Sus miembros compararon y contrastaron entre sí sus estudios de casos y expedientes correspondientes, extractando los "problemas generales". A continuación, cada miembro del equipo elaboró un "resumen general" corto sobre un problema, reuniendo después el coordinador todos los resúmenes en un único informe que se presentó al órgano de gobierno.

Ejemplo 4: uso externo

Una asociación de padres y profesores expresó sus reservas respecto a la enseñanza de las disciplinas básicas en la escuela. El resultado fue el inicio de un proyecto de investigación-acción al respecto. El equipo participante elaboró un informe sobre "problemas generales" tras comparar y contrastar sus estudios de casos. El informe fue expuesto en la asamblea general anual de la asociación.

Estas formas de utilizar los estudios de casos y los expedientes de casos facilitan una mayor integración de la responsabilidad y las actividades de desarrollo profesional. Los productos de la investigación-acción no sólo contribuyen a la responsabilidad, sino que el diálogo estimulado por su utilización proporciona también información sobre los efectos de la actividad que ayudan a que la reflexión se produzca "en donde se realiza la acción".

TERCERA PARTE

La investigación-acción en los contextos normativos

CAPÍTULO VII

La investigación-acción y el comienzo de la evaluación del profesorado en el Reino Unido

Este capítulo se ocupa de algunas ambigüedades que rodean las negociaciones respecto a otra iniciativa gubernamental: la evaluación del profesorado. Analiza una muy conocida "guía práctica" y muestra cómo el proceso que describe tecnifica la enseñanza y controla, jerárquicamente, las concepciones que los profesores tienen de su práctica. En contraste, con ello presento un modelo de evaluación alternativo de dos niveles, basado en el proceso de investigación-acción y afirmo que pueden encontrarse ejemplos concretos del mismo en las escuelas, como respuesta a la amenaza del control jerárquico. La aparición de la investigación-acción como fundamento para un enfoque alternativo de la evaluación del profesorado se explica en términos de la teoría de la "resistencia creativa" (a la que ya se hizo referencia en el Capítulo IV, si bien aquí se contempla con mayor profundidad).

En Inglaterra y Gales, los profesores de escuelas y universidades van aceptando poco a poco la evaluación de su ejercicio profesional como un hecho. El gobierno decidió implementarla como una cuestión de política nacional para las escuelas. El servicio de conciliación del gobierno (*Advisory, Conciliation and Arbitration Service: ACAS*) constituyó el mecanismo nacional a través del cual los empleadores (vicerrectores y directores, en el caso de los profesores universitarios, y administraciones educativas locales, en el de los docentes de enseñanzas secundaria y primaria) y las asociaciones profesionales de docentes negociaron inicialmente los marcos de referencia.

En otro lugar (ELLIOTT, 1987), he descrito la transformación sufrida en la retórica política por la evaluación del profesorado de las escuelas en el período que abarca desde la publicación del libro blanco (*White Paper*) del gobierno sobre la "calidad de enseñanza" (*Teaching Quality, DES**, 1983) y

* DES: *Department of Education and Science* (Departamento de Educación y Ciencia). (N. del R.)

el acuerdo negociado a través del ACAS (DES/ACAS, 1987). El libro blanco proponía sin ninguna ambigüedad una evaluación a título de estrategia de supervisión y control jerárquicos del trabajo de los profesores, cumpliendo funciones de gestión como encontrar motivos fundamentados para efectuar despidos, proporcionar una base racional para la redistribución del personal y el reconocimiento de méritos y la identificación de necesidades de formación.

La respuesta de los profesores fue hostil. Gran parte de la controversia resultante se centró en los "fines legítimos" de la evaluación en vez de hacerlo en contra de la idea en sí misma. Los profesores y sus organizaciones hicieron hincapié en el aprendizaje profesional centrado en el aula, junto con el desarrollo de la carrera docente, como objetivos primordiales de la evaluación. Reclamaban también el derecho de los evaluados a ejercer un mayor control sobre la publicidad y el uso que se diera a los expedientes de evaluación. Por fin, todas estas ideas se incorporaron de alguna forma al acuerdo negociado en el marco del ACAS. La posterior controversia sobre la evaluación en las universidades discurre por caminos semejantes, culminando en transacciones no muy diferentes entre lo que podríamos delimitar en bruto como culturas "gerencial" y "profesional".

La posibilidad de la conformidad creativa

El estudio de las negociaciones, tanto de las correspondientes a la evaluación de los profesores de enseñanzas primaria y secundaria como de universidad, indica que los docentes no estaban completamente indefensos para resistirse a transferir el control sobre su trabajo y carreras profesionales a manos de los gestores y administradores de recursos. En la medida en que los políticos se percataron de que tenían que justificar su política ante los afectados por ella, tuvieron que aceptar en el nivel retórico la cultura profesional del grupo interesado. Por supuesto, cierto control sobre la retórica de la evaluación no es lo mismo que llevar a la práctica las ideas y valores en ella señalados, pero proporciona a los afectados por la política ciertas posibilidades de presión sobre su configuración práctica.

Al referirme antes a las cuestiones de la evaluación, decía que era "bastante optimista respecto a la naturaleza humana para creer que, si la evaluación formal es parte de una estrategia más amplia para transformar las escuelas en sistemas de poder coercitivo, la oposición suscitada en su contra tendrá éxito". Este optimismo se basa en la creencia de que la plasticidad de la naturaleza de los profesores no es infinita. Sin embargo, rechazaba el punto de vista de que esa resistencia deba manifestarse siempre en forma de rebelión y obstrucción y defendía una postura de "conformidad creativa". La posibilidad de esta postura se cifraba en la retórica estructurada para tratar de legitimar la política social a través de marcos negociados. La "conformidad" nace de la adhesión en la práctica a la política expuesta en la retórica. El aspecto "creativo" radica en las inter-

pretaciones nuevas de la política que pueden legitimarse a través de la retórica.

Políticas de evaluación en cuanto “ambigüedades negociadas”

A partir de los “acuerdos” ingleses, sería erróneo considerar que las normas de evaluación constituyen orientaciones para la práctica claras, coherentes y carentes de ambigüedad. Revisemos, en primer lugar, algunos ejemplos del acuerdo del ACAS con los profesores de enseñanza no universitaria. Este acuerdo constituyó la base de un esquema piloto nacional a partir del cual el *National Steering Group* elaboró un conjunto de procedimientos aceptado por las partes. Estos procedimientos recibieron el apoyo de la Secretaría de Estado.

La naturaleza y el fin de la evaluación

El grupo de trabajo no entiende la evaluación como una serie de acontecimientos periódicos mecánicos, sino como un proceso sistemático y continuo que pretende ayudar a los profesores en su desarrollo profesional y la planificación de su carrera, así como a colaborar en que la formación permanente y el despliegue de los docentes se ajuste a las necesidades complementarias de cada profesor y de las escuelas.

La referencia al desarrollo profesional y a la planificación de la carrera se adapta a una consideración aceptable, desde el punto de vista profesional, del fin de la evaluación, mientras que la referencia al despliegue del profesorado y a la formación permanente puede ajustarse a una perspectiva más “gerencialista”. Utilizo el término “gerencial” para referirme a determinado estilo de gestión, que despoja a la mano de obra de la capacidad de controlar su ejercicio y su futuro laborales. Si la evaluación ha de promover el desarrollo profesional, debe fomentar la competencia personal. Ningún profesional puede oponerse a esto, porque indica un dominio individual y un control del propio ejercicio mayores. Del mismo modo, el objetivo de ayudar a los profesionales a planificar su carrera supone proporcionarles mayor control sobre su “futuro”. En la medida en que la promoción del desarrollo de la competencia profesional y de la carrera son funciones legítimas de gestión, el uso de la evaluación en cuanto herramienta que permite el ejercicio efectivo de estas funciones es aceptable, desde el punto de vista profesional. En vez de ejercer el poder sobre las prácticas y carreras de los sujetos, este tipo de evaluación puede impulsarles profesionalmente.

Podemos interpretar el “despliegue” y la “formación permanente” en el sentido de la promoción del desarrollo profesional y de carrera. Pero también pueden interpretarse en cuanto fuerzas destructivas. “Despliegue” puede significar el trastorno continuado de las carreras y la eliminación de la

capacidad de autodeterminación del individuo. En este contexto, la formación permanente cambia su significado. Se convierte en un medio para readiestrar a los sujetos para que ocupen los huecos en que los sitúan los gestores, en vez de constituir un proceso continuado de desarrollo de las capacidades de los individuos para realizar mejor las cosas que quieren hacer.

¿Quién evalúa a quién: un supervisor inmediato del profesor, que puede ser el director u otro profesor experimentado designado por el director?

Este principio es muy ambiguo también. Abarca tanto la evaluación profesional del compañero como la evaluación jerárquica. Realiza la primera al subrayar la importancia de la experiencia profesional y, por tanto, desestima a quienes no son profesores y a los principiantes (desestima también la evaluación efectuada por los alumnos y los padres de éstos). Sin embargo, la evaluación de los compañeros se jerarquiza, aunque el nombramiento de un "profesor experimentado designado por el director" ofrece la opción de reducir al mínimo la relación jerárquica entre evaluador y evaluado. En una auténtica evaluación entre iguales, la selección de los evaluadores estaría controlada por el grupo de profesores en conjunto y no de manera jerárquica.

"... el proceso de evaluación ha de ser de naturaleza continua. La evaluación no debe convertirse en una actividad burocrática o en un ejercicio escrito esporádico. Teniendo presente esto, creemos que la frecuencia de las evaluaciones formales que culminan en informes escritos debe variar según la etapa de carrera del profesor."

De nuevo, el principio es algo ambiguo. Definida la evaluación como un proceso de desarrollo profesional continuado y no burocrático, se incluye a continuación un elemento de evaluación formal periódica que culmina en la elaboración de informes escritos.

"Los elementos del proceso de evaluación son la autoevaluación, el diálogo de revisión con el evaluador, la observación a cargo del evaluador, la entrevista de evaluación, las objeciones contra los juicios de los evaluadores, la remisión de informes al director."

Aunque existe la tendencia a colocar en sucesión mecánica estos elementos, el acuerdo acepta que, "tras la fase introductoria, muchos de los elementos pueden realizarse de manera simultánea." En otras palabras, la autoevaluación puede integrarse en otros elementos, como la revisión del progreso, la observación y la entrevista de evaluación. En vez de proceder según una sucesión mecánica ordenada, algunos elementos pueden operar como dimensiones de un proceso dinámico en interacción continua.

Los ambiguos criterios antes descritos permiten cierto grado de libertad respecto a la forma de interpretar el proceso de evaluación en la práctica, al tiempo que se adaptan tanto a una consideración profesional como gerencial de sus funciones. Las opciones para la interpretación parecen estar relacionadas con el interés que se otorgue a una u otra perspectiva.

Comentando el documento del ACAS, la *National Union of Teachers* (uno de sus signatarios) decía que "permitía diversas interpretaciones" y, por tanto, el uso de la palabra "acuerdo" no era del todo exacto. El sindicato ponía de manifiesto sus reservas respecto a los términos susceptibles de interpretación ambigua, afirmando que dichas reservas eran compartidas por todas las organizaciones de profesores representadas en el grupo de trabajo del ACAS. He aquí dichas reservas:

1. La referencia al "despliegue de los profesores" es susceptible de "interpretaciones incorrectas y de su posterior uso indebido". El sindicato manifestaba que, aunque en un sentido el despliegue constituía un aspecto de "un correcto y aceptable desarrollo de la carrera... hace pensar en un proceso de rediseño en el que se contemplen descensos en el escalafón...".
2. Aunque el "acuerdo" afirma que la evaluación será independiente de los procedimientos disciplinarios, en la afirmación de que estos últimos "podrían basarse en información pertinente tomada de los expedientes de evaluación" se establece una conexión implícita entre ambos.
3. Aunque el documento afirma que los informes de evaluación serán "considerados como provisionales y no como resultados finales", el hecho de que estén a disposición de "los funcionarios autorizados por el CEO (*Chief Education Officer*: Director o responsable principal de una LEA*) implica la posibilidad de que muchas personas no identificadas tengan acceso a los mismos.

El sindicato decía que los informes tenían que ser confidenciales, conocidos por el evaluador y el evaluado, de vigencia limitada por acuerdo y de forma que el evaluado controlase el acceso a los mismos. Para las decisiones de gestión en el nivel de la escuela, el director debería tener a su disposición "un *extracto adecuado independiente*".

4. La referencia sobre la aplicación de los resultados de la evaluación a la "gestión del personal docente a cargo de la LEA" es ambigua. Si esto se refiere a una organización mejor documentada de la formación permanente, es muy aceptable. Sin embargo, los profesores sospechan que se refiere a otros asuntos, como destinos forzosos, despidos, etc.

* LEA: *Local Educational Authorities* (Autoridades Locales de Educación). (*N. del R.*)

Está claro que los sindicatos deseaban eliminar ambigüedades de expresión que permitieran a los gestores utilizar la evaluación como instrumento para imponer destinos forzosos o despidos. Los comentarios hacen suya la visión de las funciones legítimas de la gestión respecto a los profesores: las de reforzar y apoyar el desarrollo profesional y de carrera de los mismos. Si los sindicatos hubieran tenido éxito en la supresión de las ambigüedades del documento, habrían modificado por completo la concepción de la evaluación expresada en el libro blanco del gobierno de 1983. Tal como están, las ambigüedades del documento del ACAS daban la posibilidad de establecer, al menos en el contexto de experimentos piloto realizados después en algunas LEA, un modelo de evaluación del profesorado en el que el gerencialismo se reducía a la mínima expresión y las funciones de gestión de la evaluación quedaban subordinadas a los fines del desarrollo profesional y de carrera de los docentes. El punto de vista de la *National Union of Teachers* acerca de que la documentación a disposición del director escolar (a efectos de las decisiones de gestión en el nivel de la escuela) debería consistir únicamente en extractos del expediente de evaluación, expresa con mayor claridad esa subordinación en forma de procedimientos. Esto parece suponer un modelo binivel, con un primer nivel correspondiente a la autoevaluación y a la evaluación de los compañeros y otro relativo a la evaluación de los órganos de gestión. Esta última dependería de los datos recogidos en el proceso de primer nivel y seleccionados por los participantes en él.

He dicho que las funciones "profesionales" y "de gestión" de la evaluación sólo pueden reconciliarse mediante el desarrollo en la práctica de un modelo de dos niveles. Desarrollé este punto de vista en un artículo (véase ELLIOTT, 1988a) que estudiaba las consecuencias del acuerdo del ACAS para la evaluación del profesorado de las universidades. Aunque el documento de los docentes de universidad no carece completamente de ambigüedades de expresión, es más explícito respecto a la subordinación de las funciones de gestión al desarrollo profesional y de carrera de los docentes. Por ejemplo, los fines establecidos de la evaluación son:

- a) Ayudar... a los profesores a desarrollar sus respectivas carreras dentro de la institución.
- b) Mejorar el ejercicio profesional de los docentes.
- c) Descubrir cambios en la organización o funcionamiento de la institución que faciliten la mejora del ejercicio profesional de los sujetos.
- d) Identificar y desarrollar las posibilidades de promoción.
- e) Mejorar la eficacia de la gestión de la institución.

No se hace referencia alguna al ambiguo término "despliegue". En cambio, el fin *d)* se refiere a descubrir y desarrollar las posibilidades de promoción. Siempre que el "despliegue" esté implícito en este objetivo, se expresa de una forma aceptable para los profesionales.

El fin *c)* reconoce que los contextos de organización pueden facilitar o

limitar el desarrollo de las prácticas de los sujetos. Por tanto, la evaluación debe llevar consigo que el evaluador valore tanto el contexto como el ejercicio, señalando, por tanto, a los gestores los cambios de aquellas formas institucionales y de organización que faciliten a los profesores el perfeccionamiento de sus prácticas. En este caso, la función de desarrollo de la organización queda subordinada con toda claridad al objetivo de mejorar la práctica profesional.

Quizá la formulación del propósito *e)* sea la que refleja la ambigüedad con mayor claridad. En un sentido, puede interpretarse como subordinado a los fines *a)*, *b)*, *c)* y *d)*. En otro sentido, puede legitimar la vinculación de la evaluación con los destinos forzosos, los procedimientos de despido, etc.

Los criterios que aparecen en el documento relativo a las universidades muestran también un interés primordial hacia el desarrollo profesional y de carrera. Por ejemplo, el proceso de evaluación debe:

- d) estimular que los docentes reflexionen sobre su propio ejercicio profesional y adopten las medidas para perfeccionarlo;
- e) incluir una mezcla adecuada de autoevaluación, entrevistas informales y consejo. Debe considerarse el proceso de evaluación como una tarea profesional conjunta entre el evaluador y el evaluado, participando este último en todas las fases. Los puntos de vista de los estudiantes y demás afectados por el ejercicio profesional de los docentes también deben tenerse en cuenta;
- f) proporcionar un informe, aceptado por ambas partes, sobre el diálogo mantenido y sobre la acción de seguimiento;
- g) dar oportunidad al profesorado para elaborar un informe contradictorio o, como alternativa, un informe de evaluación aceptado por ambas partes;
- h) dar cabida a una segunda opinión en casos de grave discrepancia entre evaluador y evaluado;
- i) facilitar una acción de seguimiento efectiva en relación con las necesidades de desarrollo del profesorado, los puntos débiles de la organización, la provisión de recursos, etc.

En muchos aspectos, estos criterios son semejantes a los señalados en los documentos sobre los profesores de enseñanza no universitaria. Pero los docentes de universidad son aún más explícitos al hacer hincapié en la evaluación como proceso recíproco o de ida y vuelta, caracterizado por la autorreflexión, el diálogo y la confianza mutua. Tratan por todos los medios de especificar procedimientos para superar cualquier "jerarquía de credibilidad" entre los puntos de vista de los evaluadores y los evaluados. La introducción de la "segunda opinión" y de la "información procedente de los alumnos" puede considerarse como un medio para conseguir aquel fin. En el documento relativo a los profesores no universitarios no se especifican esas posibilidades.

Cuando se refiere a la "organización institucional", el documento de los

profesores universitarios concede a los evaluados "el derecho a pedir que se nombre un evaluador diferente" y a aceptar el nombramiento. Asimismo, el documento, como en el relativo a los profesores no universitarios, permite designar evaluadores no pertenecientes al personal de gestión. No obstante, como en el documento de los profesores no universitarios, a pesar de las medidas para asegurar la reciprocidad en el procedimiento de evaluación, la relación entre evaluador y evaluado se concibe en gran medida como una relación jerárquica. Aunque el evaluador no sea funcionario de gestión, los órganos directivos controlan la selección, gracias a su poder de designación. Esta situación deja abierto el peligro de que el proceso de evaluación no pase de reproducir el control jerárquico sobre lo que pueda considerarse un juicio digno de fe.

Cuando se comparan los "acuerdos" correspondientes al profesorado no universitario y al universitario, hemos de concluir que el primero muestra una ambigüedad bastante mayor respecto a sus objetivos y procedimientos. El segundo tiende a establecer salvaguardias más explícitas frente a los excesos gerenciales. No obstante, ambos conceden una fuerza importante a quienes desean desarrollar formas de evaluación que refuercen el ejercicio de un mayor control de los docentes sobre su actuación profesional y su carrera, reduciendo los usos gerenciales de la evaluación. Sin embargo, no subestimo el hecho de que las ambigüedades de ambos documentos bastan para otorgar una considerable capacidad de presión a quienes pretenden utilizar la evaluación como un sistema de legitimación del control gerencial sobre el trabajo y el futuro de los profesores. La capacidad de presión radica esencialmente en la relación jerárquica entre evaluador y evaluado y en la forma en que ésta permite que el consenso en el juicio sea más ideológico que racional, es decir, de forma que legitime y enmascare las relaciones de dominación entre los gestores y los trabajadores docentes.

La construcción ideológica de las evaluaciones: un ejemplo de cómo hacerla

En este apartado, intentaré demostrar cómo un esquema de evaluación que parece satisfacer todos los criterios especificados en el marco del ACAS para los profesores no universitarios puede funcionar como mecanismo ritual para la estructuración ideológica. Me baso para ello en la guía práctica elaborada por el *Suffolk County Council Education Department* (1987), administración educativa local que participó en el esquema piloto nacional. La guía presenta un proceso concreto cuyo único propósito aparente consiste en mejorar la actuación en todos los niveles de la jerarquía escolar. No se menciona la utilización de los expedientes de evaluación para cambios de destino, despidos ni decisiones sobre quiénes han de ascender o no de categoría. Se considera también la evaluación como un proceso continuo y cíclico de desarrollo del profesorado en el que se redefinen las entrevistas formales con un evaluador como "el diálogo para la evaluación" y constituye sólo uno de sus elementos.

En cada nivel de la jerarquía escolar, cada sujeto es evaluado por su inmediato superior, descrito en la guía como "su 'jefe en la línea jerárquica'". Pero el control jerárquico sobre el proceso de evaluación se refuerza al conceder al evaluador del evaluador la responsabilidad de supervisar el progreso del evaluado durante seis meses tras el diálogo formal de evaluación. El rol del evaluador del evaluador se conoce como el "abuelo" del evaluado. Se establece esta supervisión de segundo orden, a cargo del "abuelo", como "una forma de asegurar la ayuda y el apoyo para alcanzar los objetivos".

En once de las veinte páginas de la guía se mencionan los *objetivos*. Se trata de un término que parece estructurar cada una de las cinco "fases prácticas para la evaluación" mencionadas.

En la fase de preparación del "diálogo para la evaluación", el evaluador considerará el trabajo del evaluado, su actuación, relaciones que tengan que ver con su trabajo, preparación y calificaciones, experiencias laborales antecedentes, actitud y cuestiones personales. La consideración del trabajo incluye "los objetivos fijados tras el último diálogo para evaluación" y cualesquiera normas explícitas establecidas para evaluar el logro de los objetivos relacionados con el trabajo. La consideración de la actuación concreta del evaluado supone "los objetivos alcanzados y los no alcanzados;... las razones que explican el incumplimiento;...". La preparación del evaluado se denomina "autoevaluación" y parece que supone el mismo conjunto de consideraciones.

Un aspecto del proceso de preparación consiste en la *observación del aula*, teniendo en cuenta tres componentes: planificación, observación y diálogo sobre lo ocurrido. Los evaluadores reciben instrucciones para que "hagan observaciones a lo largo del año escolar —un mínimo de cuatro horas (incluido el tiempo dedicado al diálogo para informar sobre lo ocurrido)—". Al planificar la observación, deben, entre otras cosas:

asegurarse de que cada profesor sabe que la observación de lo que sucede en el aula se relacionará tanto con su ejercicio profesional en general como con cualesquiera objetivos establecidos de antemano.

Es probable que este conocimiento del profesor sobre la observación centre su atención en el cumplimiento de los objetivos durante las clases observadas. La guía indica que, en el diálogo sobre lo ocurrido, el "buen observador" debe:

- permitir que el profesor hable;
- comprobar el progreso en relación con los objetivos establecidos de antemano;
- centrarse en un número reducido de áreas (no más de tres) en relación con la corrección, mejora y establecimiento de objetivos;
- asegurarse del registro cuidadoso de manera que no se pierdan los compromisos e indicaciones para respaldar las mejoras;

- capacitar al profesor para diagnosticar su propio ejercicio profesional y para indicar necesidades y objetivos futuros;
- dejar al profesor con ganas de repetir el proceso.

A pesar de las orientaciones respecto a que la sesión de diálogo sobre lo acontecido debe dar ocasión al evaluado para que hable y evalúe su propio ejercicio profesional, queda claro que el discurso se encuadra en una determinada concepción respecto a cómo debe evaluarse la buena enseñanza: en términos de su eficacia instrumental para cumplimentar *objetivos especificados de antemano*. Se da por supuesto que esta concepción no es problemática. En ningún sitio las notas de orientación indican que esta visión de la buena enseñanza sea muy discutible. Dicho de otro modo, los términos en los que se plantea “el diálogo” evitan la aparición de determinadas cuestiones sobre lo que constituye la buena enseñanza.

Las notas de orientación no sólo prescriben una sesión de información sobre lo ocurrido que permita progresar hacia la consecución de unos objetivos predeterminados que deberán evaluarse, sino que encargan también al observador que indique al profesor otros objetivos que cumplir. Por tanto, parece que una función de estas sesiones consiste en mantener la atención de los profesores centrada en los objetivos que deban alcanzar. No cabe duda de que éste es también el motivo de solicitar al observador que haga constar sus recomendaciones sobre cómo pueden los evaluados mejorar su ejercicio profesional. Esas recomendaciones deben incluir objetivos que conseguir y estrategias para realizarlo. De este modo, el evaluador podrá acordarse y recordar al evaluado en otro momento los objetivos que este último deberá llevar a cabo.

Del mismo modo, el motivo de establecer un número pequeño de objetivos es mantener la atención de los profesores centrada en ellos. Si tuvieran que pensar a la vez en muchos objetivos, acabarían por no centrarse en ninguno. Sin embargo, considerando dos o tres objetivos solamente (tal como se recomienda), se estimula al profesor para que considere la enseñanza como una simple tarea técnica y no como una práctica compleja cuyos elementos específicos deben evaluarse en relación con el conjunto. El mantenimiento de la atención del profesor sobre unos pocos objetivos constituye una buena receta para asegurarse de que “el árbol deje ver el bosque”.

A mi juicio, los principios de Suffolk para los observadores especifican una forma de control sobre el modo de reflexionar y de hablar de los profesores respecto a su ejercicio profesional, aunque parezca que favorecen la autoevaluación, el diálogo y la confianza. Si estoy en lo cierto, el punto de vista de que la buena enseñanza consiste sólo en su eficacia instrumental para lograr determinados objetivos especificados de antemano constituye una construcción ideológica al servicio del control jerárquico del ejercicio profesional.

El proceso que hemos expuesto constituye una preparación para “el diálogo de evaluación” entre evaluador y evaluado. Se describe la evaluación como sumativa en el sentido de que culmina en un resumen formalmente

redactado del diálogo sobre el ejercicio profesional del evaluado hasta la fecha y sobre los acuerdos alcanzados respecto a objetivos futuros y la preparación y el apoyo que el evaluado necesita para cumplirlos. Las notas de orientación relacionan y definen los criterios que debe satisfacer el diálogo de evaluación. Éste debe ser objetivo, sincero, constructivo, válido, manteniendo la comunicación en ambos sentidos, evolutivo, eficaz, realista y estimulante. A primera vista, pocos disientirían. En conjunto, parece que los criterios manifiestan la preocupación por fundamentar los juicios en pruebas concretas y, al tiempo, por una orientación positiva. No obstante, la "objetividad" y la "sinceridad" se definen de tal manera que parecen excluir del diálogo de evaluación los juicios que van más allá de los hechos, para centrarse en las cualidades personales que manifiestan. Esto implica que tales juicios están inevitablemente condicionados o desviados por los valores subjetivos del evaluador. Las notas de orientación ofrecen las siguientes definiciones de objetividad y sinceridad:

Objetivo: descartando los prejuicios, los comentarios subjetivos o faltos de base y los conflictos de personalidades.

Sincero: proporcionando al profesor una visión precisa de su situación.

Yo sugiero otras definiciones de estos conceptos:

Sincero: poniendo de manifiesto al profesor las inclinaciones y prejuicios personales que subyacen a los propios juicios.

Objetivo: manteniéndose abierto a las críticas que haga el profesor respecto a los propios juicios.

En cada uno de estos conjuntos alternativos de definiciones se encierran dos versiones muy diferentes del objeto de evaluación. El primer conjunto estimula al evaluador a centrarse en la dimensión técnica del ejercicio profesional, sobre su eficacia o consecuencias instrumentales. Los juicios objetivos de eficacia instrumental se basan enteramente en la evidencia concreta del grado en que determinado curso de acción conduce a las consecuencias (u objetivos) pretendidas. En el contexto del juicio objetivo de la eficacia instrumental, una evaluación sincera será aquella en la que el evaluador refleje con precisión las pruebas concretas de la eficacia instrumental, o sea, manifestando al evaluado en qué lugar se encuentra en relación con sus objetivos.

Las definiciones criteriosales de objetividad y sinceridad contenidas en la guía de Suffolk dan por supuesto que el diálogo de evaluación se refiere a la eficacia instrumental del ejercicio profesional. En este contexto hemos de situar las indicaciones sobre el rol del evaluador en el diálogo de evaluación como positivo, constructivo, eficaz, realista. Como las evaluaciones de la eficacia instrumental pueden justificarse por completo mediante hechos del ejercicio profesional, éstos pueden servir también de fundamento para que el evaluador pueda llegar a acuerdos sobre futuros cursos de acción. Legi-

timan este papel "positivo" porque permiten que el evaluador haga indicaciones "constructivas" y "realistas" para realizar mejoras, basándose en la evidencia de los "aspectos positivos y logros antecedentes", aceptables para el evaluado.

La lógica que subyace a las definiciones criteriosiales del rol del evaluador en las entrevistas de evaluación consiste en lo siguiente: al hacer que los evaluados contemplen su ejercicio profesional desde el punto de vista instrumental, el evaluador se asegura la aceptación del futuro plan de acción. En otras palabras, la adopción de esta perspectiva por los evaluados permite a los evaluadores controlar el resultado del diálogo de evaluación y, por tanto, el ejercicio profesional futuro del evaluado. El diálogo sigue una sucesión "racional", comenzando, como defiende la guía de Suffolk, "por la 'autoevaluación' del evaluado" y terminando "con una serie de objetivos aceptados de mutuo acuerdo". La "autoevaluación" inicial, estructurada en relación con el cumplimiento de objetivos, refuerza una perspectiva instrumental de la práctica y, por tanto, hay muchas posibilidades de que el diálogo de evaluación culmine con el consenso.

Las definiciones alternativas de "objetividad" y "sinceridad" que he presentado presuponen una perspectiva radicalmente diferente de la enseñanza y su evaluación. Se trata de una perspectiva de valor que se expresa en juicios sobre los aspectos cualitativos del ejercicio profesional y no los puramente técnicos. La dimensión cualitativa de la enseñanza se manifiesta en el mismo ejercicio profesional más que en sus resultados. Consiste en la medida en que los profesores llevan o no a la práctica en sus interacciones con los estudiantes, los valores que definen su identidad profesional como educadores, por ejemplo: la atención y el respeto a los alumnos en cuanto personas, la preocupación por la protección y el estímulo de su capacidad de comprensión y el respeto hacia sus posibilidades como individuos que se autoactualizan y autodeterminan.

Este punto de vista sobre la enseñanza como práctica moral no excluye la dimensión técnica, pero la sitúa en el contexto más general de los valores educativos. No se contemplan las evaluaciones de la enseñanza como simples juicios de eficacia instrumental, sino que supone la crítica de los objetivos buscados, de los métodos utilizados para lograrlos o de ambos, sobre la base de las incoherencias percibidas respecto a los valores y principios profesionales que convierten la enseñanza en un proceso *educativo*. Es inevitable que los evaluados perciban hasta cierto punto esas críticas como amenazas. No sólo son críticas del ejercicio profesional, sino también del "yo" o de la identidad profesional que manifiesta. Tales críticas convierten en problemático el sentido del yo del profesor.

Este problema de identidad no tiene por qué resolverse apelando a los hechos. Éstos pueden interpretarse de manera ambigua si evaluador y evaluado disienten respecto a cuáles sean los valores profesionales de los docentes o lo que constituya una prueba de su manifestación en la práctica. El contexto adecuado para tratar estos discutibles enfoques es el diálogo libre y abierto en el que evaluador y evaluado reflexionen juntos sobre las

interpretaciones de cada cual respecto a los hechos y las perspectivas de evaluación que llevan consigo. En este contexto, los conceptos de "objetividad" y "sinceridad" cobran significados muy distintos de los que poseen en el contexto del diálogo meramente técnico. Es más, este diálogo no tiene por qué llevar a un completo acuerdo. Tanto el evaluador como el evaluado pueden finalizarlo habiendo modificado y cambiado sus puntos de vista. A través del mismo, ambos pueden desarrollar su comprensión personal de los valores profesionales y de lo que constituye su traducción a la práctica, aunque aún disientan en algunos aspectos. Carecería de sentido que el evaluador tratara de conseguir un acuerdo en relación con un futuro plan de acción. El diálogo moral sobre la enseñanza, si es auténtico, concede al profesor el derecho a la autodeterminación de su propia práctica futura.

El diálogo moral auténtico mantiene la amenaza que se experimenta ante las evaluaciones morales de la enseñanza en un nivel que estimula la autorreflexión, sin inhibirla, pero es muy incoherente con una relación jerárquica entre evaluador y evaluado. Cuando las evaluaciones morales se estructuran en sentido jerárquico, el nivel de amenaza aumenta de forma inevitable. La existencia de la relación jerárquica simboliza la indiscutible autoridad moral del evaluador.

En un documento anterior (1986), el *Suffolk Education Department* advertía que la evaluación no debe llevar consigo la realización de inferencias sobre las cualidades personales manifestadas en el ejercicio profesional. Esta norma no sólo pretende dar seguridad a los docentes, sino que trata de reducir la amenaza y la ansiedad que la evaluación jerárquica les suscita y que les lleva a aceptar una concepción puramente instrumental de su práctica.

La política de eliminar las inferencias sobre las cualidades personales de los profesores constituye un mecanismo de "formación ideológica" porque centra la atención en objetivos cuyo grado de ejecución es cuantificable. De acuerdo con la guía práctica de Suffolk, los objetivos deben "establecerse mediante un lenguaje claro y falto de ambigüedad; pocos en número...; mensurables u observables". Esta "ideología del objetivo" facilita el control jerárquico del ejercicio profesional de los docentes. Los objetivos se derivan en gran medida de "la descripción de la tarea" y de las normativas de los departamentos, las escuelas y las LEA. Se imponen desde arriba, en vez de generarse en el marco de los valores profesionales. La forma alternativa de reducir la amenaza y la ansiedad de la evaluación consiste en estructurarla como un tipo de discurso moral no secuenciado entre los compañeros de profesión que permita a cada persona desarrollar la capacidad (por ejemplo, de reflexión) para autodeterminar las mejoras de la calidad de su enseñanza.

La fase final del proceso de evaluación de Suffolk consiste en la supervisión de "la ayuda y el apoyo" proporcionado por el evaluador a cargo del "abuelo" del evaluado, procedimiento que refuerza el control jerárquico sobre el pensamiento y el ejercicio profesional de éste.

El proceso de evaluación de Suffolk tiene el peligro de alienar el yo

profesional del docente a partir de su propio ejercicio profesional. Si resulta satisfactorio, la enseñanza carecerá de "alma", porque el profesor se alejará de sí mismo. De este modo, el desarrollo del profesor se convierte en un proceso de adquisición de habilidades técnico-instrumentales de bajo nivel, en contraste con el proceso de desarrollo de la prudencia profesional para llevar a la práctica los valores educativos a través de formas concretas de acción. La competencia se define como el dominio de técnicas, en vez de como el dominio del yo al servicio de los valores profesionales que se profesan. El docente se desprofesionaliza y transforma en un técnico, perdiendo, por tanto, su identidad que se define por los valores de la cultura profesional.

Tal como la presenta la guía de Suffolk, la evaluación de los profesores puede interpretarse como un ataque a la cultura profesional, dado que aísla al docente individual de la influencia de sus compañeros, poniendo su ejercicio profesional bajo la vigilancia y el control directos del "capataz". De este modo, el discurso sobre la práctica se jerarquiza, al tiempo que se restringen las oportunidades institucionalizadas para establecer comunicaciones profesionales y la puesta en común de las experiencias entre compañeros. Se pone en peligro el desarrollo de una cultura profesional característica. Hay que interpretar las declaraciones de que los profesores tienen un conocimiento y una comprensión especiales de los objetivos y procesos de la educación como racionalizaciones de unas "prácticas restrictivas", incoherentes con la pretensión de prestar un servicio eficaz a los consumidores de la enseñanza.

La evaluación del tipo descrito puede considerarse como parte de una estrategia política más general para transformar las culturas de las organizaciones sociales que constituían un amortiguador, un espacio social entre los individuos y el Estado. Nicholas BOYLE (1988) afirma que estas organizaciones autónomas o semiautónomas protegieron a los individuos de la interferencia directa del Estado, dando "forma, sustancia y continuidad a sus vidas, un núcleo de lealtad y un lugar de compromiso con otros ciudadanos, que no es una simple extensión del mercado..." Indica BOYLE que el más significativo de todos estos ataques contra las organizaciones intermedias ha sido el actual asalto gubernamental contra las profesiones:

El caso de las profesiones es significativo porque pone de manifiesto que el thatcherismo se muestra hostil contra el conjunto de instituciones sociales que no forman parte del Estado y no sólo contra las que ejercen funciones cuasi gubernativas. Una colectividad profesional es, por definición, una corporación que restringe el acceso a la misma por motivos diferentes a los de mercado, y las normas profesionales no se imponen por la fuerza del mercado, sino por la opinión de los profesionales. No caben normas profesionales sin sus prácticas restrictivas y el ataque contra esas prácticas restrictivas constituye un ataque a las propias instituciones profesionales.

Y concluye:

No cabe, en la perspectiva thatcherista, unidad social mayor que el individuo, y el individuo sólo tiene identidad en cuanto unidad de consumo o de trabajo, no como alguien que participa en la vida de alguna institución...

... en una sociedad de consumo, el trabajo de las personas es caro. Sin embargo, esto no quiere decir que las personas mismas valgan algo... Como el tiempo es oro, las personas deben usarse al máximo cuando se las conecta, siendo transferibles instantáneamente a otra función en cuanto se ha completado una tarea, desconectables sin más. En el lenguaje del thatcherismo: las personas —es decir, los trabajadores— han de ser flexibles, o desempleadas... En pocas palabras, hay que desagruparlas, reduciéndolas a una serie de funciones que ejercen de acuerdo únicamente con las demandas del mercado y no con principio alguno de continuidad escogido por propia cuenta del sujeto.

Podemos considerar la guía práctica de Suffolk para la evaluación como una estrategia micropolítica para invadir la cultura profesional y subordinar los elementos que restringen la utilidad de los individuos como bienes comerciales. Desde este punto de vista, constituye un instrumento para reducir al profesor individual a recurso flexible en el mercado laboral, recurso de naturaleza infinitamente plástica y maleable, capaz de ser transformado en la configuración que sea precisa. En el esquema de Suffolk, los objetivos pueden redefinirse de manera constante a la luz de las cambiantes descripciones de las tareas y de las normativas de las LEA, las escuelas y los departamentos. Así, la evaluación puede utilizarse como instrumento para racionalizar la adquisición y distribución de destrezas susceptibles de compra-venta. Los destinos forzosos no tienen por qué constituir una función explícita de la evaluación. La posibilidad de utilizar de este modo la evaluación está implícita en la misma forma y estructura del proceso presentado en la guía práctica, que incluye el supuesto de que "el desarrollo profesional" es el proceso individualista y posesivo de la adquisición de técnicas.

Tal como se defiende en la guía de Suffolk, la evaluación no es sólo en una estrategia que actúa sobre el espíritu profesional del docente, sino también una estrategia que opera sobre el espíritu del directivo. En una organización profesional autónoma, los directivos son líderes profesionales. Su cometido consiste en regular, armonizar y coordinar las actividades de los individuos de manera que lleven a la práctica objetivos, valores y normas profesionales. Pero en el contexto de un ataque general del Estado contra las organizaciones intermedias, se presiona a los directivos para que se desliguen de la cultura profesional para convertirse en agentes estatales de control de la mano de obra. Los esquemas de evaluación del profesorado que construyen la ideología de la enseñanza construyen también una ideología de la gestión de la escuela que la constituye en organismo de control estatal.

No debe considerarse la guía de Suffolk como una interpretación idiosincrásica de los criterios establecidos en acuerdos de ámbito nacional. En una revisión del estado de la cuestión a escala nacional, HEWTON (1988)

indica que la tendencia general consiste en adoptar “una forma de evaluación ‘de arriba abajo’ que incluya entrevistas dirigidas por alguien que desempeñe un cargo de relieve: director, subdirector o director de departamento”. Alude a enfoques alternativos desarrollados orgánicamente en algunas escuelas con independencia del proceso de desarrollo de la normativa nacional. Éstos “están relacionados con la autoevaluación y la evaluación a cargo de los compañeros (frente a la evaluación realizada de acuerdo con la línea de dirección)”, pero HEWTON concluye que “no es probable que desempeñen un papel importante en ningún esquema que se adopte de forma general”. Parece también que los esquemas de evaluación que se están implantando en algunas universidades presentan una configuración jerárquica semejante. El uso de la evaluación como herramienta de gestión parece constituir una fuerza inamovible.

¿Es posible una práctica antihegemónica de la evaluación?

Fuera del contexto de los esquemas experimentales nacionales, muchas LEA han continuado desarrollando esquemas de evaluación en sus escuelas, a pesar de algunas presiones iniciales de los sindicatos de profesores que, a mi modo de ver, eran equivocadas. Algunas LEA lo hicieron con la intención explícita de apoyar el desarrollo orgánico de esquemas de evaluación a cargo de las bases. Esperaban poder adaptarlos a las ampliaciones que se hicieran de los criterios del ACAS derivadas de los esquemas experimentales nacionales. Estas LEA sabían que el gobierno pretendía establecer procedimientos y estrategias de ámbito nacional, en vez de permitir variaciones en el marco de criterios abiertos a interpretaciones ambiguas. En tal caso surgirían conflictos entre las normas nacionales de evaluación y algunas otras de carácter local. No obstante, se esperaba que sólo se fijaría un marco corregido de criterios.

Podemos considerar estas administraciones que promueven el desarrollo “de abajo arriba” como facilitadoras de la estrategia antihegemónica, aunque no sólo “de oposición”. Se trata, en cambio, de un ejercicio de adaptación creativa; una estrategia que asegure una forma de evaluación que promueva el auténtico desarrollo *profesional* aunque, al mismo tiempo, dé la sensación de adaptarse a la retórica negociada en el nivel nacional. Algunas de estas administraciones “antihegemónicas” se encuentran ahora en una posición adecuada para observar el fruto de los desarrollos emprendidos, agradeciendo no haber sido invitadas a participar en los esquemas experimentales nacionales. Estos suponen la implementación de esquemas que tienden a construirse de forma burocrática, de acuerdo con los criterios del ACAS. Los desarrollos independientes de los esquemas experimentales nacionales de algunas LEA han surgido a partir del apoyo oficial para la divulgación, comparación y discusión entre los profesionales docentes de esquemas promovidos desde la escuela. Al menos en una LEA está surgiendo un “compromiso creativo” entre la evaluación a cargo de los compañeros y la

que deben realizar los órganos de gestión. El distrito londinense de Enfield está desarrollando un modelo doble.

Señalé antes que en las reservas expresadas por el sindicato nacional de profesores respecto a las ambigüedades del acuerdo del ACAS estaba implícito algo parecido a un modelo doble. En una publicación anterior (véase ELLIOTT, 1988a) traté de articular este modelo de manera más explícita, utilizando la investigación-acción basada en el profesor como paradigma de la faceta de la evaluación correspondiente a los compañeros.

Podemos caracterizar la investigación-acción basada en el profesor del siguiente modo:

1. Se centra en el descubrimiento, aclaración y resolución de los problemas a los que se enfrentan los profesores para llevar a la práctica sus valores educativos. En cuanto forma de investigación, se trata de una ciencia práctica y moral, en vez de teórica y técnica.
2. Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesor como medio para realizarlos. Algunos valores se ponen en práctica en las interacciones del docente con los alumnos y no como resultado extrínseco de ellas. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesor debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.
3. Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación o autovaloración, la investigación-acción no consiste sólo en que el profesor evalúe sus acciones desde cierto punto de vista, por ejemplo, el de su eficacia técnica. Ante todo, consiste en que el profesor evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.
4. Integra la teoría dentro de la práctica. Las teorías *educativas* se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan mediante el perfeccionamiento reflexivo de la práctica. El desarrollo de la teoría y el perfeccionamiento de la práctica no se consideran procesos independientes.
5. Supone el diálogo con los compañeros de profesión. En la medida en que los docentes tratan de poner en práctica sus valores profesionales en la acción mediante la investigación-acción, se hacen responsables de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

WHITEHEAD (1989) dice que esos expedientes constituyen la declaración tácita de la autocomprensión del profesor, o sea, el conocimiento de su propio desarrollo profesional. Tal declaración es una invitación para que los compañeros emprendan un diálogo profesional sobre la validez de las interpretaciones prácticas del docente respecto a los valores educativos, tal como se ponen de manifiesto en los expedientes citados. Este tipo de diálogo puede influir en la autocomprensión del profesor y estimular nuevas orientaciones para la investigación práctica. Tanto la autoevaluación como la evaluación a cargo de los compañeros forman parte de la investigación-acción educativa.

No es fácil adaptar el proceso que he descrito al tipo de evaluación a cargo de los órganos directivos que aparece en la guía práctica de Suffolk. La evaluación a cargo de los compañeros queda deformada al individualizarse y jerarquizarse como entrevista formal de evaluación. La responsabilidad se orienta en sentido vertical, siguiendo la línea de dirección, en vez de hacerlo en sentido horizontal, hacia el grupo de compañeros de profesión. Ya he demostrado que el discurso de la entrevista formal jerarquizada se estructura de manera que pone fuera de lugar el tipo de diálogo libre y abierto mencionado en el punto 5 y, en consecuencia, la concepción de la enseñanza en cuanto práctica moral sobre la que se basa ese diálogo. Al centrar la atención sobre la eficacia instrumental de las acciones, la estructura del discurso de la entrevista jerárquica impulsa a los profesores a disociar sus acciones de los valores educativos que definen sus identidades como profesionales. La entrevista de evaluación permite la reflexión sobre los aspectos técnicos del ejercicio profesional, pero no la reflexividad, mediante la que los docentes evalúan sus acciones como manifestaciones del "yo" a la luz de los valores educativos que profesan.

Ahora bien, puede decirse que es posible referir el discurso sobre los objetivos tanto a los valores como a objetivos concretos. Qué impide, por ejemplo, que el compromiso con el valor de promover el aprendizaje cooperativo se defina en términos de objetivos tangibles. La respuesta es muy sencilla. Ese modo de hacerlo deforma e inhibe el desarrollo de la comprensión del profesor de lo que significa promover el aprendizaje cooperativo. No es posible establecer el fin último de esa comprensión. Se desarrolla y evoluciona a través de la reflexión continuada del profesor sobre la estrategia que adopta para promover el aprendizaje cooperativo en una serie de contextos diferentes. La definición operativa de las estrategias para promover el aprendizaje cooperativo en forma de objetivos establecidos de antemano no es sino vaciar de antemano el tipo de proceso reflexivo descrito en el punto 3.

La estructura del discurso de la entrevista formal jerarquizada no sólo deforma la evaluación a cargo de los compañeros. Al centrar la atención sobre los aspectos técnicos de la enseñanza y dejar de lado los aspectos morales, se deforma el significado de la autoevaluación. Y esto no sólo ocurre en la entrevista. El valor de las fases de la primera autoevaluación y de la observación en el aula se construye exclusivamente en términos

instrumentales, como preparación para la entrevista de evaluación, en vez de como un proceso auténtico de desarrollo profesional. La consecuencia es que estas fases también se individualizan y jerarquizan. El profesor que se autoevalúa reflexiona aislado de sus compañeros de profesión, a la luz de una serie de cuestiones estructuradas en sentido jerárquico. Las cuestiones para la autoevaluación no son autoestructuradas. De igual modo, la observación en el aula no se establece a través del acuerdo recíproco entre compañeros, sino como procedimiento orientado desde la perspectiva jerárquica.

Un modelo doble de evaluación, en el que la investigación-acción constituya una faceta del proceso, evitará que la individualización y jerarquización derivadas de la subordinación a la entrevista formal de evaluación deformen la autoevaluación y la evaluación a cargo de los compañeros. Esa primera faceta constituye en sí misma un proceso de desarrollo profesional, que facilita que los individuos descubran sus propias necesidades de aprendizaje y determinen la mejor manera de satisfacerlas. Los órganos de dirección tendrían el importante cometido de facilitar y apoyar ese proceso de investigación-acción en el nivel de la organización, por ejemplo, respecto a la provisión de tiempo para la reflexión, la observación de los compañeros y las reuniones de profesores.

No obstante, el modelo doble también reconoce las funciones legítimas de la evaluación a efectos de dirección. Los órganos directivos han de supervisar en qué medida la primera faceta del proceso facilita el desarrollo profesional del docente y tienen que evaluar la contribución potencial de los individuos a los roles y cometidos de la organización. Los expedientes elaborados por los individuos y "validados" en el diálogo con los compañeros en el transcurso de la primera faceta del proceso de investigación-acción constituyen la base de datos para la evaluación a cargo de los órganos de dirección respecto al modo de desarrollar y utilizar el potencial de los individuos en beneficio de la institución. Esos expedientes deben incluir informes de los diálogos de validación con los compañeros, poniendo de manifiesto los aspectos sobre los que hay o no hay acuerdo. En este modelo doble, cada profesor, en diálogo con sus compañeros, seleccionaría y organizaría el material para la entrevista formal de evaluación. El acceso de los directivos a los datos procedentes del ejercicio profesional estaría controlado por los evaluados y por sus compañeros, dependiendo la divulgación de los mismos de la confianza que éstos depositaran en aquéllos. En parte, esto supondría establecer acuerdos respecto a las condiciones que regirían el uso de los expedientes de la segunda faceta de la evaluación fuera de los límites de la institución.

La ventaja del modelo doble consiste en que limita el uso de la evaluación del profesor a las funciones de dirección de fácil justificación ante los profesionales de las instituciones educativas. La entrevista formal da pie a los directivos para establecer un diálogo auténtico con los docentes sobre el modo en que la organización puede afrontar sus necesidades profesionales y apoyar, al mismo tiempo, el desarrollo del potencial demostrado.

Al menos una LEA, la del distrito londinense de Enfield, ha estimulado a sus profesores para que dialoguen sobre la posibilidad de desarrollar este modelo doble en las escuelas (véase BOOTHROYD y BURBIDGE, 1988). Se debe, en parte, a mi colaboración como consultor para la evaluación del profesorado en Enfield pero también a que una de las primeras escuelas de Enfield que desarrolló de forma orgánica su propio esquema de evaluación lo hizo siguiendo una doble perspectiva. BOOTHROYD y BURBIDGE, dos profesores veteranos dejaron sus escuelas para estimular la reflexión de los profesores sobre la evaluación, aplicaron el estudio de casos a esta escuela y concluyen que su desarrollo de un modelo bifacético es un ejemplo de "eliminación de la amenaza mediante la promoción del sentido de propiedad". Dicen que:

Al profesorado le preocupaba que la evaluación la realizara una sola persona y que la observación de las aulas supusiera una amenaza potencial. Por medio de consultas y del diálogo entre los docentes, se desarrolló un modelo de observación a cargo del grupo de compañeros.

Hay pruebas de que el desarrollo de abajo arriba de esquemas dobles como respuesta a la amenaza que suponen los modelos gerenciales —que individualizan, jerarquizan y tecnifican los procesos de evaluación— no constituye un hecho aislado. Cada vez son más los informes sobre estos esquemas, procedentes de los responsables de la supervisión de los desarrollos de las LEA que han optado por el desarrollo orgánico. El aumento de la cantidad de tales esquemas puede explicarse como respuesta de la cultura profesional a la hegemonía gerencial que se manifiesta en muchos esquemas experimentales nacionales.

Los enfoques dobles constituyen, como afirman BOOTHROYD y BURBIDGE, una estrategia para eliminar la amenaza mediante la creación de la sensación de dominio de la situación. Crean lo que he denominado *compromiso creativo* entre la cultura profesional predominante y el incremento del peso de las actividades de gestión en las instituciones educativas. Este compromiso es más que una simple adaptación a los elementos de una cultura invasora, como parecen ser los enfoques individualizados, jerarquizados y tecnificados del estilo del esquema de Suffolk. Esos enfoques acogen, a su vez, ciertas características de la cultura profesional dominante de los docentes. Por ejemplo, la incorporación del elemento de observación en el aula refleja: la prioridad que conceden los docentes al trabajo en clase con los alumnos; su convicción de que los reconocimientos y recompensas profesionales deben basarse en gran medida en evaluaciones de ese trabajo y de que los recursos de la formación permanente deben estar orientados en gran parte a ayudarles a actuar mejor en las aulas. Pero estas adaptaciones no impiden que la evaluación se utilice como instrumento para reconstruir desde el punto de vista ideológico la cultura de los profesores, de manera que lleguen a considerar su ejercicio profesional en el aula de modo que justifique la hegemonía del Estado. El componente creativo del enfoque

doble no sólo debilita esa hegemonía, sino que establece también nuevas condiciones para el desarrollo de la cultura profesional.

La cultura tradicional de los profesores ha adoptado durante mucho tiempo la forma de conocimiento artesanal: un "saber cómo hacer" encapsulado en repertorios conductuales transmitidos como notas de sentido común dentro del grupo de compañeros de profesión, perfeccionándose mediante la experiencia de ensayo y error en numerosos ambientes de clase. El conocimiento artesanal, incluido en los repertorios conductuales en los que se basaban los profesores experimentados, se consideraba con mucho una cuestión de sentido común. Los valores, ideas y creencias que subyacen a dicho conocimiento no se encuentran entre los principales objetos de reflexión consciente. La cultura artesanal no tiene por qué implicar la práctica reflexiva.

El crecimiento del movimiento de investigación-acción educativa en el Reino Unido durante los pasados veinticinco años señala la transformación de la cultura tradicional artesanal en una cultura reflexiva en la que las estrategias de enseñanza se consideran como potencialmente problemáticas y, por tanto, objeto de deliberación reflexiva en contextos concretos. Dentro de una cultura profesional reflexiva, las estrategias de enseñanza se contemplan como provisionales, dependientes del contexto e hipotéticas. Esa cultura genera también marcos analíticos que permiten a los profesores prever los problemas y cuestiones que pueden plantear determinadas estrategias en la realización de los objetivos y valores educativos.

Puede darse el caso de que el desarrollo orgánico de enfoques dobles de la evaluación del profesorado en las escuelas se base en el legado del movimiento de investigación-acción que comenzó a desarrollarse en los años sesenta en el Reino Unido, durante un período de reforma curricular generalizada. Todavía está por evaluar de modo sistemático el impacto de esos programas de investigación-acción en el desarrollo de la cultura profesional de los docentes en el Reino Unido.

Es significativo que el movimiento de investigación-acción surgiera cuando el ritmo de cambio social convirtió en problemáticas las prácticas tradicionales artesanales de los profesores. En otras palabras, sólo cuando el cambio social hace problemático el saber de sentido común de la cultura tradicional artesanal experimentan los profesores la necesidad de emprender una reflexión deliberativa sobre sus valores educativos y sobre el mejor modo de ponerlos en práctica.

No obstante, la amenaza del creciente control político sobre las prácticas educativas en las escuelas constituyó un estímulo añadido para el desarrollo de una cultura profesional reflexiva a finales de los años sesenta y primeros setenta. La amenaza se manifestó en los primeros intentos de establecer diversos conjuntos de resultados de aprendizaje definidos desde el punto de vista conductual, a través de proyectos de reforma curricular de ámbito nacional. STENHOUSE se opuso de manera explícita a plegarse a la especificación de objetivos conductuales en el *Humanities Project* y elaboró, oponiéndose a ellos, un "modelo de proceso" de desarrollo del *curriculum*

como fundamento para el diseño del proyecto (véase STENHOUSE, 1975). Este modelo de proceso se caracterizaba por la especificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de valores educativos cuya traducción reflexiva a la práctica constituía el cometido de los profesores. En el núcleo del modelo de proceso se situaba el profesor como investigador. La experiencia de la amenaza de la regulación político-administrativa de las prácticas de los profesores formó parte de las condiciones que estimularon la aparición del movimiento de investigación-acción en el Reino Unido hace unos veinticinco años.

Aunque es probable que la aparición de esquemas dobles de evaluación antihegemónicos a partir de las bases deba mucho al impacto del movimiento de investigación-acción educativa sobre la cultura profesional, tenemos que considerar también esos esquemas como indicios del posterior crecimiento y desarrollo de una cultura profesional reflexiva y crítica. La amenaza de una hegemonía transmitida por vía directiva en forma de evaluación del profesorado ha constituido también una condición que estimula un mayor crecimiento de la investigación-acción como característica central de la cultura profesional de los docentes. Dicha amenaza, aunque real, abre posibilidades creativas para la transformación de esta cultura. Los esquemas dobles basados en la investigación-acción ilustran tales posibilidades. No sólo son estrategias de oposición que aceptan cierto grado de compromiso, sino que la oposición adopta la forma de un compromiso muy creativo.

FOUCAULT (1980) decía que:

No hay relaciones de poder sin oposiciones; todas éstas son más reales y eficaces porque se constituyen justamente donde se ejercen las relaciones de poder; la oposición al poder no tiene que venir de ninguna otra parte para ser real, ni se frustra inexorablemente por ser compatriota del poder. Existe con plenitud al estar en el mismo lugar que el poder; de ese modo, como el poder, la oposición es múltiple y puede integrarse en estrategias globales.

En su libro *Theory and Resistance in Education*, GIROUX (1983) dice que el análisis de las relaciones de poder de FOUCAULT nos recuerda que nunca son unidimensionales. El poder, expresado como dominación, es contrarrestado por el poder que se expresa como oposición. Según GIROUX, carecemos de un relato adecuado de la oposición a la hegemonía del Estado en las instituciones educativas y nos pone en guardia contra la identificación de la oposición con cualquier forma de conducta negativa. La primera tiene una dimensión creativa y productiva de la que carece la segunda. Dice que:

inherente a la idea radical de oposición es la esperanza manifiesta (un elemento de trascendencia) en una transformación radical: idea ausente en una serie de teorías radicales de la educación que parecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano.

Las teorías a las que se refiere se basan en una interpretación de MARX que supone que las prácticas sociales están determinadas por las relaciones de poder que prevalecen en la sociedad, que a su vez reproducen. Esas teorías consideran a los profesores y las escuelas como vehículos pasivos de reproducción social. GIROUX dice que, en cuanto constructo teórico, la idea de oposición indica la necesidad de:

Comprender de modo más completo las formas complejas a través de las cuales las personas median y responden a los espacios de contacto entre sus propias experiencias de vida y las estructuras de dominación y constricción.

El estudio de la aparición de los esquemas dobles de evaluación de los profesores puede proporcionarnos una apreciación más fiel de cómo interactúan la experiencia vivida por los profesores en aulas y escuelas con las estructuras de dominación impuestas por los organismos estatales.

Creo que es un error considerar la cultura profesional de los docentes y los valores, ideas y creencias en las que aquélla consiste como estructuras ideológicas que configuran la práctica y justifican su subordinación a los propósitos del Estado únicamente. Este punto de vista, expresado por muchos teóricos radicales de la educación, adopta lo que BLOCK (1985) llama teoría antropológica de la cognición. Esta teoría, derivada en parte de DURKHEIM, afirma que nuestras prácticas cotidianas están determinadas por estructuras cognitivas que se derivan de la historia y la tradición más que de la experiencia. Estas representaciones colectivas de la realidad transmitidas a lo largo de la historia (culturas) se definen como ideologías o representaciones erróneas de la realidad, incorporando la explicación de MARX de ciertas estructuras cognitivas como relaciones justificadoras de la dominación y que, por tanto, impiden que las personas sean conscientes de sus intereses reales.

Señala BLOCK que los antropólogos, y otros que se basan en su teoría ideológica de la cognición, olvidan que en *German Ideology*, MARX expone dos tipos de procesos en la formación del conocimiento práctico cotidiano. Dice que algunos aspectos de la cognición son productos de la interacción con el ambiente y con otras personas. Según BLOCK, este último tipo de explicación es muy semejante a "la bien documentada conclusión de los modernos psicólogos evolutivos respecto a que el niño forma conceptos como consecuencia de un proceso analítico prelingüístico sobre la base de las interacciones con el medio". En otras palabras, "al niño no se le enseñan categorías o formas de razonamiento, sino que él mismo las *construye* a partir de su experiencia...". BLOCK termina diciendo que este descubrimiento bien documentado de los psicólogos evolutivos "rechaza el punto de vista de que la cognición es un esquema arbitrario desarrollado aparte de la experiencia práctica y aprendido tal cual de los más viejos y más adelantados...". Según BLOCK, no todo el conocimiento práctico cotidiano es del mismo tipo, sino el resultado de "dos procesos fundamentalmente diferentes, al menos": la transmisión de representaciones erróneas de la realidad que

justifican las relaciones de explotación y dominación, y la construcción de representaciones sobre la base de la interacción con el medio natural y social. Este último es el proceso principal. El proceso de transmisión de ideologías depende del conocimiento de sentido común que se desarrolla a través de la interacción con el medio natural y social. La ideología afirma y niega el conocimiento de sentido común. Block dice que así “la ideología puede mistificar, invertir y ocultar las condiciones reales de la existencia”. En este capítulo he dicho que algunos esquemas de evaluación del profesorado operan transmitiendo y manteniendo representaciones erróneas de la enseñanza. Lo hacen deformando las representaciones de la enseñanza que surgen de la experiencia práctica de enfrentarse con los alumnos en el aula.

La enseñanza lleva consigo influir sobre los estudiantes de manera que les facilite el aprendizaje. Por tanto, se experimenta como actividad dirigida a un fin. Pero el encuentro con los estudiantes suscita concepciones de obligación moral hacia ellos en cuanto a su capacidad como aprendices. A partir de esos encuentros interpersonales, los profesores construyen el concepto de aprendizaje como el fin al que tienden y los conceptos de valor que orientan los medios que utilizan para realizarlo. Esta experiencia de la enseñanza como empresa moral (véase ELLIOTT, 1989a) se afirma y se niega a la vez cuando se manipula a los profesores para que adopten un punto de vista instrumental respecto a su actividad. Este punto de vista sostiene que el fin de la enseñanza es el aprendizaje y que origina una obligación moral. De este modo, la ideología instrumental afirma algunos aspectos de la experiencia práctica de los profesores. Pero también niega esa experiencia al considerar el aprendizaje como producto de la actividad del profesor en vez de como actividad facilitadora que se constituye en cuanto tal por sus cualidades éticas. En el marco de una ideología que separa la concepción de los fines de la de los medios, las obligaciones éticas quedan desplazadas. Se asocian con el compromiso de los profesores de producir estados finales cuantificables en los alumnos, en vez de con la obligación de llevar a la práctica determinadas cualidades en sus interacciones con ellos en cuanto aprendices.

Hay que señalar que la medida en que las prácticas educativas reproducen simplemente una ideología instrumental que justifica la hegemonía del Estado tiene sus límites. Estos límites se experimentan en los encuentros cotidianos de los profesores con sus alumnos y se manifiestan como problemas en estos encuentros. Quizá esos problemas no se estructuran de forma consciente, pero se experimentan como sentimientos de irritación, frustración y enfado que surgen cuando los estudiantes demuestran su disconformidad con la manera de tratarlos como material infinitamente plástico y maleable que puede moldearse de acuerdo con la forma que requiera el sistema, sea cual sea ésta. Estos sentimientos pueden ir acompañados también por sentimientos de culpa. Porque, en cierto sentido, el profesor sabe lo que está haciendo: trascendiendo determinados límites éticos en su relación pedagógica con los alumnos. Esta experiencia de dilemas en la

relación pedagógica surge de una tensión en la autocomprensión del profesor, entre sus elementos ideológicamente contrarios y aquéllos basados en su experiencia en el aula.

Las culturas profesionales de los docentes constituyen recursos de conocimiento que utilizan para interpretar las situaciones de clase y para tomar decisiones en ellas. Sus prácticas no pueden explicarse sólo en relación con la reproducción de conocimiento estructurado desde el punto de vista ideológico. Las culturas profesionales incluirán elementos ideológicos, pero también formas de comprensión que evolucionan sobre la base de la experiencia de los profesores de los ambientes pedagógicos. Como éstos cambian con el tiempo, estas formas de comprensión se construyen continuamente. Las culturas profesionales no son estáticas, sino tradiciones prácticas dinámicas que los profesores reconstruyen continuamente sobre la base de su experiencia.

A menudo, esta interacción entre las culturas profesionales y la experiencia práctica se produce en un nivel inferior al de la autorreflexión consciente. La adquisición y uso del conocimiento profesional es en gran medida, un proceso tácito e intuitivo. Los profesores sólo se ven impulsados a la autorreflexión consciente cuando experimentan dilemas graves que surgen a partir de elementos que entran en conflicto en su autocomprensión de lo que realizan. La aparición de la práctica reflexiva es tanto una empresa crítica como creativa. Es crítica porque supone la crítica de los componentes de la autocomprensión de los profesores, deformados por la ideología, a la luz de su reflexión sobre la experiencia. Es creativa porque, al tratar de resolver los dilemas presentes en su autocomprensión, los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión de las relaciones entre los valores educativos y sus prácticas. Sobre la base de mi propia experiencia como facilitador de la investigación-acción educativa en escuelas y aulas, sostengo que este proceso autorreflexivo lleva siempre a los profesores a aclarar la naturaleza de los dilemas puestos de manifiesto en sus prácticas y la autocomprensión ambigua que muestran.

La aparición de la investigación-acción en un modelo doble de evaluación constituye una respuesta tanto a la amenaza interna como a la externa, que no están inconexas. La amenaza interna implícita en la experiencia de los dilemas afecta a los valores que definen la identidad profesional de los docentes como educadores; identidad que se establece a través de numerosos encuentros con los alumnos en las clases. La sensación de estar amenazados nace de la presión que se ejerce sobre los profesores para que reproduzcan concepciones ideológicas de la práctica que justifiquen la hegemonía del Estado. Por eso, la imposición de un sistema jerarquizado de evaluación se experimenta como amenaza. Ese esquema refuerza los componentes ideológicos de las prácticas de los profesores y, por tanto, pone de relieve los dilemas experimentados por el "yo educativo". La conexión entre la amenaza de los esquemas de evaluación formal y los dilemas que experimentan los profesores en sus interacciones cotidianas con los estudiantes explica por qué la primera puede estimular el crecimiento de la

investigación-acción educativa en las escuelas como forma de oposición a la hegemonía ideológica. El incremento de la investigación-acción basada en la escuela como forma de oposición ideológica que se expresa en los esquemas dobles de evaluación implica que el origen de la oposición a la hegemonía del Estado radica en la propia autocomprensión que los profesores tienen de sus prácticas; en las ambigüedades y tensiones implícitas en ellas.

Hay un modo peligroso de ver la investigación-acción que perpetúan ciertos teóricos radicales influidos por la teoría crítica de Jürgen HABERMAS (véase MCCARTHY, 1978). Esos teóricos tienden a mantener un supuesto incluido en la teoría crítica de la cognición: la autocomprensión que tienen los profesores de sus prácticas cotidianas constituye una representación deformada de la realidad. En consecuencia, la crítica de la ideología ha de proceder de la comprensión que produzca una ciencia social crítica. El cometido de esa ciencia consiste en proporcionar a los profesores teoremas críticos que expliquen cómo su autocomprensión representa de forma errónea los procesos de enseñanza y aprendizaje, legitimando la hegemonía.

Por supuesto, todo ello implica un diálogo entre el teórico crítico de la educación y los profesores, dado que una teoría crítica sólo puede validarse en la propia autocomprensión de los profesores cuando les impulsa a reflexionar sobre su experiencia en aulas y escuelas. Sin embargo, la investigación-acción suele representarse como un proceso que, para la elaboración de teoría, depende de una fuente externa. La autocomprensión que los profesores tienen de sus prácticas, sin la ayuda de una ciencia social crítica, no puede constituir el origen de una crítica de la ideología, dado que ella misma es un producto del condicionamiento ideológico. De ahí que la autocomprensión de los profesores, por sí sola, no sirva de fundamento para su emancipación del control ideológico. Los profesores necesitan emanciparse a través de la interacción con los teoremas críticos del científico de la educación.

Esta postura tiende a invadir, de forma ambigua a veces, lo que se ha convertido en una fuente importante de la teoría de la investigación-acción: el libro de CARR y KEMMIS (1983) *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. La posición dominante que en esta obra ocupa la teoría antropológica de la cognición se pone en evidencia en los siguientes párrafos en donde los autores comentan y, en apariencia, suscriben la concepción de la teoría crítica de HABERMAS:

... toda reducción de las ciencias sociales a la explicación de significados subjetivos ["autocomprensiones"] no reconoce que los significados subjetivos que caracterizan la vida social están también condicionados por un contexto objetivo que limita el ámbito de las intenciones de los individuos, así como la posibilidad de su realización.

... el interés emancipador requiere superar cualesquiera preocupaciones restringidas por el significado subjetivo con el fin de adquirir un conocimiento emancipador del marco objetivo en el que se producen la comunicación y la acción

social. La teoría crítica social se ocupa esencialmente de este conocimiento emancipador.

... sí, como acepta HABERMAS, las condiciones sociales pueden deformar la autorreflexión y la autocomprensión, las capacidades racionales de los seres humanos para la autoemancipación sólo se activarán si la teoría crítica puede poner de manifiesto esas condiciones y revelar cómo pueden ser eliminadas.

El método de *Verstehen* ["poner en evidencia la comprensión subjetiva"] es insuficiente... porque no proporciona un fundamento crítico para convertir en problemática la naturaleza de la vida social.

Da la sensación de que todos estos párrafos niegan la posibilidad de que la autocomprensión que los profesores tengan de sus prácticas pueda constituir, por sí sola, una fuente de autorreflexión crítica y de acción emancipadora. Los autores pasan por alto las ambigüedades, conflictos y tensiones que contienen estas autocomprensiones y, en consecuencia, no ven la posibilidad seria de una pedagogía autogeneradora, reflexiva y crítica que surja como una forma de investigación-acción. Es una posibilidad que convierte en falsa la distinción que CARR y KEMMIS hacen entre los paradigmas "práctico" y "emancipador" de la investigación-acción.

Sostengo, en cambio, que es posible una pedagogía crítica autogeneradora en cuanto forma de oposición creativa frente a la hegemonía del Estado y que esto se pone de manifiesto en la aparición de los enfoques dobles de la evaluación del profesorado. Un estudio detallado de tales enfoques hará avanzar nuestra comprensión de cómo interactúa el poder del Estado con la cultura profesional de los docentes.

CAPÍTULO VIII

La formación basada en la competencia y la enseñanza profesional: ¿es posible un matrimonio feliz?

Este capítulo trata sobre otra nueva iniciativa del gobierno: la enseñanza profesional basada en la competencia. En él critico el modelo conductista de preparación basada en la competencia y manifiesto que un sistema de confianza y control no tiene por qué depender de él. Desarrollo un marco y una metodología alternativos para describir la calidad en actividades profesionales como la enseñanza e indico cómo la investigación-acción puede constituir la base de una manera no conductista de formación de profesorado basada en la competencia.

Trataré de reestructurar en este capítulo las ideas de enseñanza y formación y de evaluación basadas en la competencia fundándome en:

- a) una conceptualización distinta de la competencia;
- b) un modelo de etapas que ponga de manifiesto su desarrollo;
- c) una metodología alternativa para descubrir las capacidades que lo caracterizan.

Al hacerlo, trataré de elaborar una fórmula alternativa de *control de calidad o garantía* que resuelva el dilema, muy en boga en la actualidad, entre *responsabilidad y desarrollo profesional autodeterminado*. Aunque mi principal preocupación tiene que ver con la enseñanza de la profesión docente, el argumento general es válido en relación con las cuestiones de control de calidad que se debaten en el seno de muy diversos grupos profesionales y por los responsables de su enseñanza y formación.

Dicho de forma muy sencilla, en la situación actual, hay muchos individuos que se consideran a sí mismos profesionales a quienes no les satisface el enfoque de la evaluación, la preparación y la selección de personal basado en la competencia que se sigue en su medio laboral. Se les ha dicho que ese enfoque proporcionará calidad. Ellos creen que traerá un control gerencial de su actividad, limitando el campo abierto al juicio profesional y reduciendo

su categoría a la de técnicos operativos. Parece que el enfoque de preparación y enseñanza basado en la competencia niega toda validez al conocimiento profesional adquirido por ellos durante su formación y, lo que aún es más importante, durante años de experiencia directa.

Los formadores de profesionales en la enseñanza superior tampoco suelen quedar satisfechos con esta manera de "garantizar la calidad". Parece negar el importante papel que desempeña la comprensión teórica como fundamento de la práctica profesional y, por tanto, margina la contribución de las instituciones académicas al desarrollo de las profesiones.

En mi propia área profesional, los docentes no universitarios suelen estar en desacuerdo con la idea de evaluación, sobre todo cuando se les dice que los criterios nacionales de ejercicio profesional pueden constituir la base sobre la que se identifique públicamente a quienes no lo hagan bien y se recompense a los buenos. La respuesta a cualquier sugerencia de este tipo es que es imposible definir la "buena enseñanza", al menos sobre una base aceptada por la mayoría. No obstante, los profesores experimentados y dignos de confianza sí pueden discernir de forma intuitiva esas cualidades indefinibles. Se aceptaría, pues, un esquema nacional basado en las evaluaciones intuitivas de profesionales con experiencia, cuyos expedientes de evaluación se mantuvieran clasificados como confidenciales.

Algunos educadores de la enseñanza superior, como yo mismo, han ido estableciendo programas innovadores de desarrollo profesional que rechazan un modelo teórico aplicado de práctica educativa y recogen la idea de los profesores como investigadores en la acción o prácticos reflexivos capaces de determinar su propio ejercicio profesional sobre la base de la autorreflexión. La formación del profesorado basada en la competencia parece incoherente con este enfoque de la enseñanza y formación de profesores que se está desarrollando con rapidez en la enseñanza superior.

La garantía de calidad y la búsqueda de los principios fundamentales

La aparición generalizada del *fundamentalismo* a finales del siglo xx no se limita a las tradiciones religiosas. Se pone de manifiesto en la mayoría de las "reformas" que están sufriendo nuestras instituciones sociales, incluidas las de enseñanza y formación. Un ejemplo de ello es el movimiento a favor de la enseñanza y la formación basadas en la competencia.

Los movimientos fundamentalistas poseen, en general, cuatro características clave. *Primera*: tratan de reducir las prácticas sociales a un pequeño número de elementos esenciales, respecto a los cuales se juzga el conjunto de las prácticas. Su punto de vista sobre las normas es atomista. La competencia se especifica en una serie de habilidades independientes, atomizadas, que se dice representan sus elementos esenciales. *Segunda*: los elementos esenciales se derivan de lo que se tiene por fundamento indudable del conocimiento, como la Biblia o, en el caso del movimiento a favor de la

competencia, una ciencia de la dirección que se ocupa de la previsión y el control de la conducta humana. Del mismo modo que la Biblia ofrece la garantía de salvación, la ciencia de la dirección ofrece a los administradores de la enseñanza la garantía de calidad de un proceso educativo concebido como forma de producción. JOHNSON (1984), en un análisis histórico de la búsqueda del perfil del profesor competente, sitúa la aparición de la ciencia de la dirección en lo que denomina "industrialismo mesiánico" de la Norteamérica de posguerra.

Tercera: los elementos esenciales del credo fundamentalista deben referirse a fenómenos concretos, tangibles y mensurables. Los cristianos fundamentalistas consideran la resurrección de Cristo y el nacimiento virginal como acontecimientos concretos en el tiempo y el lugar, en vez de como significados simbólicos estructurados por las personas para dar sentido a sus vidas. De igual manera, el movimiento a favor de la formación del profesorado basada en la competencia (CBTE)*, desarrollado en los Estados Unidos en los años setenta, consideraba las "competencias" como componentes concretos, tangibles y mensurables de la conducta de los profesores.

Cuarta: los elementos esenciales se consideran inmutables en vez de relativos, desde los puntos de vista histórico y social. Tampoco aparecen como socialmente estructurados ni históricamente condicionados. Igual que los mandamientos que Dios revela en la Biblia son válidos, con independencia de la situación del lector en el espacio y en el tiempo, los descubrimientos de la ciencia de la dirección pueden revelar las leyes inmutables que rigen la producción del conocimiento en las aulas. Según JOHNSON, eso buscaba E. L. THORNDIKE, a quien presenta como el adelantado pedagógico del "industrialismo mesiánico" en la enseñanza norteamericana, y de todos los investigadores de la educación que le siguieron tratando de medir los "átomos componentes de la habilidad" implicados en el proceso de producción educativa.

Los movimientos fundamentalistas surgen siempre para purificar las instituciones sociales de influencias "contaminantes" que suelen consistir en alguna forma de liberalismo. Así, el movimiento a favor de la formación del profesorado basada en la competencia surgió en los Estados Unidos para purificar a los profesores de las teorías educativas liberal-humanistas promovidas por sus formadores de profesores y considerada responsable de las actitudes de la sociedad permisiva y sus perversos servidores. La reducción de la enseñanza a sus componentes conductuales esenciales daba la oportunidad de prever y controlar en gran medida la conducta futura de los profesores, eliminando, por tanto, la influencia contaminante de la teoría educativa liberal-humanista.

DOLL (1984) dice que el movimiento a favor de la enseñanza y la formación basadas en la competencia estaba en decadencia en los Estados Unidos. En efecto, opta por referirse a él en tiempo pasado. Parece que el

* CBTE: *Competency-Based Teacher Education*. (N. del T.)

“industrialismo mesiánico” y su progenie de la enseñanza y la formación basadas en la competencia fueron exportados al Reino Unido a finales de los ochenta. Mientras que, en los Estados Unidos, el movimiento a favor de la enseñanza y la formación basadas en la competencia se originó en el área de la formación del profesorado (véase TUXWORTH, 1989), en el Reino Unido todavía no ha colonizado este campo. Los posibles “colonizadores” se engloban en el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). No hace mucho, patrocinó una reunión sobre la enseñanza y la formación basadas en la competencia en la educación superior, y en la actualidad participa en algunos proyectos experimentales de formación de profesores con las LEA. En el futuro, un posible marco será la acreditación de la formación del profesorado a cargo del NCVQ, permitiendo que las LEA prescindan de las instituciones de enseñanza superior que no acaban de aceptar el modelo de la enseñanza y la formación basadas en la competencia para garantizar la calidad.

El NCVQ fue creado en 1987 tras la publicación del libro blanco del gobierno *Working Together - Education and Training* (1985). En 1988, la *Manpower Services Commission* (precursora de la *Training Agency* —TA—) publicó una serie de notas orientadoras sobre *The development of assessable standards for national certification* (“El desarrollo de normas evaluables para el certificado nacional”). La *Guidance Note 3*, sobre *The Definition of Competence and Performance Criteria* (“La definición de los criterios de competencia y actuación”), ancla firmemente el modelo del NCVQ en la tradición del movimiento norteamericano a favor de la enseñanza y la formación basadas en la competencia.

Una competencia es la descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área laboral concreta. Se trata de la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona en cuestión debe poder realizar.

Los criterios de actuación son enunciados mediante los que un evaluador juzga si un individuo puede realizar la actividad especificada en la competencia, con un nivel aceptable para el empleo.

Un elemento de competencia describe lo que puede hacerse: acción, conducta o resultado que una persona debe ser capaz de evidenciar. Un elemento de competencia puede describir también aspectos como el conocimiento o la comprensión esencial para mantener la actuación o extenderla a situaciones nuevas dentro del marco de la ocupación laboral.

Una unidad de competencia estará formada por varios elementos (junto con los correspondientes criterios de actuación) que, reunidos, tienen sentido para los empleadores, siendo valorados por éstos de manera que merecen una acreditación independiente. Las calificaciones profesionales estarán constituidas por una serie de unidades relacionadas que, reunidas, configuran un enunciado de competencia pertinente para un empleo.

La preocupación por la previsión y el control que subyace al lenguaje utilizado es evidente, como lo es también el enfoque atomista de la especi-

ficación de la competencia. El modelo ha recibido la bendición del grupo de trabajo sobre formación de la *Confederation of British Industry* (CBI) en su informe *Towards a Skills Revolution - a Youth Charter* (véase JESSUP, 1989).

Hacia un modelo alternativo de la garantía de la calidad a través de la enseñanza y la formación basadas en la competencia

En la actualidad, el NCVQ y el *Department of Employment* tratan de resolver las críticas recibidas por su modelo achacándole que deja de lado los aspectos de desarrollo educativo y personal de la formación. Alison WOLF (1989) dice que “no existe bifurcación entre competencia y enseñanza”, en el sentido de que el conocimiento es fundamental respecto a esta última, pero la competencia no. Afirma que conocimiento y comprensión son inherentes a la competencia y, por tanto, pueden inferirse directamente de la actuación mediante la que se demuestra cualquier competencia dada. Este conocimiento es tanto general como específico del contexto, dado que éste se incluye en las estructuras generales de conocimiento. Aprender algo específico supone también aprender algo en general, dice WOLF. Por tanto, las estructuras de conocimiento general pueden desarrollarse mejor en su contexto de uso que en forma descontextualizada. En consecuencia, la enseñanza y la formación basadas en la competencia no tienen por qué ser antieducativas. Si las actuaciones son producto de la competencia —dice WOLF—, el conocimiento y la comprensión son antecedentes de la misma. Todo ello, sigue diciendo WOLF, es perfectamente compatible con el informe del NCVQ respecto a que el conocimiento y la comprensión “subyacen a la actuación (y a la competencia)”.

Los críticos de la enseñanza y la formación basadas en la competencia no estarán muy de acuerdo con esta adaptación de la perspectiva educativa. Ellos rechazan el supuesto de que todas las formas de conocimiento y comprensión tengan sólo un valor instrumental, en cuanto origen de reglas técnicas para realizar con eficacia determinadas tareas.

PEARSON (1984) establece una distinción entre el “conocimiento técnico habitual” y el “conocimiento técnico inteligente” y afirma que sólo el primero puede derivarse de forma directa del análisis de tareas que se exige a quien desempeña un determinado papel. La adquisición del conocimiento técnico habitual capacita a una persona para desarrollar de manera refleja ciertas rutinas necesarias. Según PEARSON, este saber hacer técnico es una condición necesaria, pero no suficiente, de la competencia. Así, no se dice que alguien sea un conductor competente sólo porque sepa arrancar, poner en marcha o detener un vehículo. Ese conductor podría poseer el adecuado conocimiento técnico habitual y, sin embargo, hacer estragos y crear un caos en la carretera. En tal caso, se diría que ese conductor es incompetente. Para que se le considere competente, el conductor tendría que demostrar su comprensión de la situación. PEARSON se refiere a estas habilidades

cuando habla del “conocimiento técnico inteligente”, que supone el ejercicio de capacidades de discernimiento, discriminación y acción inteligente. Sólo mediante la práctica de estas capacidades puede un conductor evitar hacer estragos en la carretera y poner en peligro la seguridad de otros.

Dice PEARSON que la ideología conductista que constituye el fundamento de movimiento a favor de la enseñanza y la formación basadas en la competencia se ha traducido en tentativas equivocadas de reducir el conocimiento técnico inteligente a una forma de conocimiento técnico habitual. En efecto, un ejemplo reciente de este reduccionismo en el contexto del Reino Unido lo constituye el artículo de WOLF (1989) sobre la cuestión del conocimiento y la competencia. Esta autora da por supuesto que la evaluación del funcionamiento cognitivo de alto nivel cabe en el modelo del NCVQ, de manera que lo que constituye una evidencia de ese funcionamiento puede especificarse por medio de criterios de actuación. En otras palabras, ese funcionamiento se manifiesta en términos de resultados previsibles derivados de la actuación. PEARSON dice lo contrario. La atribución de competencia a los individuos a través de una serie de prácticas que reclaman una comprensión de la situación y una acción inteligente no consiste ante todo en hacer previsiones sobre lo que hagan en un conjunto determinado de contextos. El carácter complejo y dinámico de las situaciones no estructuradas en las que han de desenvolverse exige dejar a la discreción del práctico la respuesta adecuada (véase también McCLELLAND, 1973). En relación con el profesor, PEARSON dice que “pretendemos dejar abierto el conjunto de cosas que pueden hacer bien, porque la enseñanza es una actividad tan amplia que no permite especificar de antemano todo lo que el profesor tendrá que hacer”. Concluye PEARSON que, cuando atribuimos competencia a un individuo, decimos que hará bien todo lo que haga en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad.

Desde este punto de vista alternativo respecto del concepto de competencia, las atribuciones de competencia suponen una garantía de calidad, pero sobre una base muy diferente de las atribuciones configuradas por el constructo conductista de competencia. En vez de fundamentar la garantía de calidad en la capacidad de un sistema para “prever científicamente” las actuaciones concretas de los individuos, aquélla se basa en la evidencia de la capacidad general de éstos para actuar de forma inteligente (prudente) en situaciones en las que un alto grado de conducta rutinaria es incompatible con la actuación de calidad, por ejemplo, en situaciones que implican interacciones comunicativas. En este constructo alternativo de competencia está implícita una concepción muy diferente de la “calidad”. En este contexto, “calidad” no se refiere a un producto final tangible coincidente con normas funcionales especificadas de antemano. Se refiere, en cambio, a los valores humanos puestos en práctica en las transacciones sociales entre personas. Así, por ejemplo, la calidad de la conducción de una persona no radica tanto en llegar al destino previsto, sino en hacerlo con el cuidado y la preocupación debidos por la seguridad de los demás que circulan por la misma vía. Por supuesto, ese cuidado y esa preocupación no tienen cabida sin la

correspondiente destreza técnica, pero también depende de la habilidad del conductor para evaluar el significado de las situaciones que vaya encontrando y para dar la respuesta adecuada. Esto supone poner en práctica la capacidad de discernir el significado de los acontecimientos, de evaluar su significación práctica y de decidir la respuesta adecuada.

En el contexto de una práctica social concreta, actuar de manera competente supone demostrar la capacidad de llevar a la práctica los valores (obligaciones y responsabilidades respecto a los demás) intrínsecas a la práctica correcta. Para ejercitar esta capacidad no basta con utilizar el conocimiento técnico habitual. Lo que destaca ante todo en los profesionales competentes, en relación con el resto es su capacidad de poner en práctica el conocimiento técnico inteligente para cumplir con las responsabilidades asociadas con su forma concreta de práctica social.

Las atribuciones de competencia social no prevén la conducta futura, ya que lo que constituye una realización adecuada del valor humano ha de juzgarse *in situ* y no de manera rutinaria y normalizada. Por tanto, los intentos de normalizar los datos conductuales sobre la competencia son erróneos. La ausencia de medidas normalizadas de la conducta no implican, en contra del dogma conductista, la imposibilidad de hacer inferencias válidas a partir de los datos de la actuación y de justificarlas públicamente.

Desde este punto de vista alternativo, la competencia en la enseñanza radica en la capacidad de los profesores de llevar a la práctica los valores educativos en sus transacciones con los alumnos. La realización práctica de estos valores fija las condiciones de un proceso de enseñanza y aprendizaje que merezca la pena. Lo importante en un proceso de este tipo no puede quedar reducido a la medida de los resultados de su eficacia instrumental. La calidad de los resultados del aprendizaje depende lógicamente de la *calidad educativa* de las transacciones entre profesores y estudiantes, como de forma tan organizada afirmaba STENHOUSE (1971, 1975) en su crítica originaria del modelo de diseño curricular por objetivos. No podemos reducir los juicios sobre la calidad educativa de las transacciones entre profesores y alumnos a medidas de su eficacia instrumental a la hora de producir resultados pre-especificados y normalizados.

Lo que aquí está en juego son dos puntos de vista independientes sobre la enseñanza: la enseñanza como tecnología frente a la enseñanza como práctica moral. AOKI (1984), por ejemplo, afirma que "la competencia docente" adopta un significado muy distinto si se estructura la enseñanza como un cometido práctico (ético) que, si se enfoca como forma de acción instrumental. La distinción se puede retrotraer hasta la *Ética* de ARISTÓTELES y ha sido utilizada con profusión por teóricos del *currículum* como SCHWAB (1970), REID (1978), CARR y KEMMIS (1986) y ELLIOTT (1983, 1987, 1989a) para articular una perspectiva de la enseñanza como forma de investigación y reflexión prácticas, muy diferente del razonamiento instrumental que caracteriza la tecnología. Esta perspectiva aparece incluida en los nuevos conceptos de desarrollo profesional que surgen en la actualidad, como el de los "profesores como investigadores en la acción" (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT,

1985 y 1989b; CARR y KEMMIS, 1986; WHITEHEAD, 1989) y el de los "profesores como prácticos reflexivos" (SCHÖN, 1983, 1987; RUSSELL, 1988; ZEICHNER, 1981, 1983).

La investigación informada por una visión no conductista de la competencia, que evita el supuesto de que las atribuciones de competencia funcionan siempre como previsiones de la conducta, puede hacer importantes contribuciones a nuestra comprensión de lo que implica diseñar programas de desarrollo profesional y formas de evaluación que apoyen la práctica reflexiva. Los tipos de conocimiento técnico inteligente que PEARSON relaciona con la comprensión de las situaciones y con la práctica inteligente parecen describir las capacidades que necesitan los profesores para desarrollarse como prácticos reflexivos e investigadores en la acción.

La no hace mucho desaparecida *Training Agency*, reemplazada ahora por los *Training Enterprise Councils* (TEC), incluyó en su agenda la cuestión del conocimiento y la competencia, en especial con relación a la enseñanza y la formación profesionales. Por ejemplo, hace poco encargó al *Centre for Applied Research in Education* de la Universidad de East Anglia la realización de un estudio fundamental de las relaciones entre el conocimiento y la competencia en una serie de diversas profesiones.

Otra crítica, no carente de relación con lo anterior, dirigida contra el constructo conductista de la competencia en el trabajo es que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Desde este punto de vista no podemos describir la competencia sobre la base del análisis de la tarea y funciones del trabajo. Hay que describir, en cambio, qué aportan al trabajo quienes son considerados competentes. Este punto de vista ha constituido la base de una metodología alternativa para descubrir y describir la competencia, encabezada por el psicólogo de Harvard D. C. McCLELLAND (1973, 1976) y sus colaboradores de *McBer and Company* (KLEMP, 1977; SPENCER, 1979). Afirman éstos que la adquisición del conocimiento y la destreza técnica no caracterizan la diferencia entre los buenos profesionales y los menos competentes. Ambos pueden poseer los conocimientos y destrezas técnicas requeridos, que son condiciones necesarias pero no suficientes de la actuación competente. Esta afirmación concuerda con la advertencia de McCLELLAND (véase 1973) respecto a que la competencia no puede definirse operacionalmente en relación con los resultados de la actuación cuando esto supone desenvolverse bien en situaciones no estructuradas, en las que la respuesta adecuada no puede preverse de antemano.

McBer and Company ha desarrollado de manera significativa su metodología de la evaluación de la competencia en el trabajo para la función pública y para los profesionales de los negocios, campos laborales en los que el constructo conductista estricto de competencia parece encontrar una considerable oposición. La metodología de *McBer* pretende descubrir y describir las habilidades que distinguen a los prácticos, juzgados éstos por los miembros de la institución para la que trabajan como "superiores a la media" que poseen los considerados menos competentes, aunque satisfagan

los niveles mínimos exigidos. Sin embargo, su influencia sobre el trabajo del NCVQ y de la TA ha sido mínima y no suele citarse en la bibliografía, cada vez más abundante en el Reino Unido, sobre la enseñanza y la formación basadas en la competencia y su evaluación. Sólo aparece una referencia a ella en las comunicaciones presentadas a una reciente conferencia del NCVQ sobre la enseñanza y la formación basadas en la competencia en la enseñanza superior, celebrada en la Universidad de Sussex. TUXWORTH (1989) la describe brevemente como una alternativa al análisis de tarea y de funciones y dice que ha "tenido alguna influencia" en la enseñanza para la dirección tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido.

El proceso de evaluación de la competencia en el trabajo de *McBer* se desarrolla a través de una serie de etapas:

1. Identificación de los más eficaces en el trabajo.

Con frecuencia se utilizan las clasificaciones de los compañeros y del inmediato superior para seleccionar un grupo de trabajadores "superiores a la media" y otro del "promedio". Juntos, constituyen una muestra criterial. Según SPENCER (1979), las clasificaciones intuitivas de los superiores inmediatos y de los compañeros muestran una elevada validez de criterio, pero puede ser útil complementarlas con las clasificaciones de los subordinados y de los clientes.

McBer Associates considera más problemáticos otros enfoques orientados al descubrimiento de las características de la actuación en el trabajo. Ya se han mencionado las limitaciones atribuidas al análisis de tareas y funciones laborales. Además, parece que las características señaladas por grupos de expertos o derivadas de perspectivas teóricas (por ejemplo, de la psicología humanista) carecen de datos empíricos de apoyo que demuestren cómo se relacionan con la actuación en el trabajo. Según SPENCER, ambos métodos tienden a presentar virtudes morales como la "integridad", la "perseverancia" y el "valor". Pero no resulta fácil descubrir cómo se relacionan con la calidad del comportamiento en el trabajo. Es posible que la actuación satisfactoria requiera el ejercicio de tales virtudes, pero no explican qué distingue a quienes destacan por su actuación de quienes sólo consiguen un nivel apenas aceptable. Un individuo puede actuar con integridad, perseverancia y valor y, sin embargo, desenvolverse bastante mal. En el mejor de los casos, las características derivadas de los grupos de expertos y de los modelos teóricos constituyen una fuente de hipótesis cuyo significado debe determinarse desde el punto de vista empírico (véase más adelante, por ejemplo).

2. Establecer hipótesis sobre las características de la actuación.

Se convoca un grupo de expertos constituido por trabajadores y observadores experimentados "para elaborar una lista de características hipotéticas de las personas que realizan bien su trabajo". Cada característica se clasifica en cuatro niveles (véase SPENCER, 1979):

los niveles mínimos exigidos. Sin embargo, su influencia sobre el trabajo del NCVQ y de la TA ha sido mínima y no suele citarse en la bibliografía, cada vez más abundante en el Reino Unido, sobre la enseñanza y la formación basadas en la competencia y su evaluación. Sólo aparece una referencia a ella en las comunicaciones presentadas a una reciente conferencia del NCVQ sobre la enseñanza y la formación basadas en la competencia en la enseñanza superior, celebrada en la Universidad de Sussex. TUXWORTH (1989) la describe brevemente como una alternativa al análisis de tarea y de funciones y dice que ha "tenido alguna influencia" en la enseñanza para la dirección tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido.

El proceso de evaluación de la competencia en el trabajo de *McBer* se desarrolla a través de una serie de etapas:

1. Identificación de los más eficaces en el trabajo.

Con frecuencia se utilizan las clasificaciones de los compañeros y del inmediato superior para seleccionar un grupo de trabajadores "superiores a la media" y otro del "promedio". Juntos, constituyen una muestra criterial. Según SPENCER (1979), las clasificaciones intuitivas de los superiores inmediatos y de los compañeros muestran una elevada validez de criterio, pero puede ser útil complementarlas con las clasificaciones de los subordinados y de los clientes.

McBer Associates considera más problemáticos otros enfoques orientados al descubrimiento de las características de la actuación en el trabajo. Ya se han mencionado las limitaciones atribuidas al análisis de tareas y funciones laborales. Además, parece que las características señaladas por grupos de expertos o derivadas de perspectivas teóricas (por ejemplo, de la psicología humanista) carecen de datos empíricos de apoyo que demuestren cómo se relacionan con la actuación en el trabajo. Según SPENCER, ambos métodos tienden a presentar virtudes morales como la "integridad", la "perseverancia" y el "valor". Pero no resulta fácil descubrir cómo se relacionan con la calidad del comportamiento en el trabajo. Es posible que la actuación satisfactoria requiera el ejercicio de tales virtudes, pero no explican qué distingue a quienes destacan por su actuación de quienes sólo consiguen un nivel apenas aceptable. Un individuo puede actuar con integridad, perseverancia y valor y, sin embargo, desenvolverse bastante mal. En el mejor de los casos, las características derivadas de los grupos de expertos y de los modelos teóricos constituyen una fuente de hipótesis cuyo significado debe determinarse desde el punto de vista empírico (véase más adelante, por ejemplo).

2. Establecer hipótesis sobre las características de la actuación.

Se convoca un grupo de expertos constituido por trabajadores y observadores experimentados "para elaborar una lista de características hipotéticas de las personas que realizan bien su trabajo". Cada característica se clasifica en cuatro niveles (véase SPENCER, 1979):

- Diferencia entre los niveles superior y promedio.
- Cuántos trabajadores apenas aceptables la poseen.
- Carácter crítico en relación con la selección y la formación.
- Si la característica en cuestión constituyera un criterio para el ingreso, cuántas vacantes podrían cubrirse en realidad.

Cuanto mayor sea la puntuación alcanzada por una característica respecto a la distinción entre trabajadores de nivel superior y del promedio, la posesión de la misma por el menor número de trabajadores apenas aceptables, su importancia crítica en relación con la selección y la formación, y su carácter de requisito realista, mayor será su nivel global en la clasificación. Este análisis permite elaborar una serie de hipótesis sobre las características críticas de la competencia que pueden verificarse empíricamente a través de entrevistas y observaciones.

3. Entrevistas sobre conductas en una situación concreta.

Se entrevista en profundidad a los trabajadores de niveles superior y promedio respecto a una o más "situaciones críticas" en las que se hayan encontrado en fechas recientes. Se pide a los entrevistados que describan la situación con el máximo detalle y que reflexionen sobre su forma de desenvolverse en ella.

4. Análisis de los protocolos de las entrevistas para descubrir las características que distinguen a los trabajadores de nivel superior de los del promedio.

Dos o más analistas entrenados trabajan sobre los datos para inferir *patrones* (en vez de conductas específicas) que distinguen a los trabajadores de nivel superior de los del promedio. Las descripciones de los patrones se redefinen hasta que las aprueben todos los que participan en el análisis. Una vez aceptadas, se incluyen en un manual de códigos que resume el modelo de competencia (estructura) del trabajo.

El análisis suele proporcionar relativamente pocos patrones distintivos en comparación con las grandes listas de conductas que resultan de los análisis de tareas y funciones. Ocurre esto porque los "patrones" se basan en inferencias extraídas de los datos relativos a habilidades subyacentes que estructuran la actuación. Se considera la competencia como una estructura de habilidades manifestadas en el comportamiento, en vez de como elementos atómicos de conducta.

5. Observaciones de seguimiento de los individuos seleccionados en cada muestra.

Se recogen, mediante observación, datos sobre la práctica de los individuos seleccionados a partir de cada muestra y se analizan para determinar hasta qué punto confirman o refutan las inferencias extraídas de los datos de la entrevista sobre la conducta en situación. A consecuencia de ello, se modifican y perfeccionan las descripciones iniciales de las características distintivas.

6. Validación cruzada del modelo de competencia.

El modelo de competencia derivado de la muestra criterial inicial se

contrasta con una segunda muestra criterial para observar si discrimina entre "buenos" trabajadores y los "del promedio" en la muestra inicial. Los datos de la entrevista sobre la conducta en situación se codifican según la presencia o ausencia de patrones que distingan entre los dos grupos en la primera muestra criterial.

A veces, las entrevistas sobre la conducta en situación con la segunda muestra criterial se sustituyen o complementan con tests de conducta operante, por ejemplo, conducta autodeterminada en situaciones no estructuradas, en contraste con la conducta regida por reglas que especifican las respuestas correctas. Los tests operantes simulan situaciones reales de trabajo y proporcionan a los individuos oportunidades para demostrar una habilidad, identificada como crítica a partir de la primera muestra criterial, sin predeterminedar el resultado conductual de tal demostración. SPENCER (1979), por ejemplo, compara un test operante sobre la habilidad para elaborar una argumentación efectiva en una situación con un test de opción múltiple que requiere que los sujetos reconozcan una argumentación de ese tipo.

Los criterios de puntuación de las respuestas a los tests operantes se refieren a los elementos conceptuales de la habilidad crítica que hay que demostrar en vez de hacerlo a sus manifestaciones conductuales. El grado en que la respuesta al test satisface los criterios correspondientes a la habilidad en cuestión es más un problema de interpretación que de observación directa.

SPENCER (1979) pone el ejemplo de un sistema de puntuación de la medida en que la actuación en situaciones de tests operantes manifiesta la habilidad crítica conocida como "empatía exacta". El concepto se define en términos de la habilidad para captar de manera precisa el *contenido, significado y sentimiento* que encierra lo que dice una persona. Estos tres aspectos conceptuales de la empatía constituyen los criterios para evaluar en qué medida se manifiesta en la actuación. Si la respuesta indica que no se ha comprendido de qué habla un sujeto, por qué habla de ese modo y qué siente respecto a la situación, se le otorga la puntuación más baja —1— de una escala de cuatro puntos. Si sólo se asimila de forma precisa el contenido, la respuesta obtiene una puntuación de 2. Si se captan el contenido y el significado pero no los demás sentimientos, la puntuación de la respuesta será de 3. Cuando se perciben todos los aspectos, la respuesta recibe una puntuación de 4.

Hay que hacer hincapié en que los niveles de evaluación de este tipo se refieren al grado de manifestación de la habilidad en la conducta y no a las fases de su desarrollo. Más adelante expondré el problema de la identificación de las fases evolutivas.

Las respuestas a los tests operantes, puntuadas en relación con los criterios conceptuales expuestos, permiten validar un modelo de competencia generado a partir de una primera muestra criterial si distinguen a los individuos situados "por encima de la media" o "buenos", de los "del promedio". De este modo, justifican cierta confianza en la validez

predictiva del modelo de competencia. No obstante, en este contexto, la previsión se refiere al potencial para hacer bien una tarea más que a un conjunto específico de conductas. Los modelos de competencia derivados del método de evaluación de competencia en el trabajo de McBer constituyen una forma muy distinta de garantizar la calidad que aquéllas derivadas de los métodos de análisis de tareas y funciones.

La competencia profesional y el desarrollo de la comprensión de la situación

Los modelos de competencia desarrollados por McBer para una serie de organizaciones concuerdan en alto grado con el punto de vista de PEARSON relativo a que la competencia consiste en gran medida en las habilidades implicadas en el desarrollo de perspectivas perspicaces en situaciones prácticas y en la forma de responder en ellas de manera inteligente: lo que él llama "conocimiento técnico inteligente".

En un resumen de un conjunto de análisis de competencia en el trabajo desarrollado por *McBer and Company* desde 1972 a 1977, KLEMP (1977) señala una serie de habilidades críticas que generaliza a diversas ocupaciones que requieren la resolución de problemas y la adopción de decisiones en situaciones complejas. Evita, sin embargo, transferir las destrezas propias de un contexto laboral a otros. Por ejemplo, el hecho de que la empatía sea una habilidad crítica en un conjunto de ocupaciones no tiene por qué significar que alguien capaz de sintonizar con las personas en un contexto laboral se desenvuelva de manera similar en un ambiente de trabajo diferente. Quizá en éste, la cultura de la organización sea antitética a las relaciones humanas basadas en la empatía. No obstante, dadas alguna semejanzas en las culturas de organización que configuran la interacción social y en las categorías de las personas que participen en ella, podemos prever que se produzca cierto grado de "transferencia de habilidades" de un contexto laboral a otro.

Antes de nada, al describir un modelo general de competencia laboral, KLEMP identifica un grupo de *habilidades cognitivas* muy relacionadas que suelen poner en práctica los trabajadores situados por encima de la media. Las diferencias de las habilidades de proceso de información, relacionadas con la capacidad de memorizar y recordar conocimientos teóricos proposicionales, describiendo las habilidades cognitivas como "habilidades conceptuales que ponen orden en el caos de información que siempre nos rodea". En la medida en que subyacen a la adquisición y uso del conocimiento, éste es un conocimiento de la situación basado en la experiencia de aspectos concretos de las diversas situaciones. Las habilidades ejercitadas y desarrolladas en la adquisición del conocimiento situacional "trascienden el análisis... y se aproximan más a la habilidad de sintetizar información a partir de un análisis antecedente mediante un proceso de inducción".

KLEMP descubre tres habilidades cognitivas, fundamentales para la comprensión de la situación en una serie de ambientes laborales:

- *Discernimiento de aspectos temáticos coherentes* de informaciones diversas y su organización y comunicación.
- *Comprensión de cuestiones controvertidas* presentes en los conflictos entre personas y de los diversos puntos de vista que mantienen las partes enfrentadas.
- *Aprendizaje a partir de la reflexión sobre la experiencia* mediante la observación y el análisis de la propia conducta en el contexto del comportamiento de los otros en la situación.

En segundo lugar, KLEMP señala un conjunto de *habilidades interpersonales* que son características comunes a los buenos trabajadores:

- *Empatía precisa*, que "transmite a los clientes y compañeros de trabajo el mensaje de que no sólo se dice o hace algo de manera que ellos puedan entender, sino que también se comprende a los propios clientes y compañeros".
- *Fomento en los demás de sentimientos de eficacia*. Esta habilidad está íntimamente relacionada con la empatía en el sentido de que esta última es condición necesaria para ponerla en práctica. El fomento de los sentimientos de eficacia tiene, según KLEMP, tres aspectos: considerar a los demás de forma positiva, proporcionar a los otros un apoyo activo y controlar los sentimientos impulsivos de hostilidad o ira que, si se pusieran de manifiesto, harían que la otra persona se sintiera indefensa e ineficaz.

Un tercer conjunto de habilidades se relaciona con ciertos tipos de *motivación* y depende de ellos. Uno de estos tipos es la *motivación de logro*: la necesidad de hacer algo mejor de lo que antes hizo uno mismo o hicieron otros. Las habilidades que satisfacen primordialmente esta necesidad son:

- *Asunción de riesgos*: aceptar riesgos moderados en ciertas situaciones para conseguir algo nuevo y original.
- *Establecimiento de objetivos*: fijar una sucesión temporal realista de objetivos que alcanzar.
- *Suscitar información sobre las consecuencias*: buscar información sobre las consecuencias de la actuación para utilizarla en relación con las propias acciones.

Otro tipo de motivación es una forma de *motivación de poder*: la necesidad de ejercer influencia al servicio de los objetivos de la organización. Las habilidades en juego para satisfacer esta necesidad son:

- *Establecimiento de redes de influencia*: habilidad para descubrir las redes de influencia interpersonal y utilizarlas para realizar la tarea.
- *Participación en los objetivos*: la habilidad para influir en los demás, compartiendo con ellos un objetivo de orden superior.

- *Conciencia micropolítica*: habilidad para descubrir las coaliciones entre grupos de trabajo tanto en relación con su nivel jerárquico como con su orientación respecto a los objetivos de la organización.

KLEMP afirma que hay una habilidad fundamental, denominada *iniciativa cognitiva*, que subyace a las motivaciones de logro y de poder y a sus habilidades asociadas y alude a la manera de definirse los actores en cuanto participantes en una situación. Tiene que ver con que ellos mismos se consideren capaces de modificar una situación en vez de como víctimas indefensas ante los acontecimientos.

Los tres conjuntos de habilidades que cita KLEMP ejemplifican lo que yo he denominado "estructura de competencia". Las habilidades no son elementos aislados independientes, sino que están vinculados a una estructura. Por ejemplo, cada uno de los conjuntos mencionados está unificado por una categoría superior presupuesta por las otras características. Las categorías unificadoras de la habilidad son *partes sintetizadoras en conjuntos*, *empatía e iniciativa cognitiva*. Asimismo, pueden reunirse como *capacidades de comprensión práctica*, es decir, destrezas para desarrollar perspectivas respecto a situaciones humanas complejas y fluidas, que permiten actuar a quienes participan en ellas de manera prudente. La comprensión práctica es un "conocimiento de quien está en la situación" y se basa en la conciencia del yo en cuanto agente activo en las situaciones que experimenta uno mismo y, en consecuencia, como alguien capaz de influir en la vida de los demás. Esta conciencia (iniciativa cognitiva) genera obligaciones éticas respecto al cuidado de los demás y la preocupación por ellos cuando se actúa a favor de la consecución de los objetivos. Para poder ejercer en la práctica ese cuidado y demostrar esa preocupación, el sujeto debe ser capaz de comprender los pensamientos y sentimientos de los otros en la situación (empatía). La empatía es necesaria para construir una imagen completa de la situación (partes sintetizadas en un conjunto) que permita actuar en ella con prudencia.

Esta descripción de los principios estructurales incluidos en el modelo general de competencia laboral de KLEMP brinda apoyo al punto de vista que expresamos antes respecto a que la competencia tiene una dimensión ética, que supone el cumplimiento de obligaciones éticas en la forma de actuar para lograr los objetivos de una actividad. La competencia ejercida en el contexto de prácticas sociales complejas nunca coincide con la simple eficacia instrumental. Los principios estructurales iluminan también la relación entre conocimiento y competencia. Las habilidades críticas desarrolladas por prácticos competentes se basan en capacidades mentales ejercitadas en el desarrollo del conocimiento de la situación. Este conocimiento no puede reducirse a la información y las reglas expresadas en forma proposicional. Es un conocimiento basado en la experiencia directa que no se almacena en la memoria como un conjunto de proposiciones, sino como un repertorio de narraciones de casos. De ahí la significación metodológica del interés de *McBer* por los datos de la entrevista sobre las conductas ante los hechos para la evaluación de la competencia en el trabajo.

No hay muchas pruebas de que los organismos de la enseñanza pública y de formación del Reino Unido hayan utilizado de forma generalizada el enfoque de *McBer* para descubrir las habilidades críticas. Yo emprendí (véase ELLIOTT, 1988a) una investigación en pequeña escala de las habilidades que se manifiestan en las prácticas de los agentes de policía. Realizamos entrevistas sobre la conducta en situación con una muestra criterial de 24 policías (12 considerados "superiores a la media" y 12 "del promedio"). La muestra constaba de tres submuestras extraídas de los diversos ambientes policíacos: rural, urbano y de agrupaciones urbanas de reciente creación. La mayor parte de las habilidades inferidas a partir de los datos de las entrevistas pueden agruparse en cuatro grandes categorías:

- Síntesis de la información y de los datos de observación en un cuadro completo de la situación.
- Conciencia de los sentimientos y preocupaciones de otras personas (empatía).
- Ejercicio de la iniciativa y desarrollo de acciones decisivas (proactividad).
- Reflexión sobre las propias acciones y sus consecuencias en la situación.

Aunque en los datos extraídos del grupo superior a la media aparecía una tendencia a favor de las habilidades relacionadas con la empatía y la proactividad, las manifestadas con mayor frecuencia en los datos de este grupo eran las relativas a la síntesis de las partes en "cuadros completos de la situación" y a la autorreflexión.

El estudio sobre la policía se realizó en el marco de la cooperación establecida entre los servicios de policía y la universidad, con el apoyo del *Home Office** y cuyo centro neurálgico fue el *Centre for Applied Research in Education* de la Universidad de East Anglia. El proyecto consistía en desarrollar un nuevo *Curriculum* Nacional y un sistema de evaluación de la formación de los policías en prácticas. Los descubrimientos del estudio se incorporaron al modelo de competencia que informaba el diseño del *curriculum* y al sistema para establecer el perfil de desarrollo profesional de los policías en prácticas.

El desarrollo de la competencia

Una crítica que puede hacerse a la metodología de *McBer* es su forma, más bien dura, de clasificar a los individuos en las categorías de "superior a la media" y "promedio". En su defensa, podemos decir que son las categorías de sentido común que se ponen de manifiesto en las compara-

* Ministerio del Interior. (N. del T.)

ciones intuitivas de quienes pertenecen "al sistema" y deben constituir la base de cualquier método que trate de describir lo que, de manera intuitiva, se distingue en estas comparaciones de los prácticos. Sin embargo, aunque aceptemos la defensa de los colaboradores de *McBer* respecto a que estas categorías de sentido común discriminan entre niveles de habilidad, todavía podemos preguntarnos si no es posible mejorar las categorías que utilizan "los del sistema" para evaluar al personal. Las categorías de sentido común utilizadas en el método de evaluación de la competencia en el trabajo de *McBer* pueden constituir una base suficiente para suministrar información que ayude a los directivos a decidir mejor en cuestiones de selección y destinos del personal docente. No obstante, estas categorías quizá resulten más limitadas en relación con la información que puedan proporcionar a los encargados del desarrollo de los profesores.

MCCLELLAND y colaboradores afirman que las habilidades que discrimina su método pueden desarrollarse mediante el entrenamiento, y han diseñado un proceso para hacerlo. A mi modo de ver, ese proceso mejoraría si estuviera informado por un modelo de base empírica que diferenciara niveles de desarrollo en cuanto a la adquisición de las habilidades que caracterizan a los buenos trabajadores. Por fortuna, DREYFUS (1981) nos ha proporcionado una descripción con fundamento empírico del desarrollo de los tipos de habilidades de las que se ocupa la metodología de *McBer*. Concuerda, asimismo, con el punto de vista de PEARSON sobre la competencia como ejercicio del "conocimiento técnico inteligente".

Según DREYFUS, la adquisición de destrezas relacionadas con actividades humanas complejas, como la gestión de negocios, es en gran medida cuestión de aprendizaje para la comprensión y el juicio de situaciones diversas. Señala cuatro capacidades mentales implicadas: *reconocimiento de componentes, reconocimiento de los rasgos sobresalientes, reconocimiento del conjunto de la situación y toma de decisiones*. Los componentes de una situación son atributos objetivos, independientes de contexto, o bien aspectos de experiencia subjetiva, dependientes de contexto.

Al novato absoluto puede enseñársele a reconocer atributos objetivos, "sin el beneficio de la experiencia". Así, "al aprendiz de conductor se le enseña a reconocer determinadas características que no necesitan interpretación, como la lectura de los instrumentos y las distancias de separación, dándosele reglas relativas a cuándo puede incorporarse con seguridad al flujo de tráfico y a qué velocidad hay que cambiar de marcha". DREYFUS denomina a este tipo de reconocimiento de componentes *no situacional*. La habilidad para reconocer aspectos relacionados con el contexto depende de la experiencia antecedente de situaciones reales en las que "el actor descubre, o se los señala un supervisor, componentes significativos y reiterados de la situación". Los ejemplos que propone DREYFUS, tomados del ajedrez y de los negocios, respectivamente, son "una débil estructura de peones en torno al rey" y "una mala posición del producto".

El reconocimiento de los rasgos sobresalientes supone distinguir qué atributos y aspectos de la situación hay que considerar para juzgar cómo

hay que responder en ella. El reconocimiento del conjunto de la situación puede derivarse de un modo analítico u holístico. Cuando se deduce de forma analítica, la persona tendrá en cuenta, conscientemente, los atributos y aspectos de la situación para inferir un cuadro completo de las circunstancias a partir de ellos. Cuando la captación de la situación total es holística, todos los rasgos componentes se sintetizan en un cuadro completo sin que medie una reflexión antecedente. Las decisiones que se adoptan a la luz de la comprensión de la situación pueden ser racionales o intuitivas. Las decisiones racionales surgen a partir de un proceso de razonamiento consciente respecto a cómo hay que responder en la situación, dada una determinada comprensión de la misma. Las decisiones intuitivas no llevan consigo ese proceso de razonamiento, sino que se derivan del reconocimiento de la situación en su conjunto sin gran reflexión ni planificación previas.

Tras señalar distintas formas de manifestación de la capacidad para la comprensión de la situación, DREYFUS elabora un modelo de desarrollo combinado en cinco etapas (véase Cuadro 8.1).

Cuadro 8.1. Modelo de desarrollo de comprensión y juicio de la situación en cinco etapas (DREYFUS, 1981).

	<i>Reconocimiento de componentes</i>	<i>Reconocimiento de características sobresalientes</i>	<i>Reconocimiento del conjunto de la situación</i>	<i>Decisión</i>
1 Novato	No situacional	Ninguno	Analítico	Racional
2 Principiante avanzado	Situacional	Ninguno	Analítico	Racional
3 Competente	Situacional	Presente	Analítico	Racional
4 Avanzado	Situacional	Presente	Holístico	Racional
5 Experto	Situacional	Presente	Holístico	Intuitiva

Es interesante, al respecto, considerar los modelos de competencia laboral generados por el método de McBer a la luz de este esquema evolutivo. Afirma DREYFUS que los principiantes avanzados presentan un nivel marginalmente aceptable de actuación. Son capaces de interpretar aspectos significativos de las situaciones, a diferencia de los novatos. Pero aún no pueden diferenciar aspectos sobre su participación en la toma de decisiones. Las decisiones están regidas por principios o líneas orientadoras: instrumentos de límite de seguridad que abarcan todas las eventualidades considerando de igual importancia "todos los aspectos y atributos y formulándolos de manera que integren la mayor cantidad posible de los mismos". Los modelos de competencia que genera el método de McBer hacen hincapié en las habilidades conceptuales que parecen relacionadas con los atributos y aspectos discriminadores sobresalientes de las situaciones. De modo parecido, podemos decir que los tipos de habilidades identificadas como características distintivas en las áreas de las relaciones interpersonales y de motivación de logro y de poder expresan o presuponen la capacidad de

discriminar los atributos y aspectos importantes que tener en cuenta a la hora de decidir.

En el modelo de DREYFUS, la aparición de los tipos de habilidades identificados por el método *McBer* constituyen una característica de la etapa de competencia. Las habilidades conceptuales son esenciales para reflexionar de forma analítica sobre la propia experiencia de las situaciones, pero son superadas ampliamente en las etapas posteriores de práctico avanzado y experto por la habilidad para reconocer de manera holística el sentido y la significación de todos los aspectos importantes de las situaciones. Podemos, pues, extraer la conclusión de que las categorías de sentido común de "promedio" e "inferior a la media", utilizadas por *McBer*, distinguen esencialmente a las personas que todavía operan en el nivel de principiantes avanzados (aunque ya no sean principiantes, en sentido literal) de quienes han logrado una medida importante de competencia.

Los estudios de *McBer* parecen distinguir a los actores que operan en los niveles 2 y 3. Podemos esperar que así sea en un contexto en el que la principal preocupación de la dirección consiste en la selección y promoción del personal situado al principio y en el medio de la carrera, con más experiencia en el trabajo que los novatos, pero menos de la requerida para el conocimiento avanzado y el dominio pleno. Como indica DREYFUS, el desarrollo de la capacidad de comprensión de la situación depende de la acumulación de experiencia. El práctico avanzado y el experto suelen haber superado la fase de la carrera en la que el desarrollo de su destreza depende del resultado de los procedimientos formales de selección laboral y de la provisión de formación estructurada.

El modelo de DREYFUS ilumina, en vez de debilitar, la metodología de *McBer*. Pero, al hacerlo, revela sus limitaciones a los efectos de describir la forma de modificarse y desarrollarse las estructuras de las habilidades humanas a medida que se acumulan mayores cantidades de experiencias de primera mano. Por ejemplo, a la luz del modelo de etapas, podemos explicar por qué el conocimiento teórico no es una característica que distinga a los "superiores a la media" de los del "promedio". Desempeña un papel importante en la comprensión analítica de la situación en las etapas de novato y de principiante avanzado pero su papel es secundario en la etapa de competencia, en la que el análisis de la situación subordina ese conocimiento a la reflexión, basada en la experiencia, sobre la significación práctica de los atributos y aspectos de la situación. En las etapas 4 y 5, se trascienden por completo los modelos teóricos de los componentes situacionales, sustituyéndolos por el conocimiento holístico encapsulado en los repertorios de casos almacenados en la memoria.

El modelo de DREYFUS ilumina también la relación entre el modelo general de competencia profesional derivado del método de *McBer* y de ideas como la del "práctico reflexivo" y de la "investigación-acción" que articulan el enfoque contemporáneo del aprendizaje y desarrollo profesionales. Como los hallazgos generales de los estudios de *McBer*, esas ideas pueden situarse en la etapa de competencia del modelo de DREYFUS, en la que la

práctica se basa en una forma de comprensión analítica de la situación que exige que los prácticos ejerciten sus capacidades de reflexión. Podemos, por tanto, afirmar que la investigación-acción es el proceso mediante el que la estructura de las habilidades que definen la práctica profesional competente se realiza de manera más completa en aquellos prácticos que aspiran a desarrollar sus destrezas en una fase superior a la del principiante avanzado.

Notas de conclusión

Disponemos de las herramientas conceptuales y de la base de una metodología de investigación que nos permite elaborar modelos de competencia dignos de crédito tanto para los profesionales (incluyendo a los docentes) como para los políticos, porque se orientan en sentido evolutivo y sientan las bases de un sistema de garantía de la calidad (responsabilidad). Este último tiende a prever y controlar la calidad de la práctica profesional sin necesidad de prever ni controlar las acciones y respuestas específicas de los prácticos.

Con respecto a la profesión docente, necesitamos un programa de investigación capaz de generar un modelo no conductista de desarrollo de las estructuras de habilidad que son fundamentales para la capacidad profesional de los docentes para la autodeterminación, al tiempo que facilitan a los políticos una garantía de calidad. Ese modelo daría menos razones a los profesionales de la enseñanza, o a sus formadores en la enseñanza superior, para temer una evaluación, formación y selección basadas en la competencia. Con respecto a la enseñanza y formación del profesorado, el modelo podría iluminar de un modo nuevo la significación del conocimiento teórico respecto a las prácticas de los profesores novatos y de los principiantes avanzados, así como sobre la significación de la práctica reflexiva para el desarrollo de la competencia docente. El modelo justificaría la participación de las instituciones de enseñanza superior en el proceso de evaluación que perfile el desarrollo continuado de las habilidades de los profesores.

CAPÍTULO IX

El *Curriculum* Nacional y los modelos de desarrollo del *curriculum*

Este capítulo final se ocupa del modelo de planificación que subyace al *Curriculum* Nacional y de la crítica que hizo STENHOUSE de dicho modelo. Describe el “modelo de proceso” alternativo de STENHOUSE, situándolo en una tradición de pensamiento que se remonta a ARISTÓTELES.

Señalo aquí qué sentido difiere un *curriculum* nacional configurado por un modelo de proceso del que encierra la *Education Reform Act* (ERA).^{*} Concluye aclarando el papel de los prácticos reflexivos en un *curriculum* nacional orientado hacia el proceso.

El legado de Lawrence STENHOUSE

Lawrence STENHOUSE dedicó una parte importante de su vida profesional enfrentándose a la intrusión de la “racionalidad técnica” en la planificación del *curriculum*. A finales de los años sesenta, este punto de vista sobre el razonamiento práctico se presentaba en forma de “planificación racional del *curriculum*”. Se decía (véase KERR, 1968) que la planificación del *curriculum* sólo sería racional si estuviese orientado por enunciados muy claros y específicos de los resultados de aprendizaje que se pretendiera obtener, definidos en términos de cambios mensurables en la conducta de los alumnos. La planificación racional se realiza mediante la escisión de los objetivos generales en otros más tangibles, seleccionando después las experiencias de aprendizaje necesarias para alcanzarlos. He aquí los supuestos sobre la racionalidad subyacentes a este modelo de planificación:

- Las cuestiones sobre los fines de las actividades humanas pueden separarse de las que se refieren al modo de realizarlas.

^{*} Ley de Reforma Educativa. (N. del T.)

- El valor de las actividades humanas reside en su eficacia instrumental (o técnica) para lograr los resultados deseados, extrínsecos a las actividades mismas. Los resultados extrínsecos bastan para justificar los medios.
- Las actividades humanas sólo pueden justificarse si sus resultados se refieren a cambios observables.
- La acción racional se desprende de un proceso antecedente de razonamiento instrumental (técnico) relativo a la forma de obtener resultados tangibles.

STENHOUSE (1975) decía que “el modelo de objetivos” de planificación del *curriculum* era antieducativo, proponiendo una alternativa: “el modelo de proceso”. Se inspiró en la obra de R. S. PETERS que, hacia los años sesenta, había dedicado sus considerables conocimientos y energías a la tarea de aclarar la naturaleza de la educación. Según PETERS (1959), nuestro discurso cotidiano sobre los objetivos de la educación no asume que estemos refiriéndonos a los resultados extrínsecos de un proceso. En cambio, decía PETERS, hablamos de los valores y principios que convierten en *educativo* un proceso. En el discurso educativo, los “objetivos” se refieren a criterios o principios de procedimiento que se llevan a la práctica *en* el proceso de la educación, en vez de como resultado del mismo. STENHOUSE desarrolló su “modelo de proceso” sobre este “punto de vista”. En los Capítulos 1 y 2, decía que este mismo punto de vista estaba incluido en las prácticas de reforma del *curriculum* de muchos profesores de las *secondary modern schools* de los años sesenta. PETERS y STENHOUSE articularon una lógica, una forma alternativa de racionalidad práctica, que ya estaba implícita en las prácticas de los profesores innovadores. Al final de este capítulo, analizaré las consecuencias que esto tiene para la planificación del *curriculum*.

La gran contribución de STENHOUSE fue el diseño del *Humanities Curriculum Project* (véase STENHOUSE, 1968) como ilustración del contraste radical entre los modelos de “proceso” y de “objetivos”. No empezó por la cuestión de “cuáles son los objetivos del *curriculum*”, sino por la situación problemática con la que se enfrentaban los profesores al tratar de hacer más adecuado a la vida de los adolescentes el *curriculum* de la enseñanza secundaria de los años sesenta. El problema era: “¿qué pueden hacer los profesores para manejar en clase las cuestiones de valor en una democracia pluralista?”

Descartó dos respuestas al problema (véase STENHOUSE, 1971). *En primer lugar*, decía que, para que la educación constituyera una preparación para la vida, las cuestiones de valor tenían que formar parte del contenido explícito del *curriculum*. En sí mismo, este punto de vista sancionaba la innovación, dado que el *curriculum* de todas las escuelas reflejaba en gran medida el de las *grammar schools*, que, en gran parte, se basaba en las materias y sólo se ocupaba de la transmisión de información concreta. Los valores implícitos en la selección de los hechos y los objetivos humanos a cuyo servicio estaban no solían ponerse de manifiesto ni discutirse. *En segundo lugar*, STENHOUSE indicaba la posibilidad de que los profesores utilizaran su

posición de autoridad para promover sus propias convicciones personales. Decía que esto era incoherente con los derechos democráticos de los padres y las comunidades ya que los valores por ellos mantenidos no se verían traicionados por profesores comprometidos con otras posturas de valor.

De este modo, STENHOUSE rechazaba dos respuestas al problema. Con ello, descartaba dos tipos de objetivos: la adquisición de conocimientos desligados de la consideración de las cuestiones de valor y la inculcación de una postura concreta de valor. Esto facilitaba la aparición de una *tercera solución alternativa*: que los alumnos desarrollaran su comprensión de las acciones y situaciones humanas a la luz de las controvertidas cuestiones de valor que ellas mismas suscitaban. Este objetivo especifica un proceso de aprendizaje en vez de un resultado extrínseco del mismo. STENHOUSE rehusaba especificar en qué tenía que consistir el resultado del proceso, afirmando, en cambio, que suponía un conjunto de principios de procedimiento: *primero*, esas cuestiones controvertidas deberían formar parte del contenido del *currículum* de las escuelas. *Segundo*, el núcleo central del proceso de clase debe consistir en el diálogo sobre esas cuestiones en vez de en una instrucción didáctica. *Tercero*, los profesores deberían evitar utilizar las clases como plataforma para promover sus puntos de vista. *Cuarto*, deben protegerse las divergencias en el diálogo. *Quinto*, los profesores tienen la responsabilidad de los niveles críticos presentes en los diálogos, por ejemplo, garantizando que los distintos puntos de vista y argumentos se contrasten con normas de razonamiento y prueba.

El *Humanities Project* se diseñó como especificación de un proceso “educativo” de enseñanza y aprendizaje digno de crédito sobre cuestiones de valor, sin determinar de modo preciso qué resultados tenían que conseguirse. Se preveía que éstos consistirían en interpretaciones divergentes de actos y situaciones humanas controvertidas, fundados en distintas posturas de valor. Ese proceso tenía que proporcionar a los alumnos oportunidades de modificar y reestructurar sus valores a la luz de perspectivas alternativas.

El “modelo de proceso” se sustenta en una lógica completamente distinta de la propia de la racionalidad técnica:

- Las cuestiones sobre los fines no pueden separarse de las relativas a los medios.
- El valor de las actividades humanas se basa en sus cualidades intrínsecas. Los fines justifican los medios porque especifican cualidades que se llevan a la práctica en las propias actividades (procesos). No consisten en resultados que mantienen una relación extrínseca con los medios.
- Las actividades se justifican por sus fines intrínsecos, y éstos no se refieren a efectos observables. No se justifican sobre la base de los efectos observables, sino sobre la de los juicios inferidos en relación con la forma de realizarse.
- La acción racional proviene de la deliberación práctica sobre la forma

de ejecutar los fines que se tienen en perspectiva en actividades concretas realizadas en situaciones complejas concretas. Estos fines en perspectiva no pueden definirse operacionalmente en términos de medios constituidos de antemano respecto a la situación. Los medios se determinan *in situ*, por lo que siempre suponen un "salto en el vacío". En cierto sentido, los fines se delimitan operacionalmente por la selección de los medios que se utilicen para cumplirlos. En forma abstracta, siguen siendo esencialmente vagos. Si se piden definiciones operacionales, sólo puede mencionarse su realización en casos concretos y circunstancias determinadas. Por tanto, los fines sólo se aclaran a través de la reflexión sobre la experiencia de las tentativas concretas de realizarlos en la acción. Al seleccionar los medios, las personas definen también de forma operacional sus fines en perspectiva. La deliberación práctica supone la reflexión conjunta sobre medios y fines.

En su *Ética a Nicómaco*, ARISTÓTELES hace una distinción entre las actividades que constituyen la *elaboración* de un producto y las que suponen *hacer* algo bien (véase ELLIOTT, 1983). La racionalidad técnica, o *tecné*, como él la llama, es la forma de razonar adecuada para la elaboración de productos, mientras que la deliberación práctica, o *frónesis*, es la forma de razonamiento apropiada a la acción bien hecha. Estas dos formas de racionalidad, subyacentes respectivamente a los modelos "por objetivos" y "de proceso" de planificación del *currículum*, se han mantenido durante mucho tiempo. STENHOUSE se oponía a la intromisión de la racionalidad técnica en nuestro pensamiento sobre la enseñanza y la consiguiente transformación de ésta de una práctica, en el sentido aristotélico del término, en una técnica.

STENHOUSE murió en 1982. ¿Qué habría hecho ante la *Educational Reform Act* (ERA) de 1988, que se cernía sobre el panorama educativo? El profesor Brian SIMON, en su apasionada crítica de las "reformas" de Kenneth BAKER en una reunión de la *British Educational Research Association*, decía que, ante una ley que despreciaba de manera tan clara el trabajo de su vida, STENHOUSE "habría vuelto a la tumba". Yo no puedo prever su respuesta. De algo sí estoy seguro: habría sido una respuesta inusitadamente creativa e imprevisible.

A nosotros sólo nos resta basarnos en el legado de las ideas de STENHOUSE para formular nuestra propia respuesta al *Curriculum Nacional*. No sólo se trata de aplicar sus ideas a la ERA. Esas ideas se desarrollaron sobre todo en calidad de respuesta crítica a los problemas y cuestiones planteados por el movimiento de reforma del *currículum* de los años sesenta y primeros setenta. Ahora, sin embargo, hacen falta respuestas críticas a los problemas y cuestiones de los últimos años ochenta y de los noventa. El legado de STENHOUSE se basa en una tradición de pensamiento respecto a las prácticas sociales, como la enseñanza, que se extiende hasta ARISTÓTELES. A ella se suman cada vez más filósofos y teóricos sociales

que creen que la intrusión de la racionalidad técnica en todas las áreas de la vida social pone en peligro valores humanos fundamentales. Cuando tratamos de discernir lo que está en juego en nuestra respuesta a la ERA, quizá tengamos que utilizar como fundamento la tradición aristotélica con mayor amplitud aún que STENHOUSE. Esto no quiere decir que tengamos que leer a ARISTÓTELES. Que yo sepa, STENHOUSE no lo citó nunca, como tampoco lo hace GADAMER (1975), que reconstruye el pensamiento de ARISTÓTELES como fundamento para la crítica de la racionalidad técnica. Podemos acceder a una tradición como recurso para nuestro propio pensamiento sin necesidad de llegar al origen de las ideas que engloba. Las tradiciones de pensamiento están inmersas en nuestra cultura. Es más, son dinámicas, evolucionando históricamente a medida que se aplican a nuevos problemas y cuestiones que van surgiendo en la sociedad. Las tradiciones que se anquilosan y no consiguen adaptarse al cambio social mueren. Las tradiciones de pensamiento no sólo evolucionan y cambian, sino que también contienen características que perduran en el tiempo. Cuando tratamos de extraer las consecuencias de una tradición de pensamiento para elaborar nuestra respuesta a una situación social concreta, localizada en determinado momento histórico, tenemos que captar la estructura básica de ideas que subyace a esa tradición.

La enseñanza como práctica social

Quizá el análisis más penetrante de la condición de la sociedad occidental contemporánea publicado en los últimos años sea el de Alasdair MACINTYRE en *After Virtue* (1981). En su libro, MACINTYRE afirma que la condición actual es grave y sólo puede solucionarse si protegemos y preservamos formas de vida social que se ciñan a la tradición ética aristotélica. En el Capítulo 14, MACINTYRE presenta lo que cree que constituyen las características centrales de esa tradición que trataré de resumir a continuación.

En la tradición ética aristotélica, la práctica de las virtudes es fundamental. El sentido de la idea de virtud se deriva de las prácticas sociales y sólo puede mantenerse en ellas. Según MACINTYRE, una práctica social es:

toda forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa y socialmente establecida, mediante la cual los bienes intrínsecos a esa forma de actividad se llevan a la práctica a medida que se tratan de alcanzar los niveles de excelencia adecuados a esa forma de actividad, que en parte la definen, con la consecuencia de que las potencias humanas para alcanzar la excelencia y las concepciones humanas de los fines y bienes implicados se amplían de modo sistemático.

MACINTYRE dice que, en esta perspectiva de una práctica social, sólo algunas actividades son lo bastante complejas como para ser consideradas prácticas sociales. Se excluyen las actividades que sólo requieren un conjunto limitado de destrezas técnicas, por ejemplo, un saque de banda en el fútbol,

poner ladrillos, plantar nabos, etc. Sin embargo, estas actividades simples forman parte de otras más complejas: jugar al fútbol, arquitectura, agricultura. Estas últimas constituyen prácticas sociales.

No debemos entender las prácticas sociales como yuxtaposición de simples destrezas técnicas. El logro de la excelencia en una práctica social no consiste sólo en perfeccionar destrezas técnicas específicas. Supone también tener en cuenta las metas y valores que definen la práctica y desarrollan las potencias necesarias para realizarlos en concreto.

La distinción entre bienes (valores) intrínsecos a una práctica y bienes externos a ella es crucial. Los bienes externos sólo están relacionados con la práctica de manera aleatoria. Si no podemos conseguir cosas como prestigio, categoría social o riqueza a consecuencia de nuestra participación en una práctica concreta, siempre habrá otros medios para obtenerlas. Sin embargo, los bienes intrínsecos a una práctica sólo se consiguen al participar en esa práctica concreta. Consisten en complejas habilidades y destrezas que sólo se desarrollan al procurar conseguir objetivos intrínsecos a la práctica y que le confieren su importancia. Estos intentos de lograr los objetivos intrínsecos están regidos por normas y principios de procedimiento respecto a los cuales se juzga la realización de la actividad. Afirma MACINTYRE que las concepciones de los objetivos intrínsecos a una práctica cambian con el tiempo y, con ellos, las normas y principios que rigen su consecución. A su vez, éstos requieren nuevas ampliaciones de las capacidades humanas y, en consecuencia, nuevas concepciones de los bienes intrínsecos que pueden obtenerse. A modo de ilustración, MACINTYRE muestra cómo han cambiado los objetivos de la pintura de retratos desde la representación icónica de Cristo y de los santos, pasando por las representaciones naturalistas de rostros concretos de la pintura flamenca y alemana del siglo xv, hasta la síntesis de Rembrandt, para quien el retrato naturalista de un individuo concreto se convierte en una nueva forma icónica.

En relación con el punto de vista aristotélico respecto a la práctica social, MACINTYRE define la virtud como:

una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tienden a permitirnos obtener los bienes intrínsecos a las prácticas y cuya carencia nos impide lograrlos.

Además de las virtudes específicas de una práctica social concreta, MACINTYRE indica que hay ciertas virtudes que son necesarias para mantener las prácticas sociales en general, por ejemplo: la justicia, el valor y la sinceridad. Asimismo, afirma que cualquier concepto válido de estas virtudes generales supone una visión holística de los objetivos y los bienes de la vida humana en general. Sin esta perspectiva, la vida humana carece de unidad, viéndose invadida por conflictos entre prácticas sociales incompatibles, por ejemplo, entre los compromisos en aras de la excelencia en las artes y las exigencias de la vida familiar. Necesitamos —dice— una perspectiva superior respecto al objetivo de la vida para poder establecer un

orden de prioridad y organizar nuestro compromiso con prácticas sociales específicas.

MACINTYRE utiliza su punto de vista aristotélico respecto de la práctica social para iluminar en cierta medida la cuestión de la competición frente a la cooperación en las actividades humanas. Entre los bienes externos y los intrínsecos existe una diferencia importante. Cuando se consiguen los primeros, pertenecen en exclusiva a los individuos que los obtienen. Quienes no los consiguen, no los poseen. Habida cuenta de que no todos pueden obtenerlos, el logro de bienes externos supone necesariamente la competición entre individuos. Sin embargo, quienes consiguen bienes intrínsecos benefician al conjunto de la comunidad de prácticos.

Dice MACINTYRE que, cuando TURNER “transformó la orilla del mar en pintura, enriqueció al conjunto de la comunidad correspondiente” de una forma nueva. Por supuesto —señala MACINTYRE—, las personas compiten para sobresalir en una práctica social, pero su compromiso compartido respecto a sus objetivos les permite apreciar y alegrarse de la excelencia a la que llegan otros. Mientras que los bienes externos sólo benefician a individuos, los bienes intrínsecos benefician a las comunidades. Son bienes comunes más que individuales. Pero incluso la excelencia alcanzada por individuos en una práctica social es el resultado de la cooperación social que se desarrolla mediante el ejercicio de virtudes como tratar a los demás con justicia, ser honrados o sinceros (no murmurar) y arriesgarse para proteger a los demás (valor moral). MACINTYRE dice que:

en el contexto de las prácticas, sin las virtudes sólo podría darse un reconocimiento de lo que he denominado bienes externos y en absoluto de los bienes intrínsecos. Y en cualquier sociedad que sólo reconozca los bienes externos, la competitividad será la característica dominante, si no exclusiva.

Por último, MACINTYRE se cuida de distinguir la práctica social de su contexto institucional. Las instituciones son necesarias para el mantenimiento de las prácticas sociales. La medicina necesita hospitales; la enseñanza requiere escuelas, y las disciplinas intelectuales necesitan universidades. Las personas se inician en las prácticas sociales y, por tanto, aprenden a adquirir sus virtudes y someterse a sus normas a través de las instituciones. Sin embargo, en cuanto tales, las instituciones están inevitablemente relacionadas con la adquisición y distribución de bienes externos como riqueza, poder y categoría social. Y, en realidad —afirma MACINTYRE—, esos cometidos son necesarios para que las instituciones apoyen y mantengan las prácticas sociales. La relación entre los bienes externos e internos es íntima. Pero ello hace que las prácticas sociales sean extremadamente vulnerables a la competitividad de las instituciones. Por eso son tan importantes las virtudes. “Sin justicia, valor y honradez —afirma MACINTYRE— las prácticas no resistirían ante el poder corruptor de las instituciones”. En otras palabras, el logro de las virtudes no sólo ofrece a los participantes en una práctica social la capacidad de alcanzar la excelencia en su actuación, sino también

de resistir la influencia corruptora de la competición radical por la riqueza, la categoría social y el poder.

STENHOUSE y la “educación”

Es interesante comparar la reiteración de la tradición aristotélica de MACINTYRE con la exposición que hace STENHOUSE (1975) sobre el modo en que la aplicación universal del “modelo por objetivos” a la planificación del *curriculum* deforma la naturaleza de la educación. Decía STENHOUSE que la educación comprende necesariamente cuatro procesos: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción. El entrenamiento se refiere a la adquisición de las destrezas necesarias para desarrollar una tarea específica, por ejemplo: construir una canoa, aprender un idioma extranjero, escribir a máquina, hornear un pastel o manipular aparatos de laboratorio. Sus ejemplos recuerdan las actividades de *elaboración* de ARISTÓTELES y las aludidas por MACINTYRE como campos de destreza técnica. La instrucción tiene que ver con la adquisición y retención de información, por ejemplo: la tabla periódica de los elementos, datos históricos, los nombres de los países europeos, los verbos irregulares alemanes o la receta de un pastel. Según STENHOUSE, el “modelo por objetivos” sirve para diseñar procesos de entrenamiento e instrucción. Pero, aunque constituyan una parte necesaria de la actividad educativa, estos procesos no bastan para convertirla en educativa.

La iniciación se ocupa de garantizar el compromiso y la conformidad con determinadas normas y valores sociales. Éstas es frecuente que no se hagan explícitas, aunque se transmitan de forma tácita a través del “*curriculum* oculto”. La inducción tiene que ver con el acceso al conocimiento. Pero conocimiento no es lo mismo que información. De acuerdo con STENHOUSE, construye estructuras o sistemas de pensamiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo que están incluidos en nuestra cultura. Para STENHOUSE, la inducción a sistemas de pensamiento es fundamental para cualquier proceso *educativo*. En cuanto aspectos de este proceso, el entrenamiento, la instrucción y la iniciación son procesos subordinados. Es más, dice STENHOUSE, la inducción no puede incluirse en el “modelo por objetivos”, porque el conocimiento no es información, sino estructuras “que sostienen el pensamiento creador y proporcionan marcos para el juicio”. No obstante, esas estructuras son, en sí, problemáticas y discutibles, en el sentido de que las teorías, conceptos y principios en los que consisten están abiertos a diversas interpretaciones. STENHOUSE decía, por ejemplo, que las disputas entre los historiadores en relación con las causas de la guerra no se basan tanto en las pruebas de que dispone cada parte sino en interpretaciones discordantes del concepto de causalidad histórica. Traducir las “estructuras” a “objetivos” o “metas” es deformar la naturaleza del conocimiento.

Desde el punto de vista educativo, no basta con transmitir información inerte sobre ideas, conceptos y teorías a los alumnos en forma de definiciones. En el proceso de inducción, el docente los representa como modelos críticos

que ofrece al pensamiento de los alumnos en relación con problemas propios de la asignatura en cuestión. Están incluidos en las preguntas que plantea, las pruebas sobre las que llama la atención y los ejercicios que propone a los alumnos para que piensen sobre ello. Más aún, el profesor debe inducir a los estudiantes de manera que les haga ver la naturaleza problemática y discutible de las estructuras del conocimiento. Un proceso educativo digno de tal nombre lleva consigo una actitud reflexiva en relación con la naturaleza del conocimiento, tanto de parte del profesor como de los alumnos. El diálogo entre profesor y alumnos y la discusión entre éstos constituyen principios de procedimiento que rigen cualquier inducción al conocimiento que merezca la pena desde el punto de vista educativo.

El proceso de inducción tiene más relación con la forma de pensar de los alumnos que con el resultado preciso de ese pensamiento. La inducción de los alumnos hacia las estructuras de conocimiento no tiene que ver con la consecución de resultado normalizado alguno, sino con facilitarles pensar a la luz de las normas que definen las formas disciplinadas de pensamiento. La consecución de resultados uniformes constituye un indicio de que los estudiantes no están haciendo evolucionar sus propias capacidades de comprensión, sino reproduciendo sin más la comprensión de sus profesores. Dice STENHOUSE:

Pensemos en la calificación de los trabajos de historia. El calificador tiene que ocuparse de corregir gran cantidad de ejercicios.

Frecuentemente, a medida que los lee, se da cuenta de que existe una desesperante semejanza entre ellos. Y esto es así porque la mayoría de los profesores han estado trabajando con un objetivo conductual... Del montón de ejercicios, unos pocos saltan a la vista del calificador por lo originales y sorprendentes, poniendo de manifiesto un pensamiento individual. Estos, los imprevisibles, son los satisfactorios.

Dice que "la enseñanza como inducción hacia el conocimiento es satisfactoria en la medida en que hace imprevisibles los resultados conductuales de los alumnos".

Esta presentación del proceso de educación recuerda muchísimo una práctica social. El conocimiento, en cuanto fin en perspectiva, no es el producto de un proceso educativo que pueda definirse con independencia de él mismo. Las formas o sistemas de pensamiento configuran la interacción entre profesores y alumnos y entre éstos dentro del proceso educativo. Hace referencia a las normas de excelencia aportadas al pensamiento de los alumnos de manera que activen y amplíen sus capacidades naturales de comprensión. El desarrollo de estas capacidades constituye los bienes intrínsecos a la educación y la consecución de la excelencia en su contexto. Ray ELLIOTT (1973) afirma que se ejercitan las capacidades naturales de comprensión humana:

en la retención y la previsión; en la síntesis y la sinopsis; en la reducción de los conjuntos en partes; al delimitar propiedades y aspectos; al descubrir los objetos

de sentimientos e impresiones; en las conjeturas; al llevar al límite las ideas; al mirar las cosas desde muy diversas perspectivas; al sopesar pros y contras y hallar el equilibrio; etc.

El conocimiento constituye las estructuras que han evolucionado históricamente en nuestra sociedad, para desarrollar estas actividades mentales. Esas estructuras son un medio en el que pensar y desarrollar las capacidades de comprensión: capacidades que constituyen cualidades internas de las actividades mentales que menciona ELLIOTT y no productos externos.

Podemos pensar que las virtudes son necesarias para que las personas desarrollen sus capacidades de comprensión en el proceso educativo, por ejemplo: la curiosidad, paciencia, tenacidad, persistencia, apertura mental, valor intelectual, sinceridad consigo mismo y humildad.

Según STENHOUSE, sólo cuando hemos puesto en claro que el conocimiento es un medio y no un producto del pensamiento estamos en condiciones de captar las funciones de las normas, la información y las destrezas dentro del proceso educativo. No podemos dividir el conocimiento en componentes específicos informativos, de destreza y normativos, tratándolos entonces como objetivos del proceso educativo. Esta forma de ver las cosas les resultará familiar a todos aquellos profesores a quienes hayan aconsejado que clasifiquen los objetivos del *currículum* como “conceptos”, “destrezas” o “actitudes”. Si se hace esto, se pierde de vista el contexto educativo en el que han de transmitirse la información, las destrezas y las actitudes. Para STENHOUSE, la enseñanza supone esos procesos de transmisión, pero no puede reducirse a ellos sin que se pierdan aspectos importantes. Deben estar subordinados siempre al objetivo superior de inducir a los alumnos a las estructuras de conocimiento. En este contexto, el “modelo por objetivos” puede aplicarse para diseñar la instrucción y el entrenamiento, pero desempeña siempre un papel subordinado al “modelo de proceso”.

La excelencia, los niveles y la ERA

Criticaré aquí, a la luz de los apartados anteriores, los supuestos sobre la excelencia y los niveles que se incluyen en la ERA. A modo de trampoline, quisiera describir un episodio ocurrido en un encuentro de una delegación de la asamblea del norte de Inglaterra de 1988 con el secretario de estado. En un momento en el que Mr. Baker, a la sazón secretario de estado de Educación, pareció relajarse, confesó la preocupación de que la ley propuesta por él no favoreciera el aprendizaje creativo. Experimentaba una tensión entre un *currículum* que elevara los niveles en general y otro que promoviera la creatividad. Todos estuvimos de acuerdo en que su *currículum* daba poco pie a la creatividad en el aprendizaje, pero nuestra apretada agenda no dio tiempo a profundizar más en la cuestión. Tratemos de hacerlo ahora.

Al hablar de la “elevación de los niveles” y del logro de la “excelencia” en la educación, el ministro no daba muestras de comprender la naturaleza

de los niveles educativos, confundiéndolos con la especificación de los productos o la "normalización", porque se encontraba preso de un punto de vista sobre la enseñanza en cuanto proceso de manufacturación o como tecnología. En este contexto, los niveles tienen relación con la garantía de uniformidad de los productos y con la definición de metas u "objetivos" fijos, como los denomina el gobierno: metáfora militar utilizada en los negocios y en la industria a modo de orientación para la gestión racional de los recursos.

La ERA dio por supuesto que, fijados los objetivos, los grupos de trabajo establecerían niveles *educativos*. Esto se opone al punto de vista de STENHOUSE respecto a que la calidad de los logros educativos se manifiesta en actuaciones imprevisibles y diversas. La inducción a estructuras de conocimiento no estandariza el pensamiento de los estudiantes, sino que apoya la creatividad y originalidad del pensamiento. El ministro experimentaba un "dilema" porque suponía que las "normas" delimitan fines externos para los procesos educativos. Si los hubiera considerado como estructuras de pensamiento que apoyan el desarrollo de las capacidades naturales que constituyen los bienes intrínsecos de la enseñanza y se manifiestan en actuaciones imprevisibles y diferentes, no hubiera experimentado dilema alguno entre la "elevación de los niveles" y la educación para la creatividad.

La lógica de la "racionalidad técnica" invade la ERA. Especificados los niveles educativos como objetivos mensurables, que pueden definirse con independencia del contenido y los procesos de la enseñanza, pocas opciones les quedan a los profesores, salvo la de deformar la práctica de la educación y el papel que los niveles desempeñan en ella. STENHOUSE (1975, Cap. VI) ilustra claramente las consecuencias del establecimiento de objetivos cuando afirma que "las destrezas literarias se justifican cuando nos ayudan a leer *Hamlet*. Esta obra no debe justificarse como base de entrenamiento para las destrezas literarias". Ante las disposiciones de la ley, es difícil ver cómo pueden justificar los profesores los contenidos de la educación si no es en relación con su carácter instrumental para cumplir determinados objetivos que sólo mantienen una relación extrínseca con la tarea. La historia del grupo de matemáticas nos brinda un buen ejemplo de la capitulación de los grupos de trabajo ante la lógica despiadada de la "racionalidad técnica". Después de que la mayoría de los integrantes del grupo de trabajo rehusara señalar objetivos específicos que cumplir a las edades de 7, 11, 14 y 16 años y reafirmara el interés de la matemática moderna por el desarrollo de la comprensión, el grupo se descompuso en desbandada. El profesor Sig PRAIS dimitió. Era obvio que creía que el único modo de igualar la actuación de los estudiantes alemanes, franceses y japoneses consistía en hacer hincapié en las técnicas de cálculo. Él forma parte del *National Institute of Economic and Social Research* que emplea gran cantidad de tiempo en la realización de estudios comparativos de resultados de ámbito nacional.

El grupo de trabajo volvió a reunirse para elaborar objetivos específicos. Sin embargo, según el *Observer* (14 de agosto de 1988), el informe reflejaba la persistente tendencia a subordinar las técnicas de cálculo a la "com-

comprensión". Aunque las estructuras de conocimiento se representaban mediante objetivos, de acuerdo con la retórica del gobierno, los profesores podían reinterpretarlos sin dificultad como criterios que presiden el proceso de aprendizaje. Lo que aquí está en juego es la auténtica idea de las matemáticas como práctica educativa y la consecución de la excelencia en relación con los bienes intrínsecos al proceso de desarrollo de la comprensión matemática.

En otro nivel, podemos decir que esta historia de manipulación política tiene poco que ver con los niveles y la excelencia *educativos* en cuanto tales. Primero, pretende diseñar un sistema de escolarización competitivo, que permita establecer comparaciones de resultados con otros países industriales avanzados. La única manera de conseguirlo consiste en especificar los resultados de forma cuantificable. Y esto sólo puede hacerse si se consideran como bienes extrínsecos al proceso educativo; como información y destrezas que convierten a los individuos que las poseen en artículos susceptibles de compraventa en el mercado laboral. La teoría sostiene que si orientamos la escolarización a la adquisición de hechos y destrezas valoradas en el mercado, nuestro sistema escolar no sólo competirá de manera satisfactoria con otras sociedades industriales, sino que su éxito nos permitirá alcanzar la supremacía en el empeño industrial de creación de riqueza.

Una empresa que se ocupe en exclusiva de la transformación de los seres humanos en artículos susceptibles de compraventa no permite que los alumnos consigan los bienes intrínsecos a las prácticas educativas, bienes que sólo pueden describirse como excelencias del "ser". El problema que plantea la ERA consiste en que divorcia los "niveles" de la "excelencia humana". Y por eso no hay sitio para la creatividad. Un sistema educativo que sólo se preocupe de transformar a las personas en artículos de consumo para el mercado de trabajo ha de tratarlas como consumidores pasivos. El *currículum* consistirá en objetos que poseer en forma de hechos concretos y destrezas, en vez de objetos de pensamiento: situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las capacidades naturales del ser. Sólo un *currículum* de este tipo puede proporcionar un contexto en el que se logre la excelencia humana.

Haciendo nuestra la distinción de Erich FROMM (1976) entre los modos humanos de existencia caracterizados como "ser" y "tener", tengo que decir que la ERA, como planteamiento concebido en sentido político, constituye un plan comprensivo para producir una "educación para tener" y eliminar cualquier intento "subversivo" de establecer una "educación para ser". Esa concepción refuerza el punto de vista de que los alumnos y sus padres son individuos posesivos o consumidores. Para los alumnos, la carrera en la que toman parte busca lograr el premio de poseer mayor cantidad de información y destrezas que los demás. Los enunciados de niveles de logro constituyen la escala respecto a la que comparar las tasas individuales de consumo.

A los padres no se les considera participantes activos en el proceso

educativo, que colaboran con los profesores para que sus hijos desarrollen sus capacidades naturales de comprensión, sino como beneficiarios pasivos de los productos de la educación. Se ha conseguido mucho en el terreno de la libertad para escoger una educación para sus hijos, pero se trata más bien de la libertad de los consumidores para comprar el producto que desean y no de la libertad de los padres para alimentar el crecimiento personal de sus hijos.

La competitividad constituye el tema dominante que recorre la ERA. Se promueve en todos los niveles de la educación: entre alumnos, sus padres, sus profesores y las escuelas. Esta cuestión no sólo subyace al *Curriculum* Nacional, sino también a las infraestructuras que establece la ley: la cláusula de salida voluntaria, la matriculación libre, la evaluación del profesorado, los nuevos poderes y responsabilidades de los directores escolares. Todos los aspectos de la ley participan en la promoción de la competición en vez de en la colaboración. Una característica clave de la estrategia general ha sido el reconocimiento exclusivo de aquellos resultados y bienes que podemos considerar extrínsecos al proceso de educación. De este modo, la educación se transforma en un proceso de producción orientado al consumo, cuya eficacia se facilita mediante la competición, tanto en los sistemas de consumidores como en el de suministros.

La determinación del gobierno de oponerse y pasar por alto a los profesionales de la enseñanza: los profesores y sus sindicato, los funcionarios de las LEA e inspectores-asesores, inspectores del Estado, investigadores de la educación y formadores de profesores, es coherente con esta estrategia. Como hemos visto, entre "los profesionales" se ha dado una tendencia a tratar de salvaguardar los fines, valores y normas intrínsecos a las prácticas educativas. La intención de restringir la influencia de los profesionales de la educación es, sin duda, el motivo de la cláusula que obliga a los profesores a solicitar el permiso del secretario de estado antes de introducir innovación alguna que no se ajuste al marco establecido en la ley.

La amenaza que plantea al gobierno el reconocimiento de los bienes y normas intrínsecos consiste en que supone un compromiso con las actividades de colaboración en todos los niveles de la educación. Los alumnos no desarrollan sus capacidades de comprensión aislados socialmente de sus compañeros, sino a través del diálogo y la puesta en común de ideas sobre los problemas y cuestiones. El diálogo se sitúa en el núcleo central del proceso educativo. En este proceso, el logro de la excelencia individual depende de la cooperación social de otros para establecer las condiciones del diálogo aceptable. Es más, todos los alumnos de la clase se benefician porque realza sus capacidades de comprensión del problema de que se trate. La competición entre individuos para sobresalir en el proceso educativo se incluye dentro del reconocimiento compartido de que el desarrollo de las capacidades de comprensión de un individuo constituye un bien común porque beneficia a todo el grupo.

Al no reconocer los valores intrínsecos de la educación, la ERA deja poco espacio para el cultivo de las virtudes que caracterizan la estructura

de la cooperación social en cualquier discurso educativo. La ley no sólo separa los "niveles" de la consecución de la "excelencia" en la educación, sino también de las virtudes que son condiciones necesarias de esa consecución. Constituyen éstas las formas de cooperación social implícita en el proceso educativo. Esas formas sólo pueden mantenerse en las aulas si impregnan el carácter de las instituciones en las que están incluidas: las escuelas. Estas instituciones han tenido que mantener el equilibrio entre brindar apoyo al proceso educativo y repartir a los alumnos bienes extrínsecos, por ejemplo, la posesión de "conocimientos" y destrezas susceptibles de compraventa. La ERA amenaza ese equilibrio al sancionar la competitividad como carácter que domina y prevalece dentro de las escuelas y entre ellas.

Resulta más bien hipócrita que el gobierno afirme, como aparece en el texto de la ley, que el *Curriculum* Nacional se ocupa del desarrollo intelectual, moral y espiritual de los alumnos de las escuelas. La lógica de la racionalidad técnica que impregna la ley no concuerda en absoluto con esos objetivos. No parece dar pie al desarrollo personal en el aspecto intelectual, en el moral ni en el espiritual, como trataré de demostrar.

El rendimiento académico y el desarrollo personal

En mi anterior descripción del análisis de las prácticas sociales de MACINTYRE, me referí a la importancia que él atribuye a la inclusión de las prácticas sociales en una perspectiva unificada de los objetivos de la vida humana. La descripción que hacía STENHOUSE del proceso educativo como inducción al conocimiento ha de ampliarse hasta ese punto. La educación no sólo concierne al desarrollo de las capacidades humanas de comprensión induciendo a los estudiantes a las "estructuras de conocimiento", sino que se refiere al desarrollo de esas capacidades en relación con lo que de verdad es importante en la vida. El ajedrez constituye una actividad muy elaborada y compleja que permite que las personas desarrollen una serie de destrezas y habilidades complejas. Pero, sin embargo, es un juego. Los problemas del ajedrez tienen poca importancia en cuanto problemas vitales. Para que un proceso sea educativo, las capacidades de comprensión humana que han de desarrollarse deben tener relación con esos problemas vitales (véase ELLIOTT, R., 1973).

Los problemas vitales no son problemas técnicos relacionados con el descubrimiento de los medios adecuados para alcanzar unos fines, cuya solución pueda especificarse de antemano con claridad. Son problemas que tienen que ver con las diversas posibilidades de acción en una situación relacionada con el objetivo supremo de vivir. Su solución no consiste en aclarar el objetivo de la vida para escoger después un plan de acción que lleve a su consecución. Se trata, más bien, de encontrar un curso de acción coherente con una concepción unificada de la vida. Los problemas vitales surgen cuando las situaciones no proporcionan cursos obvios de acción

que se ajusten a una concepción unificada del objetivo de la vida. Esos problemas desafían nuestras concepciones antecedentes del objetivo. La resolución no sólo ha de consistir en descubrir un plan de acción adecuado, sino también una concepción más desarrollada del objetivo de la vida.

El desarrollo espiritual se produce mediante la sabia resolución de los problemas vitales. Podemos definir la sabiduría como logro de un sentido de la unidad de objetivo dentro de la pluralidad de decisiones y actos que constituyen una vida humana. La educación es un proceso que no sólo induce a estructuras de conocimiento, sino que las pone en acción ante los problemas vitales y las utiliza al servicio de la sabiduría.

El proceso que he descrito como desarrollo espiritual es un aspecto del desarrollo personal. Constituye el fin primario del proceso educativo en conjunto. Su realización no debe reducirse a un islote del *curriculum* escolar denominado "educación religiosa" o "educación personal y social". La existencia de esos apartados pone de manifiesto el desplazamiento de los objetivos del conjunto del *curriculum* a una parte del mismo. Es una prueba de cómo las "estructuras de conocimiento" han sido desligadas de la función educativa de desarrollar nuestras capacidades para tratar con sabiduría los problemas vitales.

MAXWELL (1984) dice que, si la religión "se caracteriza en general como 'la preocupación por lo más valioso de la existencia humana', la investigación académica... es, esencialmente, una empresa religiosa" (Cap. 4).

Su argumentación se basa en el contraste entre dos perspectivas de la investigación intelectual. Para una perspectiva, la de "la filosofía del conocimiento", es fundamental la doctrina de que la investigación intelectual ha de estar completamente desligada de las preocupaciones e intereses prácticos del investigador y libre de su influencia. Para la otra perspectiva, la de la "filosofía de la sabiduría", es fundamental la doctrina de que:

El progreso intelectual y el éxito de la investigación académica han de juzgarse en relación con la medida en que el trabajo académico produce y publica ideas, propuestas, argumentos, descubrimientos, técnicas que ayuden a las personas a lograr lo más valioso de la vida de manera cooperativa y justa (Cap. 4).

Según MAXWELL, estas dos distintas doctrinas tienen consecuencias radicalmente diferentes para la educación. La investigación intelectual configurada por la "filosofía del conocimiento" plantea dos tipos de aprendizaje muy distintos: "Por una parte, está el aprendizaje académico; por otra, el aprendizaje para vivir". Sin embargo, si la investigación intelectual se configura de acuerdo con la "filosofía de la sabiduría", desaparece la dicotomía: "El aprendizaje académico es aprendizaje para vivir".

Si estructuramos la educación como proceso de inducción al conocimiento relacionado con las cosas que importan para vivir, sus bienes intrínsecos pueden clasificarse de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas del desarrollo personal: intelectual, moral y espiritual. Los bienes intelectuales consisten en el desarrollo de las capacidades de comprensión humana en

relación con los problemas de la vida. Los bienes espirituales consisten en el desarrollo de la sabiduría mediante el ejercicio de estas capacidades intelectuales, y los bienes morales consisten en las virtudes o actitudes que son condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidades de comprensión y descubrimiento de soluciones a los problemas fundamentales de la vida.

A pesar de sus objetivos declarados de promover el desarrollo intelectual, moral y espiritual de los alumnos, el *Curriculum* Nacional desliga el aprendizaje académico del "aprendizaje para vivir" y, en el mejor de los casos, se cuida de éste en los estratos de inferior categoría del *curriculum*. Al separar el "aprendizaje académico" del "aprendizaje para vivir" hace más fácil la estructura del conocimiento como información y destrezas que como estructuras dinámicas mediante las que pensar en los problemas vitales. Asimismo, los resultados del aprendizaje son "cosas" más fáciles y menos costosas de comprobar y comparar.

El grupo de trabajo de ciencias parece haber hecho todo lo posible para adaptar la idea de objetivos a su concepción de una enseñanza científica que merezca la pena. Insistió coherentemente en que la inducción a la ciencia no debe desligarse del estudio de problemas vitales prácticos que suscitan cuestiones sobre valores humanos fundamentales. Da la sensación de que el grupo de matemáticas quiso adoptar una postura similar, aunque, a mi juicio, no fue tan explícito en relación con los problemas prácticos en los que pensaba: si su preocupación se orientaba a la aplicación de las matemáticas a problemas técnicos o a su aplicación a problemas más fundamentales de la vida real. Los debates de los grupos de trabajo de historia y geografía estuvieron presididos por la misma cuestión, en relación con el interés de los conocimientos concretos para comprensión de las situaciones humanas.

En el *Independent* (17 de agosto de 1988), Simon MIDGELEY indicaba que el secretario de estado tenía "graves reservas en cuanto al peso que ambos grupos atribuyen a la importancia de que los niños apliquen los conocimientos científicos y matemáticos al mundo real". Era obvio que creía que "aún había que otorgar mayor atención al conocimiento y la comprensión básicos en cada materia". No es excesivamente presuntuoso interpretar la demanda de mayor interés hacia el "conocimiento y la comprensión básicos" como la demanda de una atención más fuerte para los elementos específicos de información y los hechos concretos. Como indiqué antes, la presión que se ejerce está orientada a la abstracción y aislamiento de la información y las destrezas respecto de su situación adecuada en el proceso educativo. El gobierno no se ha dado cuenta de que el interés que en realidad pretende impide la planificación de un *curriculum* capaz de promover el desarrollo personal en todas las dimensiones que menciona la ley como objetivos: intelectual, moral y espiritual. A favor del *National Curriculum Council*, responsable de la implementación del *curriculum*, hay que decir que ha tratado de superar esta separación por medio de sus líneas orientadoras sobre cómo tratar temas que afectan a todo el *curriculum*.

En su artículo, MIDGEY se refiere a la preocupación del gobierno por elevar de categoría la actuación de los niños situados en el promedio y por debajo de éste, "el 40 % inferior". Los grupos de trabajo compartían esa misma preocupación. No obstante, es probable que nos hallemos ante dos diagnósticos diferentes del problema. Parece que el gobierno supone que estos alumnos carecen de información y destrezas "básicas" porque no se las han enseñado de forma sistemática. La idea de especificarlas como objetivos constituye una herramienta que garantice que en el futuro se les enseñarán. El diagnóstico alternativo, que suscribirían bastantes miembros de los grupos de trabajo, consiste en que no han aprendido los elementos "básicos". Y esto no tiene por qué atribuirse a que no se los hayan enseñado, sino a que no se pidió a los alumnos que los aprendiesen en un contexto que activase y desafiase sus capacidades intelectuales en relación con las cosas que de verdad importan en la vida. En otras palabras, ese aprendizaje tenía poco sentido porque estos alumnos no eran capaces de integrarlo en ningún contexto vital significativo. Quizá estuvieran menos dispuestos que sus compañeros más "aventajados" a dedicar tiempo y esfuerzo a un aprendizaje de información y destrezas carente de sentido. Si es correcto el segundo diagnóstico, la especificación de objetivos no supondrá mucho para el 40 % de nivel inferior.

Lo que hace falta es un plan nacional que no empiece por la especificación de objetivos, sino por un mapa de las dimensiones de la experiencia humana que tengan importancia para la vida contemporánea. La etapa siguiente consistiría en seleccionar contenidos que pongan de manifiesto problemas, dilemas y cuestiones vitales con las que nos enfrentamos en esas dimensiones. El valor educativo de *Hamlet* no radica ante todo en su carácter instrumental para el aprendizaje de destrezas literarias, sino en el hecho de que apela a la condición humana.

Ese mapa del *curriculum* del contenido de la educación no debería especificar la información que hay que aprender, sino las situaciones de las que ocuparse. Sólo cuando se haya desarrollado este tipo de mapa estaremos en condiciones de seleccionar las estructuras de conocimiento que permitan desarrollar a los alumnos su comprensión de las "situaciones vitales" y seleccionar los elementos de información y las destrezas técnicas específicas que necesiten adquirir en ese proceso de desarrollo.

STENHOUSE decía que, desde el punto de vista del "modelo de proceso", el punto de partida del diseño del *curriculum* consistía en la cartografía de los contenidos más que de los objetivos. Desde este punto de vista, los procedimientos incluidos en el desarrollo del *Currículum Nacional* adolecen de tratar los contenidos como elementos de valor instrumental. En vez de establecer grupos de trabajo para definir objetivos temáticos antes de especificar los programas de estudio y las orientaciones curriculares generales del *Curriculum Council*, el enfoque del modelo de proceso habría comenzado con un mapa de los tipos de situaciones de los que ocuparse para desarrollar las capacidades de comprensión y para adquirir la información y destrezas pertinentes. Y no hay razón alguna para que los padres, empleadores y

público en general no puedan participar en la elaboración de ese mapa. Se trata de una tarea de la sociedad en su conjunto. El cometido de los educadores profesionales es diferente, y de ello me ocuparé a continuación.

Indiqué antes que el modelo de proceso de STENHOUSE puso de manifiesto de forma coherente muchas de las ideas ya implícitas en las prácticas de reforma del *curriculum* de los profesores de las *secondary modern schools* de los años sesenta. Estos profesores trataban de resolver también el problema de los alumnos de bajo rendimiento. He señalado que sus prácticas implicaban una teoría del *curriculum* consistente en un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la educación, el aprendizaje, el *curriculum* y la enseñanza. Los elementos clave de esta teoría eran los siguientes:

1. La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus capacidades intelectuales mediante la utilización de estructuras públicas de conocimiento para la construcción de la comprensión personal de situaciones vitales. En un proceso educativo, distintas comprensiones de la misma situación pueden manifestar capacidades intelectuales semejantes. Sólo cuando el conocimiento se considera exclusivamente como información que debe reproducirse mediante el aprendizaje memorístico puede presumirse que el *curriculum* consista en un resultado uniforme del aprendizaje.
2. El aprendizaje supone una construcción activa del significado más que su reproducción pasiva.
3. La evaluación del aprendizaje se realiza en relación con el desarrollo de las capacidades intelectuales que se manifiestan en sus resultados, en vez de hacerlo con respecto a la mayor o menor coincidencia de los logros obtenidos por los sujetos con unas normas predeterminadas de actuación. Puede describirse y juzgarse la calidad educativa de los resultados, pero no hasta el punto de normalizarlos en cuanto indicadores de actuación y medirlos.
4. La enseñanza se propone permitir o facilitar el desarrollo de las capacidades naturales de comprensión de los alumnos (en vez de producir ciertos resultados predeterminados a partir de la actuación de aquéllos). Tiene que ocuparse de establecer las condiciones que lo faciliten.
5. Los criterios para la evaluación de la enseñanza difieren de los propios de la evaluación del aprendizaje. Los criterios que deben utilizarse para la evaluación de la enseñanza se refieren a las condiciones que facilitan el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Pero éstas no son condiciones causales, sino que dan oportunidades para que los alumnos desarrollen sus capacidades de comprensión. Es distinto que los alumnos aprovechen esas capacidades.

Los criterios utilizados para la evaluación del aprendizaje se refieren a las cualidades mentales que en realidad se manifiestan en la actuación de los alumnos. Los aspectos importantes del conocimiento que encierra el

curriculum no pueden determinarse con antelación al proceso pedagógico. Se determinan sobre la base de las deliberaciones reflexivas de los propios profesores cuando seleccionan y organizan teorías, conceptos e ideas para responder a la búsqueda de significado personal que realizan los alumnos. Las "estructuras de conocimiento", la información y las destrezas sólo pueden preseleccionarse como recursos para el aprendizaje. La adecuación de estos recursos al desarrollo de las capacidades de los alumnos en relación con las situaciones vitales sólo puede comprobarse en el proceso pedagógico de investigación-acción realizado por el profesor. El desarrollo del *curriculum* y la enseñanza no son dos procesos diferentes. El primero es una dimensión del segundo.

Esta teoría del *curriculum*, inmersa en las prácticas de reforma curricular emprendidas por los profesores, concuerda con la teoría de la educación expuesta en este capítulo. Explica, asimismo, el interés que STENHOUSE otorgaba al desarrollo de los profesores en cuanto investigadores del *curriculum* y su lema de que "no puede darse un desarrollo del *curriculum* sin el desarrollo del profesor".

La teoría nos permite elaborar aún más un enfoque alternativo al del *Curriculum* Nacional. Ya he señalado que el modelo de proceso comenzaría por la cartografía social de los tipos de situaciones vitales en las que tienen que desenvolverse los alumnos para desarrollar sus capacidades de comprensión. Para el *National Curriculum Council*, la etapa siguiente consistiría en revisar todas las áreas de conocimiento a la luz del marco de problemas, dilemas y cuestiones. Esto no sólo llevaría consigo la revisión de los contenidos de las materias establecidas del *curriculum*, sino la introducción de áreas nuevas, por ejemplo: medicina, derecho o arquitectura. Podríamos acabar con un conjunto de áreas temáticas muy diferente del propuesto por la ERA.

Las preguntas siguientes serían:

- ¿Cómo sabremos que las selecciones de conocimientos son útiles?
- ¿Cuál es la mejor manera de organizar estos conocimientos a efectos pedagógicos?

No es posible responder a estas preguntas sino sobre la base de los experimentos del profesor y de su reflexión en el aula. Es más, no es probable que pudiera garantizarse el acuerdo en relación con lo que constituyen conocimientos útiles y con la mejor organización de los mismos a efectos pedagógicos, porque ambas cosas dependen en gran medida de los distintos contextos de aulas y escuelas en las que se desenvuelvan los profesores. El conocimiento que puede ser muy útil en un contexto, quizá resulte inútil en otro diferente. Y lo que, desde un punto de vista pedagógico, constituirá en un contexto una forma adecuada de organización del *curriculum*, en otro puede acabar con la calidad de la pedagogía.

El modelo de proceso impone ciertos límites a lo que pueda especificarse para el ámbito nacional. El concepto de "*Curriculum* Nacional" es importante

como recurso que apoye la práctica pedagógica reflexiva en las escuelas y el establecimiento de mecanismos a través de los cuales el gobierno central pueda modificar continuamente su mapa del *curriculum* a la luz de la información procedente de profesores y escuelas.

En último término, toda la empresa depende de la calidad de los profesores. El tipo de proceso de desarrollo del *curriculum* que he expuesto presupone la existencia de una profesión docente capaz de mejorar la calidad de la educación a través de una práctica pedagógica reflexiva. Pero, desde mi punto de vista, no hay alternativa para mejorarla. La que propone la *Reform Act* supone el abandono del concepto de práctica educativa, transformando la educación en un proceso de producción en el que los docentes se desprofesionalizan, convirtiéndose en técnicos operativos que administran los tratamientos prescritos en relación con las especificaciones de producto impuestas de antemano. La idea de los docentes como profesionales sólo tiene sentido en un contexto en el que se considere la educación como una práctica social.

Bibliografía

- ALTRICHER, H. y POSCH, P. (1989). "Does the grounded theory approach offer a guiding paradigm for teacher research?" *Cambridge Journal of Education*, volumen 19, n.º 1.
- AOKI, T. T. (1984). "Competence in teaching as instrumental and practical action: a critical analysis" en Short, E. C. (ed.) *Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings*. Lanham, NY, y Londres, University Press of America.
- BLOCK, M. (1985). "From cognition to ideology" en Forden, R. (ed.) *Power and Knowledge: Anthropological and Sociological Approaches*. Edimburgo, Scottish Academic Press.
- BOOTHROYD, D. y BURBIDGE, S. (1988). *Teacher Appraisal?* London Borough of Enfield, Enfield Teachers Centre.
- BOYLE, N. (1988). "Understanding Thatcherism", *New Blackfriars*. Verano 1988.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Victoria, Australia, Deakin University Press, cap. 5, 132-141. (Trad. cast.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca, 1988.)
- (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press.
- CARSON, T. y COUTURE, J.-C. (eds.) (1988). *Collaborative Action Research: Experience and Reflections*, Colección: Improvement of Instruction, Monografía n.º 18, Alberta Teachers' Association.
- COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS/ASSOCIATION OF UNIVERSITY TEACHERS (CVCP/AUT) (1987). *Career Development and Staff Appraisal Procedures for Academic Related Staff*. Londres, CVCP.
- DES (Department of Education and Science) (1983). *Teaching Quality*, Cmnd 8836. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- ACAS (Department of Education and Science/ACAS Independent Panel) (1986). *Report of the Appraisal and Training Working Group*.
- DOLL, W. E. (1984). "Developing competence" en Short, E. (ed.) *Competence: Inquiries*

- ELLIOTT, J. (1990). "Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education", *Teaching and Teaching Education*, vol. 6, n.º 1.
- y cols. (1979). "Implementing school-based action research: some hypotheses", *Cambridge Journal of Education*, vol. 9, n.º 1.
- y ADELMAN, C. (1976). *Innovation at the Classroom Level: A Case Study of the Ford Teaching Project*, curso CE203. Milton Keynes, Open University.
- y EBBUTT, D. (eds.) (1986). *Case Studies in Teaching for Understanding*, Cambridge Institute of Education.
- y MACDONALD, B. (eds.) (1975). *People in Classrooms*, Documento multicopiado n.º 2, Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- con PARTINGTON, D. (1975). "Three points of view in the classroom", Ford Teaching Project Documents, Norwich, University of East Anglia.
- ELLIOTT, R. K. (1973). "Education and human being" en S. C. Brown, (ed.) *Philosophers Discuss Education*, Londres, Macmillan, 1975.
- FOUCAULT, M. (1980). GORDON, COLIN (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Brighton, Harvester Press. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1979, 2.ª edic.)
- FROMM, E. (1976). *To Have or To Be?* Londres, Abacus/Sphere, 1979. (Trad. cast.: *¿Tener o ser?* Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1979.)
- GADAMER, H. G. (1975). *Truth and Method*. Nueva York, Seabury. (Trad. cast.: *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme, 1984, 2.ª ed.)
- GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Londres, Heinemann Educational, 107-111.
- HANDY, C. (1984). "Education for management outside business" en S. Goodlad, (ed.) *Education for the Professions*, Londres, Society for Research into Higher Education and NFER/Nelson.
- HARGREAVES, D. H. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. Londres, Boston y Henley, Routledge & Kegan Paul.
- HEWTON, E. (1988). "Teacher appraisal: the present position", *Education*, 8, Enero. *The Humanities Curriculum Project: An Introduction (1970)*, revisado por Jean Rudduck, 1985. Londres, Schools Council Publications.
- ILEA (1977). *Keeping the School Under Review*. Londres, Inner London Education Authority.
- JAMES, M. (1982). "Institutional self-evaluation" en *Approaches to Evaluation, Part II*, Curso EC64 sobre Evaluación y valoración del *curriculum* en Instituciones Educativas, Bloque 2. Milton Keynes, Open University.
- y EBBUTT, D. (1980). "Problems of engaging in research in one's own school" en J. Nixon, (ed.) *A Teacher's Guide to Action Research*, Grant McIntyre.
- JESSUP, G. (1989). "The emerging model of vocational education and training" en J. W. Burke, (ed.) *Competency Based Education and Training*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- JOHNSON, H. C. (1984). "Teacher competence: an historical analysis" en E. C. Short, (ed.) *Competence, Inquiries into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings*, Lanham, NY y Londres, University Press of America.
- KEMMIS, S. (1980). "Action research in retrospect and prospect", documento multicopiado presentado a la Annual General Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Noviembre 1980.
- y otros (1981). *The Action Research Planner*, Victoria, Australia, Deakin Uni-

- versity. [Trad. cast.: *Cómo planificar la investigación-acción*. (Trad. de la 3.^a edición revisada de 1987). Barcelona. Laertes, 1988.]
- KERR, J. (1968). "The problem of curriculum reform" en J. Kerr, (ed.) *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press.
- KLEMP, G. O. (1977). *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for Curriculum in Higher Education*. Boston, McBer & Co.
- KROATH, F. (1989). "How do teachers change their practical theories?". *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, n.º 1.
- MCCARTHY, T. (1978). *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. Londres, Hutchinson, 187-193. (Trad. cast.: *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid. Tecnos, 1987.)
- MCCLELLAND, D. C. (1973). "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, 28, 1-14.
- (1976). *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston, McBer & Co.
- MACDONALD, B. (1970). "The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach", documento presentado a la American Educational Research Association, Nueva York. Publicado en *Theory into Practice*, Norwich, CARE OCC Publ., University of East Anglia.
- (1974). "Evaluation and the control of education" en D. Tawney, (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Londres, Macmillan.
- (1978). "Accountability, standards, and the process of schooling" en T. Becher, y S. Maclure, (eds.) *Accountability in Education*, National Foundation for Educational Research (NFER).
- MACINTYRE, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Londres, Duckworth, cap. 14. (Trad. cast.: *Tras la virtud*. Barcelona. Crítica, 1987.)
- MAXWELL, N. (1984). *From Knowledge to Wisdom*. Oxford, Blackwell, cap. 4.
- PEARSON, H. T. (1984). "Competence: an historical analysis" en E. C. Short, *Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings*. Lanham, NY y Londres, University Press of America.
- PETERS, R. S. (1959). *Authority, Responsibility and Education*. Londres: Allen & Unwin.
- (1968). "Must an educator have an aim?" en C. B. MacMillan, y T. Nelson, (eds.) *Concepts of Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- REID, W. (1978). *Thinking about the Curriculum*. Londres, Routledge.
- RUNCIMAN, W. G. (1983). *A Treatise on Social theory, Volume One: The Methodology of Social Theory*. Cambridge, University Press.
- RUSELL, T. (1988). "From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice" en Calderhead, J. (ed.) *Teachers' Professional Learning*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- SANGER, J. (ed.) (1989). *The Teaching, Handling Information and Learning Project*. Informe n.º 67 sobre Información de Bibliotecas e Información. Londres, British Library.
- SCHÓN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Londres, Temple Smith.
- (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Londres, Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós-M.E.C., 1992.)
- SCHWAB, J. J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum*. Washington, D.C. National Education Association, Centre for the Study of Instruction. (Trad. cast.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires. El Ateneo, 1974. Existe también una versión resumida en: "Un enfoque práctico como

- lenguaje para el curriculum", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983, pp. 197-209.)
- SIMONS, H. (1978). "Process evaluation in practice in schools", documento multicopiado, Curriculum Studies Department, University of London Institute of Education.
- (1985). "Against the rules: procedural problems in school self-evaluation", *Curriculum Perspectives*, vol. 5, n.º 2.
- (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- SOMEKH, B. (1988). "Collaborative action-research: working together towards professional development", documento multicopiado, Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- SPENCER, L. M. (1979). *Identifying, Measuring, and Training Soft Skill Competencies Which Predict Performance in Professional, Managerial and Human Service Jobs*. Boston, McBer & Co.
- STENHOUSE, L. (1968). "The Humanities Curriculum Project". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, n.º 1.
- (1971). "The Humanities Curriculum Project: the rationale". *Theory into Practice*, 10, 154-62.
- (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heinemann. [Trad. cast.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata, 1991, 3.ª ed. (***) En el último catálogo, no aparece esta edic., sigue apareciendo la segunda de 1987, p. 48].
- (1978). "Case study and case records: towards a contemporary history of education". *British Educational Research Journal*, vol. 4, n.º 2.
- SUFFOLK COUNTY COUNCIL EDUCATION DEPARTMENT (1985). *Those Having Torches-Teacher Appraisal: A Study*. Ipswich, County Hall, St Andrew Street.
- (1987). *Teacher Appraisal: A Practical Guide*. Ipswich, County Hall, St Andrew Street.
- TUXWORTH, E. (1989). "Competence based education and training: background and origins" en J. W. Burke, (ed.) *Competency Based Education and Training*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- WALKER, R. y ADELMAN, C. (1975). *Guide to Classroom Observation*. Londres, Methuen.
- WHITEHEAD, J. (1989). "Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'". *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, número 1, 1989.
- WINTER, R. (1982). "Dilemma analysis: a contribution to methodology for action research". *Cambridge Journal of Education*, vol. 12, n.º 3.
- WOLF, A. (1989). "Can competence and knowledge mix?" en J. W. Burke, (ed.) *Competency Based Education and Training*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.
- ZEICHNER, K. M. (1981). "Reflective teaching and field based experience in teacher education". *Interchange*, 12, 4, 1-22.
- (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.

Índice de autores y materias

- ACAS (*Advisory, Conciliation and Arbitration Service*), 115-116.
- Acción, 37.
- Actuación del profesor, 124-126, 129.
- Adaptación creativa, 116.
- Adelman, Clem, 44, 46, 93, 97.
- Administraciones Educativas Locales (LEA), 40.
- Almond, Len, 104.
- Alumnos, véase: estudiantes.
- Amenaza. Cooperación social, 173.
- Evaluaciones, 127, 134, 139.
- Teoría, 63-65.
- American Educational Research Association*, 45.
- Aoki, T. T., 148.
- Aprendizaje, 18, 138, 163, 175-176, 178.
- Creativo, 168, 170.
- como producción activa, 23.
- véase también: evaluación.
- Aristóteles, *Ética a Nicómano*, 148, 164-167.
- Asociaciones de padres y profesores, 110.
- Autocomprensión, 132, 140.
- Autoconciencia, 55.
- Autoestima, 36, 50-53.
- Autonomía profesional, 30.
- Autoridad, 75, 80.
- Autorreflexión, 33-35.
- Baker, Kenneth, 164, 170.
- Block, M., 137.
- Boothroyd, D., 134.
- Boyle, Nicholas, 128.
- British Educational Research Association*, 164.
- Burbidge, S., 134.
- Cambridge Institute of Education*, 56.
- Características de la actuación, 150-152, 158.
- CARN (*Classroom Action-Research Network*), 56.
- Carr, W., 140, 149.
- CBTE (Formación del profesorado basada en la competencia), 144.
- Centre for Applied Research in Education* (Universidad de East Anglia), 149, 156.
- Certificate of Secondary Education (CSE)*, 25.
- Ciencias sociales, 140.
- Classroom Action-Research Network*, (CARN), 56.
- Cognición. Teoría de la, 137, 140.
- Comentario sobre la marcha, 101.
- Competencia, 64, 128, 142-160.
- profesional, 153-160.
- Competición, 168, 172-173.
- Comprehensive schools*, 25.
- Comprensión, 169, 175, 179.
- Autocomprensión, 132, 140.
- Enseñanza para la, 56, 57.
- matemática, 172.
- Confederation of British Industry (CBI)*, 146.
- Confidencialidad, en la investigación-acción, 95.
- Conflicto interno, 139.
- Conocimiento y competencia, 146, 149, 155.
- Filosofía del, 175.
- Inducción al, 168-170, 171, 174.
- técnico inteligente, 147, 148, 149, 153, 157.
- Consumidores. Padres y alumnos como, 172-173.
- Control. Actuación e ideas de los profesores, 41, 115-116, 117, 124-127, 128.
- de la enseñanza. Centralizado-tecnocrático, 74, 80, 87.
- político, 134-135.

- Control. Expediente de evaluación, 116, 120, 133.
 — de la información en la investigación-acción, 94-95.
 — Territorialidad, 81.
 Cuestionarios, 81-83, 102.
 Cultura. Contracultura creativa, 74, 81.
 — profesional, 127-128, 135, 136, 137, 139.
 — tradicional, 66-67, 71, 73, 75, 81, 84, 135.
Curriculum, 25, 30.
 — Escuelas secundarias, 15-16.
Curriculum Nacional (National Curriculum), 70, 164, 171-172, 175-178.
 — véase: *National Curriculum*.
 — oculto, 64, 168.
 — Temas vitales, 18, 29.
- Datos de casos, 109.
 Decisiones, 157-158.
 Desarrollo del *curriculum*, 29-30, 41, 72, 135, 161-180.
 — espiritual, 175-176.
 — personal, 174-180.
 — del profesorado, 29, 73, 179.
 Desarrollo profesional, 117, 127, 129, 131.
Department of Education and Science (DES), 115-116.
 Destinos forzosos, 119, 129.
 Diálogo en la enseñanza, 29, 36-37, 163, 169.
 Diarios, 97, 104, 106.
 Dirección superior, 56-59, 129, 132.
 — véase también: directores escolares.
 Directores escolares, 110, 173.
 — Autoridad y liderazgo, 75, 79-80.
 — Crítica institucional, 55.
 — Evaluación del profesorado, 118.
 — Práctica de gestión, 18-19.
 Discurso profesional, 19, 48.
 Distribución del profesorado, 117, 118.
 — Destinos forzosos, 119-129.
 Doll, W. E., 144.
 Dreyfus, S. E., 157-160.
 Durkheim, E., 137.
- Ebbutt, David, 56, 57, 79, 81, 85, 86.
 Edad de salida de la escuela, 16, 25.
 Educación religiosa, 16.
 — sexual, 21.
 Educadores profesionales, 178-180.
 — Profesor, 86, 143, 160.
- Education Reform Act 1988 (ERA)*, 164, 170-174.
 — véase también: *National Curriculum*.
 Elliott, John.
 — Aristóteles, 164.
 — Autoevaluación, 40.
 — Directores escolares, 79.
 — Empeño y ciencia morales, 70, 138.
 — Evaluación del profesorado, 115, 120, 131.
 — Filosofía práctica, 70.
 — *Ford Teaching Project*, 44, 51, 93, 97.
 — *Humanities Curriculum Project*, 28, 38, 41.
 — Investigación-acción en clase, 56.
 — Investigadores internos, 75, 81.
 — Policía, 153.
 — Profesor como investigador, 148.
 — *Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project*, 56.
 — Triangulación, 103.
 Elliott, Ray, 169.
 Empatía, 153-155.
 Enfield. Barrio londinense, 131, 134.
 Enseñanza, 23, 66, 138, 168-170, 173-174, 177, 178.
 — Control de la, 74, 80, 87, 135.
 — y formación basadas en la competencia (CBTE), 144-150.
 — por descubrimiento, 44-55.
 — por investigación y descubrimiento, 34, 44-55.
 — como práctica moral, 126-127, 131, 138, 148.
 — primaria, 47, 52.
 — superior. Estudios de casos de investigación-acción, 26-59.
 — Formadores del profesorado, 86-87, 143, 159-160.
 — «Secuestro» de las teorías, 26-28, 70.
 — Teoría, 63-66.
 — véase también: evaluación.
 Entrevista de evaluación, 118-119, 122, 132.
 Entrevistas sobre la conducta en situación, 151, 155.
- ERA, véase: *Education Reform Act*.
 Estructuras de gestión: véase: jerarquías.
 Estudiantes, Alienación, 17.
 — como consumidores, 172-173.
 — Diarios, 96.

- Estudiantes. Entrevistas, 100, 104.
 — En la evaluación, 121.
 — Información sobre consecuencias, 33, 46, 52, 76.
 — Interacción con los profesores, 126, 130, 138, 144, 169.
 — Métodos de diálogo, 36-37.
 — Razonamiento independiente, 93.
 Estudio de seguimiento, 101.
 Estudios de casos, 26-59, 108-109.
 Evaluación a cargo de los compañeros, 129, 130, 131, 132.
 — Enseñanza-aprendizaje, 18, 24, 73, 178-179.
 — *Humanities Curriculum Project*, 41-43.
 — Materiales de apoyo, 32-33.
 — del profesor, 40, 115-141, 143.
 Excelencia, 169.
 Expediente de casos, 108, 109-110.
- Filosofía del conocimiento, 175.
 — práctica, 69.
 — de la sabiduría, 175.
 Formación permanente, 117.
 — del profesorado basada en la competencia (CBTE), 144.
 Formadores del profesorado, 86-87, 143, 160.
Ford Teaching Project, 44-56, 93, 97.
 Fotografías, 98-99.
 Foucault, M., 136.
 Francisco de Asís, San, 71.
 Fromm, Erich, 172.
 Fundación Ford, 44, 55.
 Fundamentalismo, 143-144.
- Gadamer, H. G., 165.
 Garantía de calidad, 143-160.
General Certificate of Education (GCE), 15-16.
 Generalización. Posibilidad de, 84.
 Gerencialismo, 116-117.
 Gestión de los recursos, 80, 171.
 Giroux, H., 136-137.
 Grabaciones magnetofónicas, 34, 41, 46, 47, 99, 104, 106.
 — magnetoscópicas, 99.
Grammar schools, 15, 25, 162.
 Grupo de trabajo (*National Curriculum*), 171-72, 177.
 — de ciencias (*National Curriculum*), 176.
 — de geografía (*National Curriculum*), 176.
 — de historia (*National Curriculum*), 176.
 — de matemáticas, (*National Curriculum*), 171-172, 176.
- Habermas, Jürgen, 140.
 Habilidades cognitivas, 153-154.
 — interpersonales, 154, 157.
 Handy, C., 20.
 Hewton, E., 130.
 Hipótesis. Características de actuación, 150.
 — Elaboración y comprobación, 22, 34-35, 40, 45, 46-49, 57, 72, 93.
Humanities Curriculum Project, 28-43, 135, 162.
- Identidad profesional, 126, 127, 139.
 Ideológica. Estructuración, evaluación, 122-130, 137.
Independent. The, 176.
 Individuos y Estado, 128.
 Inducción al conocimiento, 168-170, 171, 174.
 Industrialismo mesiánico, 144.
 Informes analíticos, 103, 105.
 Iniciación, 168.
 Iniciativa cognitiva, 155.
 Innovación, 19-20, 66, 71.
 Instituciones y organizaciones, 55, 56, 133, 167.
 Instrucción, 168.
 Intimidad, 82.
 Inventarios, 102.
 Investigación-acción, 22, 66-74.
 — Estudio de casos, 26-59.
 — Guía práctica para la, 88-109.
 — Jürgen Habermas, 140.
 — docente, 33, 44-55.
 — -descubrimiento en clase, 34, 44-55.
 — intelectual, 175.
 Investigadores internos, 42, 72, 77-87.
 — véase también: profesores como investigadores.
- James, M., 76, 81, 85, 86, 104.
 Jenkins, David, 30.
 Jerarquías. Control, 74, 79, 80.
 — Evaluación, 127, 132, 133, 139.
 Jessup, G., 145.
 Johnson, H. C., 144.

- Kemmis, S., 88, 89, 91, 96, 104, 109, 140, 149.
- Kerr, J., 161.
- Klemp, G. O., 149, 153-155.
- Lewin, Kurt, 88-89, 94.
- Liderazgo, 129.
- Directores escolares, 77-8.
- Línea de directivos, 123, 128, 132.
- Listas de comprobación, 39, 102.
- MacDonald, Barry, 37, 42-43, 58, 86, 87.
- MacIntyre, Alasdair, 165-167, 174.
- Manipulación política, 172.
- Manpower Services Commission*, véase: *Training Agency*.
- Marx, Karl, 137.
- Materiales de recursos, 30-33.
- Materias de humanidades, 17, 18.
- Maxwell, N., 175.
- McBer and Company*, 149-156, 158-159.
- McCarthy, C., 140.
- McClelland, D. C., 149, 157.
- Midgely, Simon, 176.
- Modelo doble de evaluación, 119, 130-134, 139.
- de objetivos de planificación del *curriculum*, 41, 135, 162, 163, 177-180.
- Motivación, 154, 158.
- de logro, 154, 158.
- de poder, 154, 158.
- Movimiento de investigación-acción, 65-66, 135.
- National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), 145, 146, 150.
- National Curriculum Council*, 177, 178.
- National Institute of Economic and Social Research*, 171.
- National Steering Group*. Evaluación del profesorado, 117.
- National Union of Teachers* (NUT). Sindicato Nacional de Profesores, 119, 120.
- NCVQ, véase: *National Council for Vocational Qualifications*.
- Negociación en la investigación-acción, 95, 105.
- Normas, 171.
- Objetividad, 125-126.
- Objetivo de la vida, 166, 174-175.
- Objetivos de aprendizaje, *National Curriculum*, 176-177.
- *Curriculum Nacional*, 170, 176.
- en la evaluación, 122-123, 127, 129.
- Obligaciones éticas, 155.
- véase: valores.
- Observación en clase, 47, 99.
- en la evaluación, 122, 133, 134.
- Observer. The*, 171.
- Oposición creativa, 74, 81, 136, 139.
- Organizaciones e instituciones, 55, 56, 133-134, 167.
- Padres como consumidores, 172-173.
- Contenido del *curriculum*, 177.
- Partington, D., 103.
- Pearson, H. T., 146-147, 149, 153, 157.
- Pedagogía, 29-30, 48-49.
- reflexiva, 24.
- Percepciones de los padres, 78, 102.
- Perfiles de clase, 97.
- Peters, R. S., 29, 162.
- Planificación curricular en el modelo de proceso, 41, 135, 162, 163, 177-180.
- Policía, 156.
- Práctica.
- Teoría y, 18-19, 21, 63-66, 131-132.
- véase también: práctica reflexiva.
- reflexiva, 39, 41, 68-69, 139.
- como ciencia moral, 70.
- Dilemas de la, 75-87.
- Prácticas sociales, 165-168, 174.
- Prais, Sig, 171.
- Praxiología, 28, 29.
- Procedimientos disciplinarios, 120.
- Proceso educativo, 68, 168.
- de evaluación de competencia en el trabajo, 150-156.
- Profesionalidad de los docentes, 66, 76.
- Profesiones, 128.
- Profesores aislados, 73, 133.
- innovadores, 19-23, 162.
- Interacción con los alumnos, 126, 130, 137-138, 148, 169.
- como investigadores, 15-25.
- Investigadores internos, 42, 72, 77-87.
- *Ford Teaching Project*, 51.
- Lawrence Stenhouse, 29, 38, 41, 135, 136, 179.
- Punto de vista sobre la teoría, 64-65.

- Profesores en las *secondary modern*, 16.
 — Tradicionalistas, 19-23, 30.
- Racionalidad técnica, 161-162, 163, 164, 171.
 Recogida de datos, 77-83, 97-104.
 Reconocimiento de componentes, 157.
 — del conjunto de la situación, 157.
 — en la investigación-acción, 92-94, 96, 97, 107.
 — de los rasgos sobresalientes, 157.
 Reflexión, 37.
 — Autorreflexión, 33-35.
 — Ética, 69-70.
 Reflexiones éticas, 69-70.
 Reflexividad, 54, 131.
 Reforma del *curriculum*, 17-25.
 Registros de datos, 108, 109-110.
 Reid, W., 148.
 Relaciones de poder, 33-34, 137.
 Religión, 175.
 — Fundamentalismo, 144.
 Responsabilidad, 19-20, 54, 131, 160.
 Resultados de la enseñanza, 68.
 Russell, T., 149.
- Sabiduría práctica, 70, 71.
 Schön, Donald, 68, 69, 149.
Schools Council, 28, 31, 56.
 Schwab, J. J., 148.
Secondary modern schools, 16-23, 25, 162, 178.
 «Secuestro» de las teorías de los profesores, 26-28, 70.
 Simon, Brian, 164.
 Simons, H., 43, 75, 76, 81, 83, 85, 86.
 Sinceridad, 125-126.
 Sindicatos de profesores, 119, 120, 129.
 Sistemas de gestión, 20, 22.
 Situaciones vitales, 176-177.
 Sociedad. Contenido del *curriculum*, 177.
 Spencer, L. M., 150-152.
- Stenhouse, Lawrence. Desarrollo del *curriculum*, 69, 148, 161-165, 170, 177, 178.
 — Enseñanza, 168-170, 188.
 — Estudios de casos, 109.
 — *Humanities Curriculum Project*, 28-43, 135-136.
Suffolk County Council: evaluación del profesorado, 122-130, 132.
 Supervisión en la investigación-acción, 96, 105.
- TA (*Training Agency*), 145, 150.
Teacher-Student, Interaction and Quality of Learning Project (TIQL), 56-59.
 Teoría crítica, 140.
 — y práctica, 18-19, 21, 63-66, 131.
 Territorialidad, 80.
 Thorndike, E. L., 144.
 Tiempo necesario para la investigación, 85-86, 104.
Times Educational Supplement, The, 30.
Training Agency (TA), 145, 149.
 Triangulación, 34, 47, 103.
 Tuxworth, 145, 150.
- Universidades: evaluación del profesorado, 120-122.
 — Véase: enseñanza superior.
 Universidad de East Anglia: *Centre for Applied Research in Education*, 149, 156.
- Valores, 68, 69, 130, 148, 163.
 Virtudes, 165-167, 170, 176.
- Walker, R., 97.
 Whitehead, J., 132, 149.
 Winter, R., 76, 103.
 Wolf, Alison, 146.
- Zeichner, K. M., 149.