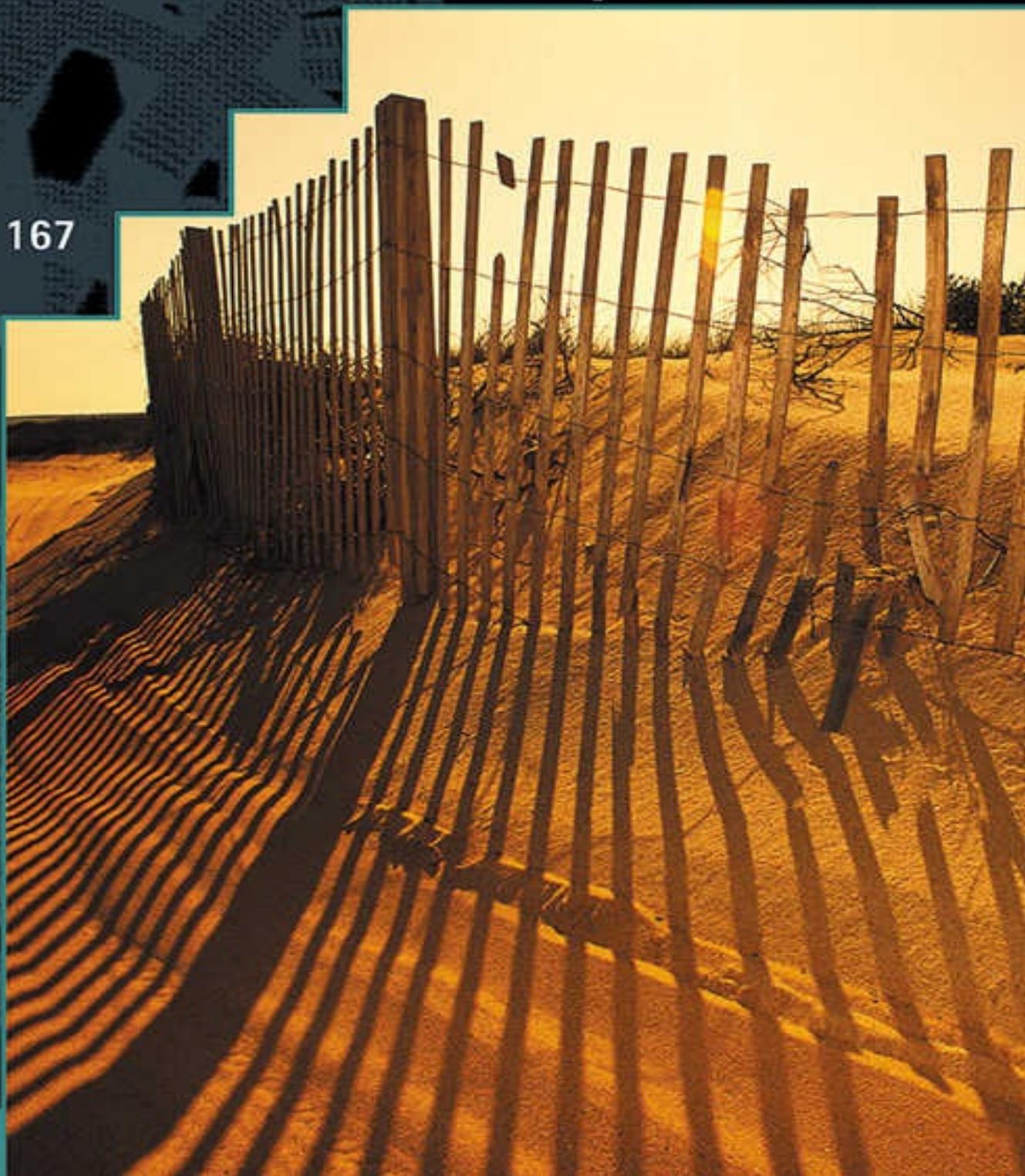


La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado

Reflexión y experiencias de investigación educativa

F. Imbernón (coord.), M.J. Alonso, M. Arandia, I. Cases,
G. Cordero, I. Fernández Fernández, A. Revenga, P. Ruiz de Gauna

167



La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado

Reflexión y experiencias de investigación educativa

**F. Imbernón (coord.), M.J. Alonso, M. Arandia,
I. Cases, G. Cordero, I. Fernández Fernández,
A. Revenga, P. Ruiz de Gauna**



167

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado

© F. Imbernón (coord.), M.J. Alonso, M. Arandia, I. Cases, G. Cordero, I. Fernández Fernández, A. Revenga, P. Ruiz de Gauna

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1.^a edición: enero 2002

2.^a edición: mayo 2004

3.^a edición: enero 2007

ISBN 13: 978-84-9980-719-5

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de esta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del copyright.

Sólo se puede ver lo invisible si se está buscando.
Sherlock Holmes

Índice

Introducción, Francisco Imbernón

La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado

Primera parte: La investigación educativa y la formación del profesorado,

Francisco Imbernón

1. La pluralidad investigadora
2. La investigación educativa eny sobreeducación y su repercusión en la formación del profesorado
3. La discusión paradigmática en la investigación educativa
4. La educación y los procesos de formación son explicables
5. La educación y los procesos de formación son interpretables
6. La educación y los procesos de formación no sólo son interpretables sino que deben provocar el cambio social
7. ¿Cómo recoger información en la investigación? El debate sobre la recogida de datos
8. La investigación sobre el pensamiento del profesorado
9. La investigación-acción educativa como herramienta en la formación del profesorado Bibliografía y referencias bibliográficas

Segunda parte: Experiencias de investigación educativa | 69

1. **Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética,** Alberto Revenga
Reflexión preliminar
 - Sentido de la investigación en el aula
 - Dificultades intrínsecas: la falta de formación didáctica y epistémicaProceso de la investigación-acción: análisis de una experiencia en la enseñanza secundaria
 - Contextualización de la experiencia: situación de partida
 - El proceso de investigación-acciónConclusiones para el profesor y su formación
 - ¿De qué manera la investigación-acción es un instrumento adecuado para la formación docente?Bibliografía y referencias bibliográficas
2. **El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado,** Graciela Cordero
Introducción
Construcción del campo problemático
Método de investigación
 - Enfoque interpretativo
 - Fases metodológicas: análisis y recolección de datos
 - Primera etapa de trabajo: primer nivel de análisis
 - Segunda etapa de trabajo: segundo nivel de análisis
 - Tercera etapa de trabajo: tercer nivel de análisisInstrumentos de registro de datos
Conclusiones: la figura del asesor en el contexto educativo actual
Reflexiones sobre el proceso de investigación
Bibliografía y referencias bibliográficas
3. **Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado,** Imma Cases
Supuestos e intenciones
Problemas y principios de procedimiento

Diseño y escenario de la investigación
Instrumentos de recogida de datos
El tratamiento de la información
Proceso deductivo-inductivo
Criterios de credibilidad

- Credibilidad
- Transferibilidad
- Dependencia
- Confirmabilidad

Conclusiones
Propuestas

- Formación inicial
- Formación permanente
- Otros ámbitos de actuación

Bibliografía y referencias bibliográficas

4. Una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas, M^a José Alonso

A modo de introducción
El porqué. Problema de la investigación
El diseño: planteamiento y avance hacia el diseño definitivo
El proceso investigador: reconstrucciones y desarrollo

- A propósito del proceso de interpretación

Conclusiones para el profesorado y su formación

Bibliografía y referencias bibliográficas

5. ¿Cómo plantear un proceso de investigación-formación en el que participan distintas culturas?, Maite Arandía, Pilar Ruiz de Gauna, Idoia Fernández Fernández

¿Dónde está la razón de ser de nuestra investigación? Intencionalidad y presupuestos
¿Cómo articulamos el diseño de este proceso de investigación-formación?
¿Cómo se ha ido haciendo realidad este proceso de investigación-formación?

- El equipo mixto: acercamiento al contexto específico y búsqueda del lenguaje común
- El equipo amplio: desde la proyección de la investigación a las escuelas hasta la comunicación del conocimiento generado
- Los colectivos de las ikastolas: la voz de los verdaderos protagonistas

A modo de síntesis

Bibliografía y referencias bibliográficas

Epílogo, Francisco Imbernón

Referencias bibliográficas

Introducción

La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado

Francisco Imbernón

Coordinador de la obra

Universidad de Barcelona

Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos. Por supuesto, el concepto «mejor educación» es un constructo ideológico, por eso la educación y la investigación pueden estar manidas de intenciones diversas. En este texto, cuando hablamos de mejor educación, de utilizar la investigación para el cambio, de la formación para la renovación de los saberes y de las prácticas, o de prácticas educativas e investigadoras alternativas, lo hacemos teniendo como objetivo la búsqueda de una sociedad más justa y más libre y un profesorado más autónomo que lo pueda provocar.

Sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo. La educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren, por un lado, un proceso de investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos. Lo anteriormente expresado parece una obviedad, pero en el campo educativo la fractura entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación, ha sido históricamente abismal. En los próximos años (o décadas) deberíamos tender puentes entre las dos márgenes de esa «falla educativa». Recordemos la conocida obra de Stenhouse (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, y asumamos plenamente ese título. Coincido plenamente con la opinión de este autor cuando afirma que el conocimiento que se enseña en las universidades (podríamos añadir «y el que se enseña y se aprende en las escuelas») se adquiere a través de la investigación y, por tanto, ese conocimiento ha de impartirse basándonos en la investigación. Podríamos matizar ahora que ese conocimiento no se enseña (o no debería enseñarse) únicamente en las universidades (ni se investiga únicamente en ellas) sino que proviene también de la práctica educativa no

universitaria, de los protagonistas prácticos (también lo son los académicos universitarios en sus clases) que, día tras día, van construyendo un andamiaje pedagógico.

En la investigación como herramienta para la formación del profesorado este «aprender con y de la investigación», aunque imprescindible en la formación, ha comportado a lo largo del tiempo situaciones contradictorias, ya que a menudo la investigación se ha realizado únicamente sobre el profesorado y sobre la enseñanza, por no decir que algunas veces también al margen del profesorado, con la finalidad (siendo benévolo) de analizar la incidencia de ciertos comportamientos docentes en la variable alumnado, a partir de correlaciones para remediar esos comportamientos. El docente ha sido históricamente objeto pasivo de investigación. Lógicamente, muchas de estas investigaciones no originaban el que se considera el componente más importante que hay que tener en cuenta en la investigación educativa: *el mejoramiento, la renovación, la innovación de las prácticas educativas por parte de los que las analizan y/o de los que trabajan en las instituciones educativas y la mejora de la realidad social*. Es la constatación histórica de la desconexión entre teoría y práctica educativa, entre investigación y práctica docente, entre pensamiento y acción.

Kepler (1999, p. 361) se interroga:

Necesitamos saber por qué la investigación ha representado un papel tan poco relevante como contenido y proceso en los programas de formación del profesorado. Es evidente, por otro lado, que la investigación educativa es y debería seguir siendo una, pero no la única, aportación en las reflexiones de los profesores y de los formadores de profesores.

Aún hoy es una interrogación sin respuesta precisa, pero podemos decir que ello se debe, entre otras, a diversas causas:

- La prepotencia de ciertos sectores universitarios, separándose de los prácticos de las escuelas que enseñan a niños. Es la paradoja de los dos mundos (el académico y el real). Es como la visión paternalista del amo y la esclavitud de los obreros.
- La debilidad de las técnicas de investigación educativas y de las herramientas de análisis de los datos basadas en la cuantificación con pretensión generalizadora en un contexto difícil de replicar exactamente.
- Las finalidades de las investigaciones educativas, ya que a menudo los investigadores sobre el profesorado intentan responder a preguntas que no se hace el profesorado sino que provienen de otros sectores (académicos, comerciales, institucionales, empresariales, etc.).
- La diferencia entre la búsqueda de un conocimiento de carácter universal inexistente y un conocimiento personal y práctico contextualizado.
- La falta de preocupación para unir lo investigado con la práctica educativa, ya que la investigación se valora como mérito individual más que como aportación científica.

Como se analizará más adelante, esta situación ha provocado diversas reacciones entre el profesorado no universitario (también a veces entre el profesorado que se dedica

a la formación inicial del profesorado) a lo largo del tiempo: por una parte, la marginalidad investigadora y, por otra parte, el rechazo a un cierto concepto supuestamente abstracto de investigación con la consecuencia de la pérdida de un factor imprescindible en todo desarrollo profesional: *la investigación del propio trabajo profesional en la teoría y en la práctica*. Y eso hasta hoy, cuando empezamos a hablar de, y tímidamente a practicar, una investigación en la teoría y práctica educativa donde el profesorado es sujeto de investigación y pieza clave de su profesionalización. Las preguntas clave que provocan y surgen de esta última forma de ver la investigación educativa son:

- ¿Qué está sucediendo en la acción práctica y en el proceso educativo en ese contexto específico?
- ¿Qué significan las acciones educativas para los actores que participan en ellas?
- ¿Qué puedo hacer para cambiar la práctica educativa y el contexto donde ésta se da?
- ¿Cómo relacionamos lo que pasa ahí con lo que pasa en otros lugares?

En los últimos años se ha buscado la respuesta a esas preguntas mediante una reconceptualización de la investigación sobre en la educación, en la que la separación teoría-práctica intenta ser superadora de un hiato histórico, superándolo viendo al profesorado con capacidad de construcción de un pensamiento pedagógico propio, con capacidad de generar conocimiento pedagógico en la práctica y, por tanto, de ser protagonista activo de la investigación.

Y esto no se debe a un proceso puntual, no se cambian de un día para otro las concepciones, los enfoques o las tendencias. En esta introducción es necesario destacar las obras, y agradecerse a sus autores, que han abierto camino para poder avanzar en ese sentido, por el tributo realizado a la investigación educativa. Encontramos la obra de Jackson (1968) sobre la vida en las aulas y una nueva visión del carácter práctico de la enseñanza, como el inicio de la chispa que prenderá el fuego. La obra de Wittrok (1989), como editor de tres volúmenes publicados sobre la investigación de la enseñanza (a destacar la preposición «de» y el tercer volumen sobre profesores y alumnos), la cual es un claro ejemplo de los avances de la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado (con sus dudas y sus contradicciones) en los últimos decenios.

La investigación como potente herramienta de formación del profesorado sigue los pasos de la investigación sobre la enseñanza, por tanto otras aportaciones han clarificado también el panorama de la investigación, por ejemplo, los textos recopilados en la obra de Gimeno y Pérez (1983) y los de Goetz y LeCompte (1988) desde el punto de vista etnográfico; Cook y Reichardt (1986) desde los métodos evaluativos; Walker (1989) desde la metodología; Elliott (1990) desde la investigación-acción; Martínez (1991) desde el enfoque interpretativo; o la última recopilación realizada por Pérez, Barquín y Angulo (1999), por destacar sólo algunos. Gran parte de los temas históricos y de conceptualización de la investigación educativa quedan bien expuestos y desarrollados en estos volúmenes.

El texto que estamos introduciendo tiene dos partes. La primera intenta efectuar una reflexión sobre la investigación como herramienta de formación del profesorado y para ello se conceptualiza teóricamente lo que consideramos los diversos enfoques de la investigación educativa. La segunda parte está constituida por las aportaciones de profesores y profesoras que han investigado en la práctica educativa y que exponen su proceso, su producto y, lo que es más importante, su reflexión y su experiencia de la utilidad de la investigación educativa realizada para su mejoramiento humano y profesional y su mejor comprensión e interpretación de los hechos educativos. Estas personas son los protagonistas de sus investigaciones.

Primera parte:
La investigación educativa y la
formación del profesorado

Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona

La pluralidad investigadora

Los procesos educativos, como toda práctica social, disponen de múltiples maneras de ver la esencia (formas de vida, valores, etc.) de los seres humanos y también de diversas formas de acercarse a esa esencia (procesos metodológicos). Esa forma diferente de ver los procesos educativos nos llevan a diferentes procesos de investigación.

En un clásico texto, Travers (1971, p. 4, la edición original inglesa es de 1958) ya decía que «el término investigación ha llegado a aplicarse a un ámbito tan amplio de actividades dentro del campo de la educación que cesó de tener un significado único e identificable». En la actualidad esta aseveración sigue vigente todavía aunque con grandes matices ya que, poco a poco, hemos ido clarificando el término y las tendencias. La diversidad investigadora indica, además de normalidad en un terreno social como es el educativo, riqueza de procesos, y no estancamiento ni paralización. Aun así, en los últimos cincuenta años, el cuestionamiento científico de la «ciencia única», la aparición de enfoques alternativos (Kunh, Lakatos, Toulmin, Feyerabend, Rorty, etc.), los cambios originados, en el último siglo, en la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología y en determinados movimientos (por ejemplo, el feminismo), con consecuencias en los nuevos enfoques de las ciencias sociales, repercutirán en esa pluralidad o multiparadigmatismo de procesos de investigación en la educación que da lugar a formatos diversos, característica habitual que comparten las disciplinas educativas en la actualidad.

Pero es lógico y evidente que esta pluralidad también genera disputas, visiones diferentes, corrientes, tendencias e incluso conflictos. Se trata, básicamente, de un debate ontológico y epistemológico preñado de ideología, planteado sobre el sentido y el valor (utilidad) de la investigación educativa como mejora de la enseñanza y del cambio social. Así, no hay acuerdo sobre el sentido y la función de la investigación, sobre el objeto y/o sujeto de la investigación, sobre qué tipo de problemas o cuestiones hay que investigar, sobre qué relaciones debe haber entre la teoría y la práctica educativa... en fin, incluso sobre el método de investigación utilizado y el concepto de ciencia o ciencias pedagógicas. Todo esto implica plantearse diferentes y hasta contrapuestas (a veces también complementarias) líneas, concepciones, escuelas o tradiciones de investigación en el campo de la educación que repercutirán en la formación del profesorado.

Por ejemplo, respecto a la finalidad de la investigación, encontramos aún muy arraigadas las clásicas concepciones en Kerlinger (1975) cuando opina que la finalidad de la investigación educativa es llegar a elaborar teorías que expliquen los fenómenos

educativos (cuya consecuencia es que alguien elabora la teoría para que otro la lleve a la práctica); mientras que otros, rompiendo en pedazos esas ideas, creen que el objetivo debe ser el de interpretar la educación en cada contexto para mejorar la práctica educativa mediante procesos naturalistas y solucionar problemas de orden práctico (ello no implica que las soluciones no puedan servir a otros ya que en ciertas circunstancias y momentos puede haber una transferencia o generalización naturalista). A esta última investigación, Stenhouse (1987, p. 41) la califica como una indagación sistemática y continua, planificada y autocrítica, añadiendo un elemento importante, que debe ser sometida a la crítica pública. Y otros no se contentan únicamente con la interpretación sino que abogan por una investigación educativa que ayude o provoque el cambio social.

Simplificando encontramos, por de pronto, diversas posturas en el campo educativo, y en concreto en el de la formación, que coexisten actualmente y superan los dos tipos clásicos de investigación ya catalogadas desde antiguo como *investigación básica* e *investigación aplicada*. Ya que la discusión continúa con matices significativos y va más allá de esa clasificación. A continuación analizamos esta cuestión.

Erdas (1987, p. 162) señaló hace tiempo tres tipos de investigación sobre la educación:

1. La investigación científica, cuyo origen es el «carácter prescriptivo de la educación y de la actualización del profesorado» y donde los resultados de las investigaciones son traducibles en directrices para el profesorado. El profesorado será un consumidor pasivo de la investigación.
2. La investigación analítica, que no pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión del profesorado en la persona y en los valores de la educación. La competencia del profesorado no estará en las técnicas y comportamientos, sino en la capacidad de plantear y justificar su propio trabajo basándose en principios generales y racionales que no se pueden obtener por medio de las experiencias (Erdas, 1987).
3. La investigación interpretativa, en la que el profesorado participa no como un objeto de estudio sino como un sujeto intérprete de los fenómenos educativos.

Este debate, con una terminología u otra, con una relación paradigmática u otra, continúa e impregna el discurso sobre la investigación educativa y el papel del profesorado en la investigación.

Las diferencias conceptuales y clasificatorias respecto a la investigación se van reproduciendo en los sucesivos autores e investigadores que tratan el tema, en función de la perspectiva ontológica, epistemológica e ideológica en la que se incluye cada investigador, estableciendo diversos criterios terminológicos o de clasificación. Por ejemplo, no es el mismo criterio, respecto a la finalidad, seguir el hilo argumental de Grundy (1991), o anteriormente Popkewitz (1980), cuando analiza la teoría de los intereses de Habermas y clasifica las investigaciones en educación según el interés técnico (o positivista), práctico (cultural), dirá Carr (1989), interpretativo y emancipatorio (político o crítico), que es la clasificación que está predominando en nuestros contextos,

que, por el contrario, seguir la línea marcada por autores como Best (1972) en la que predomina únicamente la investigación positivista o empírico-analítica con instrumentación cuantitativa de obtención de datos educativos. También hay autores (Kepler, 1999) que clasifican la investigación educativa en dos tendencias: presagio-producto y descriptiva. Y otros, actualmente, en pospositivista, construccionista y posestructural o crítica.

Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimiento técnico, es siempre una opción ideológica y, por tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo; no obstante, es necesario hacerlo ya que en el campo educativo no existe el eclecticismo, tampoco paradigmas o enfoques mixtos, ni todo aquello que a veces los investigadores positivistas arguyen para justificar un nuevo paradigma emergente entre diversas tendencias. Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen.

Si añadimos a lo argumentado anteriormente que el término investigación educativa se suele considerar muy ambiguo y aparece afectado por la misma crisis que padece la investigación de las demás disciplinas sociales, con diversos paradigmas (por utilizar la terminología Kuhniana, aplicada aquí como comunidad de científicos en busca de satisfacer los intereses del conocimiento) o programas de investigación siguiendo a Lakatos (1978) como prefieren otros autores y que encontramos bien documentado y explicitado en Angulo (1999, p. 264) y que esa investigación educativa utiliza diversas metodologías en uso y en un proceso constante de discusión-reflexión-revisión epistemológica, vemos que la situación se hace más compleja, y a veces desorientadora, ya que no se limita únicamente a la discusión sobre los enfoques de obtención de datos mediante instrumentación cuantitativa o cualitativa (el debate clásico), sino que además tiene lugar en la educación la discusión sobre la relación entre teoría y práctica o entre el conocimiento y la acción o entre qué tipo de cambio. En fin, los formatos teóricos y las estructuras investigadoras actuales son variadas en el campo educativo, lo que no implica necesariamente inmadurez.

La investigación educativa «en» y «sobre» educación y su repercusión en la formación del profesorado

Parece interesante la distinción que realiza Stenhouse (1987) entre la investigación en educación, es decir, la que se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación sobre la educación, la que se realiza para contribuir al conocimiento de la educación (quizá la más extendida en los últimos decenios). Esta distinción es compartida por Gimeno (1983, p. 185, citando a Elliott, 1977), quien hace una diferenciación exhaustiva entre investigación educativa e investigación sobre la educación (próxima al concepto de investigación básica). Otros hacen la distinción entre una investigación cuyo objetivo es el ensanchamiento del conocimiento y de otra investigación cuyo objetivo es puramente instrumental. El debate es el mismo.

Si aplicamos lo anteriormente expuesto al campo del profesorado, encontramos una clara distinción entre la investigación *sobre* el profesorado y una investigación centrada *en* el profesorado.

En la base de estos planteamientos subyace la vieja polémica epistemológica entre teoría y práctica, entre investigación y realidad, entre pensamiento y acción, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre relativismo y objetivismo, entre realismo e idealismo.

El cuadro 1 (véase en la página siguiente), elaborado a partir de Cohen y Manion (1980), nos orienta sobre las bases de esta polémica.

Todo ello sin olvidar que, en educación, a menudo se modifica el objeto de estudio en el transcurso de la propia investigación educativa, lo que dificulta, en ocasiones, la configuración de teorías y la consolidación de tendencias, enfoques, programas o paradigmas definitivos.

Este debate (y la maduración y adscripción a determinadas opciones epistemológicas) ha originado que, en los últimos años, la investigación sobre la educación se haya centrado en estudios de corte más cualitativo (aplicado aquí en sentido genérico y respecto a la metodología de obtención de datos), pero manteniendo también investigaciones mediacionales (el alumnado o profesorado como variable mediadora), ya que utilizan ambas metodologías, y rechazando las de estilo más puro cuantitativo, investigaciones proceso-producto, descriptivo-correlacionales, que estuvieron muy en boga en los años setenta y que han perdurado hasta nuestros días.

Cuadro 1. Bases de la polémica entre realismo e idealismo

BASES FILOSÓFICAS	REALISMO	IDEALISMO
Papel de las ciencias de la educación	Leyes universales/explicación	Interpretación
Unidad básica	Colectivo-generalización	Individuo/escuela
Métodos de comprensión	Condiciones y relaciones	Subjetivos
Teoría	Explicación	Significación
Investigación	Experimental o cuasi experimental	Relaciones con sentido para la acción
Metodología	Abstracción	Representación
Sociedad	Ordenada/estanca	Conflictiva/problemática
Institución educativa	Instrumento de orden	Instrumento de poder
Problemas institucionales	Individuo y sociedad	Entre personas
El cambio	Cambio de la estructura de la institución	Cambio de personas o de valores /de contexto

Fuente: Cohen y Manion (1980)

Quizá una de las características de la educación como campo de conocimiento sea que no existe un marco conceptual estrictamente determinado ni procesos específicos de investigación totalmente formateados; por ejemplo, no podemos decir que todo lo cualitativo que se realiza en investigación en educación sea de metodología ortodoxamente etnográfica, ya que la existencia de metodologías cualitativas variadas, provenientes de diversas disciplinas, influye en los procesos de investigación. Así por ejemplo, en las investigaciones que se están desarrollando en los últimos años en el campo de la educación y como proceso de formación del profesorado predominan las que podemos denominar *cualitativas*, pero en cuyo proceso se utilizan metodologías

etnográficas, biográficas, reflexivas, naturalistas, de análisis interactivo, críticas neomarxistas, etc., con influencias de diversas disciplinas como la antropología cultural, la psicología ecológica, la sociología del conocimiento, la crítica artística, la psicología cognitiva. Como es lógico la educación no puede huir de las influencias de todas las denominadas ciencias sociales.

También es cierto que últimamente, en la investigación educativa, se ha producido una mayor adscripción al enfoque interpretativo o construccionista y una crítica extendida al positivismo o pospositivismo (en sus diversas denominaciones: empírico-analítico, racionalista, estructural-funcional...). En los últimos años, la influencia de ciertos campos de la sociología, de la llamada reestructuración, de la teoría crítica social, etc., ha originado enfoques críticos o emancipatorios, que también se desarrollan y aumentan en la educación, sobre todo mediante los procesos deliberativos, de deconstrucción y de investigación-acción. Son procesos emergentes y que aportan a la educación una perspectiva investigadora de emancipación educativa y social de los individuos.

De lo dicho anteriormente se desprende que, aunque podríamos realizar una cierta clasificación, difícilmente podemos afirmar que la investigación en educación se caracteriza por unos determinados y únicos procesos; por el contrario, en la actualidad es necesario asumir la coexistencia de diversos enfoques que, eso sí, basculan en dos posiciones: una es la búsqueda de las cualidades objetivas, predecibles y observables (de orientación positivista) de los fenómenos educativos para su generalización y otra es la búsqueda del significado o significados de esos fenómenos (interpretación y comprensión) para su mejora en el contexto (educativo y social). No obstante la investigación interpretativa también pretende que la investigación se extienda en la educación, pero mediante la generalización naturalista (Stake, 1998) potenciando la construcción educativa parecida cuando existen identificaciones de vínculos específicos en el contexto. Sería inútil una investigación que no diera pistas de mejora a otros, ya sea mediante la identificación, la lectura, la similitud contextual o la reflexión teórica.

Entre las dos perspectivas (o tres, si damos, como se merece, categoría de perspectiva a la crítica cuando lo interpretable va más allá buscando el cambio social) están todas las posiciones, con matices, de los investigadores educativos. Aunque es cierto que hay una tendencia hacia enfoques interpretativos e interpretativo-críticos, y un cuestionamiento del enfoque totalmente positivista. Pero a veces, la tendencia se modifica aunque continúa vigente la racionalidad técnica en el trasfondo investigador, originando grandes incoherencias en los procesos investigadores.

En cualquier caso, según mi criterio, cuando hablamos de investigación en el ámbito educativo debemos tener en cuenta sus componentes más importantes:

- La conceptualización que la sustenta.
- El objeto y el sujeto o sujetos (*qué* problemas abordamos y *qué* personas intervienen).
- La institución, el contexto organizativo y social (*para qué* y *para quién* se investiga).

- Los actores (*quién* investiga y con *quién*) con sus sentimientos y valores (ética y *émica*).
- Su intención de recoger, recrear, interpretar, construir (*cómo*) un conjunto de conocimientos (teóricos o prácticos) sobre la educación en beneficio de las instituciones educativas, de los que trabajan en ellas y de los usuarios de la educación (*por qué*).

Stenhouse (1987, p. 56) reafirma esos argumentos cuando dice:

La investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolle una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación orienta la acción generando investigación-acción (o al menos la adopción de una acción como un modo sistemático de indagación).

Este aspecto aparece también corroborado en la aportación de Carr y Kemmis (1988, p. 136). Ellos lo expresan así:

El punto principal de la investigación, por tanto, no consiste meramente en producir mejores teorías (Hegel decía respecto al absolutismo de Fichte que la teoría es una noche en la que todos los gatos son pardos) sobre la educación ni prácticas más «eficaces»; la investigación educativa hace de la práctica una cosa más «teórica» en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que, por ello, deje de ser «práctica», por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa.

La finalidad de la investigación será entonces desarrollar teorías arraigadas en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa.

Por tanto, la conceptualización de la investigación sobre la educación puede hacerse desde una acepción *restringida*, según la cual investigar puede tener la pretensión de adquirir, explicar o describir nuevos conocimientos (investigación básica con intención de elaborar teorías) y, desde ciertas perspectivas, con una clara intención de generalizar las soluciones; y también desde una acepción más abierta que definiría la investigación como la interpretación, análisis y comprensión de situaciones educativas para orientar y preparar actuaciones prácticas posteriores con la finalidad de mejora educativa y/o social.

Es posible que la investigación, en un enfoque restrictivo y positivista expuesto en muchos autores, no sea competencia profesional del profesorado (seguramente tampoco éstos lo desean) que está directamente implicado en las aulas de las escuelas (sin discutir aquí su validez como investigación educativa que provoca cambios reales), pero sí que lo es en un enfoque abierto e interpretativo que supone recoger, ordenar y relacionar elementos y analizarlos en las instituciones educativas para tomar decisiones y mejorar la teoría-práctica educativa.

Si la labor investigadora se introduce en las instituciones educativas mediante sus protagonistas, aparecerán entonces los contextos sociales, las relaciones educativas, la institución, la comunidad, el profesorado y el alumnado. Por tanto, el trabajo investigador en las propias instituciones, con los implicados en los procesos, será fundamental para ir avanzando en los conocimientos científicos de la educación. Es lógico que desde un punto de vista positivista, técnico u objetivo, no se acepte o se vea con reticencias (a

veces es únicamente por ignorar otros enfoques) un planteamiento del profesorado (y de la institución) como investigador, ya que en coherencia con sus propias perspectivas tratan de diferenciar la aplicación de un método científico en la investigación y la conducta investigadora de quienes aplican los resultados de las investigaciones. Pero esa lógica debe rebatirse desde ópticas más subjetivas donde el profesorado reivindique, desde la práctica, el derecho a investigar sobre lo que hace.

Esto no significa que en educación se trivialice la investigación considerando que todo es producto de una u otra investigación. Ni toda investigación positivista aporta algo ni se puede negar que la investigación colaborativa con los profesores, a partir de problemas de la práctica, también puede comportar el peligro de caer en una visión técnica ya que:

Puede favorecer una investigación medianamente reformista, más que radical, puesto que trabaja sobre problemas ya existentes y cuya relevancia se limita al aspecto puramente técnico y operativo de decisiones tomadas de antemano. Naturalmente esto no significa que haya que excluir a los docentes de la investigación, simplemente que hay que plantear ésta en colaboración de una forma completamente distinta, proporcionando a los docentes los instrumentos para que mejoren la comprensión de su propio trabajo y evitando que se constituyan «grupos privilegiados de investigadores unidos con quien tiene responsabilidad de supervisión y control». (Broadfoot, 1978)

Por tanto, no podemos negar que la investigación sobre la educación puede tener como objeto de estudio fundamental el alumnado, el profesorado, la institución, el contexto, los materiales curriculares, etc., y que pretende la adquisición, explicación o descripción de nuevos conocimientos o fenómenos. En cuanto a la investigación en la educación, aunque también participa de los mismos objetos de estudios, tiene como finalidad primordial el profesorado y la comunidad en una determinada institución y contexto socio-económico-cultural, y consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, mejorando o transformando la práctica educativa, social, institucional, docente, a partir de la propia experiencia profesional compartida.

Los dos tipos de investigación han aportado diferentes acercamientos al ámbito educativo que han supuesto un conocimiento más profundo. La investigación sobrenos ha proporcionado aspectos tan importantes en la educación como los estudios sobre los modelos de formación, sobre fracaso escolar, sobre principios educativos, sobre aprendizaje del alumnado, sobre aspectos de desprofesionalización, sobre profesores noveles, sobre aplicación del conocimiento didáctico, etc. Por su parte, la investigación en ha desarrollado nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del profesor como investigador (por ejemplo para modificar, regular y adecuar el currículum y su perfeccionamiento como profesional) y los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula.

Llegados a este punto, si tuviéramos que definir la investigación en y con el profesorado, diríamos que es un proceso indagativo encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas, comprenderlas para

transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social; y añadiríamos que investigar implica:

- Una actividad cognoscitiva del profesorado (que resuelve situaciones problemáticas cognoscitivas), de análisis y reflexión.
- Que se desarrolla en y para la práctica educativa en un contexto mediante procedimientos que introducen interrogantes en la indagación.
- Que se realiza sobre un problema práctico y real.
- Que tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla.

Por tanto, la investigación en la educación debería asumir diversas funciones en el profesorado: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora y productiva, en el sentido de crear un conocimiento alternativo que posibilite una nueva acción educativa y una mejora del contexto.

La discusión paradigmática en la investigación educativa

No describiré el proceso histórico general de la investigación educativa durante este siglo (por otra parte paralelo a las diversas tendencias educativas). Conviene recordar sin embargo que, una vez superada la etapa de balbuceos de finales del siglo XIX y principios del XX la investigación educativa empezó siendo objeto de trabajos aislados que intentaban acercarse a las ciencias naturales (en aquellos momentos de corte claramente positivista). Posteriormente se desarrolló una teoría (positivismo, positivismo lógico) que la consideraba como la panacea para los problemas educativos; y por último, tras un proceso de crisis (en diversos grados), se produjo la aparición de nuevos paradigmas y nuevas técnicas y procesos de investigación correspondientes a nuevas estrategias en el campo de la formación (hermenéutica, interpretativa, teoría crítica, etc.) que han dado lugar a nuevos procesos investigadores basados en el conocimiento docente, el conocimiento experto, el conocimiento personal práctico, el conocimiento del aula y el conocimiento de oficio (Angulo, 1999). Aunque la mayoría sean estudios anglosajones, todos ellos, desde una tendencia u otra, están centrados en la figura del docente. Por otra parte, es cierto que en nuestro país, y en los últimos años, la traducción de obras sobre investigación, conjuntamente con los procesos de investigación educativa, ha contribuido enormemente a cambiar los procesos, las actitudes investigadoras, la formación del profesorado y los conceptos de teoría y práctica.

En la actualidad, como comentábamos anteriormente, conviven diversos enfoques ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos. Así pues, hallamos en la educación una investigación empírica de corte metodológico cuantitativo o experimentalista que se ha desarrollado intentando aproximarse al máximo al modelo técnico de conocimiento científico de las ciencias físico-naturales (programas de investigación presagio-proceso-producto; proceso-producto y algunos mediacionales centrados en los alumnos o el profesor). Otra línea sería la investigación naturalista, etnográfica, comprensiva, construccionista, interpretativa (o denominada genéricamente, por la naturaleza de sus datos, cualitativa), centrada en el conocimiento, la reflexión y el trabajo de cambio o de transformación de la realidad educativa y social a través de la participación directa, y que está totalmente implicada en ese marco concreto (es el caso de algunos programas mediacionales y los ecológicos). Este tipo de investigación considera que la investigación empírico-analítica o experimental no puede dar respuesta a los problemas más relevantes de la educación humana, y quiere superarla; para él, el modelo experimental y

matemático simplifica los comportamientos humanos al aislar una serie de variables, por lo que considera que sus resultados difícilmente serán concluyentes.

La proliferación actual de modelos con metodologías de obtención de datos de forma cualitativa responde al movimiento general de las ciencias sociales que en la década de 1970 presenció la consolidación de la perspectiva humanística iniciada a mediados del siglo XX, quedando planteada la existencia de una dicotomía metodológica. La pregunta clave era «¿los hechos educativos son explicables o interpretables?», o bien «¿investigamos los hechos educativos como cosas o las cosas como hechos educativos?», «¿investigamos para cambiar la educación o queremos también cambiar el contexto social?».

En la búsqueda de respuestas a esas preguntas aparece la perspectiva humanística que pondrá énfasis en la interpretación de los hechos humanos y en la adopción del punto de vista del actor. Y en contraposición, pervivirá la perspectiva positivista/cuantitativa que hará hincapié en la formalización de teorías, en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva de los fenómenos. Inspirándonos en Cook y Reichardt (1986), podemos representarlo como se muestra en el cuadro 2.

Estas dos líneas de investigación coexisten en el tiempo y orientarán el análisis de la investigación educativa en direcciones distintas, usando métodos y técnicas concretos, e incluso, en ciertos momentos o según determinados autores, despreciando los utilizados por otros. A nuestro juicio, tales vías no son excluyentes la una de la otra, aunque sus partidarios más radicales así lo presenten. Existe una riqueza metodológica en el análisis del fenómeno educativo y cualquier método, técnica o vía de análisis puede ser válido cuando nos aporta luz sobre él. En esta línea, Schulman (1989, p. 11) afirma que aparecen en la investigación «modelos híbridos», que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos de proceso-producto con análisis de mediación, estudios con diarios personales, etc. (la revisión de la literatura investigadora actual es ilustradora de muchos de estos modelos híbridos), y todo ello suscita nuevos desarrollos en la investigación. Quizá tenga razón Apple (1978, p. 498) cuando dice que acogerse a una u otra perspectiva es más una forma de ver la existencia, una manera de ver la vida y la sociedad. Analicemos ese debate ya que existe el peligro de caer en el eclecticismo o en el relativismo del «todo vale».

Los términos cuantitativo y cualitativo (que se refieren sobre todo a los procedimientos metodológicos de obtención y tratamiento de los datos) son los de mayor uso. Desde nuestro ámbito, quizá ganaríamos en precisión si estos calificativos se sustituyeran, como propone Bernstein (1983) en su texto *Beyond Objectivism and Relativism*, por los términos «objetivista» y «relativista» respectivamente, que se adecuarían más a la adscripción del investigador a determinadas perspectivas epistemológicas (positivismo e interpretacionismo, hermenéutica y fenomenologismo, respectivamente).

Proppe (1990, p. 326) argumenta que cuantitativo y cualitativo son conceptos vagos y que probablemente no ayudan a romper el marco dualista que se ha establecido. El mismo autor cita también a Bernstein, cita que recogemos como una aportación

interesante a esta ya clásica polémica. Bernstein dice (1983, p. 1):

Cuadro 2. Comparación entre el enfoque interpretativo y positivista

ENFOQUE INTERPRETATIVO	ENFOQUE POSITIVISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por el empleo de instrumentos <i>cualitativos</i> de recogida de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por el empleo de instrumentos <i>cualitativos</i> de recogida de información.
<ul style="list-style-type: none"> • Fenomenologismo y verstehen(comprensión): interesado en comprenderla conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivismo lógico: busca los <i>hechos</i> o las <i>causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
<ul style="list-style-type: none"> • Observación naturalista y sin control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medición penetrante y controlada.
<ul style="list-style-type: none"> • Subjetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Próximo a los datos; perspectiva <i>desde dentro</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al margen de los datos; perspectiva <i>desde fuera</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Orientado al proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado al resultado.
<ul style="list-style-type: none"> • Válido: datos reales, ricos y <i>profundos</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiable: datos <i>sólidos</i> y repetibles.
<ul style="list-style-type: none"> • Holista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Particularista.
<ul style="list-style-type: none"> • Asume una realidad dinámica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume una realidad estática.

Hay una dificultad que se ha extendido por la vida intelectual y cultural. Afecta a la mayor parte de las disciplinas y a casi todas las facetas de nuestra vida. Viene dada por la oposición entre objetivismo y relativismo; pero hay una amplia gama de otras contradicciones que revelan la misma ansiedad subyacente: racionalidad frente a irracionalidad, objetividad frente a subjetividad, realismo frente a antirrealismo. El pensamiento contemporáneo ha fluctuado entre estos extremos y otros relacionados con ellos. Incluso las tentativas que algunos han hecho para romper este marco de pensamiento han sido con gran frecuencia asimiladas a estas contradicciones estandarizadas.

Estas alternativas relativistas, cualitativas, empezaron a aparecer con fuerza en la segunda mitad de los años setenta. En esta iniciación, el esfuerzo se concentra en el propio proceso de los programas educativos y en cómo los usuarios lo perciben. Se utilizan procedimientos de corte antropológico e incluso periodístico. El uso de la etnometodología y de otras metodologías derivadas de ella y agrupadas bajo la denominación genérica de naturalísticas, es una característica común de esa época.

Pero el planteamiento metodológico realizado a lo largo de los años setenta por investigadores de uno y otro signo fue, como comentábamos anteriormente, exclusivista, notablemente rígido y de claro enfrentamiento, muy especialmente por parte de los cualitativistas, quienes, lógicamente, debían extremar la agresividad a fin de remover los cimientos del paradigma positivista social y científicamente establecido que les cuestionaba duramente la validez científica de su perspectiva. En esa época, los planteamientos compiten y son totalmente dicotómicos.

Es más que probable que el siglo XXI sea testigo de una sustancial aproximación entre ambas perspectivas, ya iniciada en la década de los ochenta del anterior siglo. En esa línea, cabe recuperar el artículo de Cook y Reichardt(1979) «Beyond Qualitative versus quantitative methods» (traducido en la obra de Cook y Reichardt, 1986), quienes, al señalar las falacias en las que se incurre al presentar ambas metodologías enfrentadas (aunque en realidad no se enfrentan únicamente metodologías sino ideologías), sientan las bases de un futuro entendimiento. En su trabajo se destacan como premisas falsas de la polémica, las siguientes:

- La identificación de cada método con un paradigma distinto y opuesto.
- La presentación de ambos paradigmas radicalmente opuestos como consecuencia de unos presupuestos previos.
- La imposibilidad de utilización conjunta de ambas metodologías.

Confundiendo, tal como señala Alvira (1983), dos niveles de discusión: el nivel paradigmático y el nivel metodológico-técnico. Ambos niveles, al separarse, ponen de manifiesto la evidente no oposición entre los dos métodos, emergiendo claramente su carácter complementario. Recordemos la expresión de Adorno (1973, p. 51), aplicada a la sociología, cuando decía:

El objetivo de la metodología sociológica cuantitativa debería ser, así mismo, la comprensión cualitativa; la cuantificación no es un fin en sí misma sino un medio para dicho fin.

En resumen, siguiendo a estos autores podemos argumentar que la perspectiva positivista o empírico-analítica emplea un modelo cerrado de razonamiento lógicodeductivo, desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición de operaciones, la mediación de las definiciones de operaciones, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis.

Por su parte, la perspectiva interpretativa, naturalista o ecológica constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos. Se pretende descubrir y comprender la teoría y la práctica educativa más que

explicarla. Este tipo de investigación aplicada a la educación y a la formación permitirá avanzar en un cambio real de la teoría-práctica educativa. Si la pretensión va más allá del cambio educativo y supone un cambio de las prácticas sociales de los individuos y la colectividad, nos encontramos con una perspectiva de cambio social y político que da a la investigación un matiz crítico de la realidad que envuelve la institución educativa.

Aunque, desde mi punto de vista, la ecología de la enseñanza, la ecología de los procesos educativos, requiere un énfasis predominante en las metodologías cualitativas, en la investigación, la elección de la metodología debe provenir del cruce de dos acontecimientos. Por un lado, a partir de consideraciones teóricas pertinentes de los atributos paradigmáticos, y por otro, a partir de las características de la realidad específica en la que se produce la acción investigadora, pudiéndose considerar incluso la acción conjunta de ambas metodologías, si fuese necesario.

Cook y Reichardt (1986) señalan tres razones para sugerir el uso conjunto de los métodos cualitativo y cuantitativo:

1. Los numerosos propósitos que tiene normalmente la investigación. Dicha variedad de necesidades requiere, lógicamente, una diversidad de métodos.
2. La utilización conjunta de dos métodos-tipo permite que se fecunden recíprocamente, ofreciendo intuiciones que ninguno de ellos podría aportar por sí solo.
3. El hecho evidente de que todos los métodos tienen un sesgo que se puede soslayar con el empleo conjunto. Sólo utilizando técnicas múltiples es posible triangular la verdad subyacente.

Todo lo mencionado hasta ahora abre unas razonables expectativas acerca de una aproximación entre ambos enfoques. Sin embargo, y este es un particular punto de vista, esta aproximación debe plantearse en el ámbito de la praxis más que desde un punto de vista teórico. Mi planteamiento obedece a la consideración de que debe valorarse el efecto catalizador que una honesta confrontación conceptual tiene siempre en la otra parte. Así, la polémica ha tenido históricamente carácter recurrente, apareciendo y desapareciendo en diferentes momentos históricos. Sin embargo, en cada ocasión ha propiciado avances significativos para ambas partes, que han sido integrados en el contexto general de la educación en su sentido más amplio.

Sin embargo, cuando se contextualiza en una aplicación concreta, el investigador debe adoptar la metodología, o combinación de ellas, más adecuada a la realidad específica en que debe trabajar. Planteo, por tanto, que a escala conceptual debe expresarse respeto no sólo por la propia postura sino también por la de la otra parte, evitando mantener una postura ecléctica que, más que resolver la polémica, puede acabar desvalorizándola y restándole sus efectos más positivos. En suma, hay que profundizar en las propias posibilidades y hay que ser siempre honestamente autocrítico y heterocrítico, y hay que analizar también a quién sirve la investigación.

Por el contrario, el distanciamiento conceptual es más dudoso que deba radicalizarse en el contexto práctico. Es la base real sobre la que se aplica la investigación

la que debe primar y la que debe conducir a la dimensión complementaria entre ambos modelos de pensamiento.

Respecto a la relación investigación-formación del profesorado en esta polémica, podemos recoger las palabras de Kepler (1999, p. 358) cuando nos dice:

Mientras la orientación tecnológica y el paradigma proceso-producto dan demasiada importancia a las destrezas, la formación del profesorado, igual que la de sus alumnos, no debería excluir la formación de esas destrezas. No hay razón para que los nuevos profesores no reciban instrucción sobre lo que la experiencia acumulada y la investigación nos asegura que funciona. Ni tampoco la hay para que los profesores con experiencia se vean privados de oportunidades de aprender nuevas destrezas que no aprendieron antes o las que desvelarán las nuevas investigaciones.

Podríamos resumir la realidad del momento de la investigación en educación centrándola en los siguientes puntos:

- Situación de los enfoques investigadores, programas de investigación y metodología en dos niveles distintos, hecho que permite pensar en conjuntar métodos y técnicas, superándose en la praxis la dicotomía metodológica cuantitativa versus cualitativa.
- Aceptación de muchos de los presupuestos de la corriente cualitativa por parte de autores tradicionalmente cuantitativistas (hecho ya comprobable en algunos textos y universidades), lo que ha supuesto un enriquecimiento claro para ambas posturas y una aceptación implícita del carácter científico de la perspectiva cualitativa.
- Amplia proliferación de estudios cualitativos en la literatura especializada, en las universidades y en instituciones de investigación educativa.
- Descubrimiento de las posibilidades que se abren a una utilización conjunta de ambas perspectivas.
- Un paradigma no ha anulado al otro sino que, por el contrario, coexisten (concepto más cercano a Lakatos con los programas de investigación que a Kuhn o Popper). No obstante, esto no implica que en el curso de una investigación, el investigador se decante epistemológicamente por uno u otro.

Lo importante en el debate anterior es el compromiso del investigador con su perspectiva ontológica (¿Qué objetivos me propongo? ¿Qué supuestos subyacen en la indagación? ¿Qué tipo de motivaciones los generan? ¿En qué se fundamenta su legitimidad?...); con la perspectiva gnoseológica (¿Qué orientación metodológica seguiré? ¿Cómo se justifica? ¿Qué criterios de validación utilizaré?...); con la epistemológica (¿Qué tipo de conocimiento? ¿Qué conocimiento es importante? ¿Quién genera el conocimiento?...), con su manera de ver el mundo, la realidad, la educación, la enseñanza, el profesorado, la institución educativa, etc. No hay investigador educativo que se adscriba a una corriente de forma ingenua o sencilla. Es cierto que son pocas las ocasiones en las que hay un solo camino para llegar a un lugar, pero hay que escoger un camino u otro, o un atajo, ya que «la elección de un estilo de investigación nunca es sólo el reflejo de una preferencia intelectual; siempre encarna además un compromiso educativo» (Carr, 1985). La adscripción a un determinado enfoque, paradigma o

programa de investigación origina una determinada sustantivación de la investigación educativa.

Para acabar este apartado podemos decir que la caracterización educativa en los enfoques cuantitativo-cualitativo es inexacta y artificial, y que sería más correcto hacer una clasificación de las diversas conceptualizaciones, como hacen Goetz y LeCompte (1988, p. 29) que nos hablan de diferenciar cuatro dimensiones: inductivodeductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa, que corresponden a tipos de investigaciones que se aproximan al deductivo-objetivo-verificativo y enumerativo (la perspectiva cuantitativa) y el otro, inductivo-subjetivo-generativo y constructivo (la perspectiva cualitativa).

A pesar de la falta de acuerdo en la clasificación de las investigaciones educativas y las diversas opciones de los autores, para facilitar el análisis realizo la clasificación más común actualmente en nuestros contextos siguiendo de una forma libre los intereses constitutivos de Habermas (1982), ya que nos guía a utilizar un argumento donde el conocimiento tiene una gran relación con la actividad humana. En este sentido, Díaz Barriga (1998) dice:

Este sistema de clasificación aún es insuficiente para dar cuenta de las formas de indagación en este campo, por cuanto emite un análisis a posteriori de las formas como se ha construido el pensamiento didáctico.

A pesar de ello he optado por interpretar esa clasificación ya que nos permite argumentar una cuestión importante: que la investigación y la formación del profesorado no están libres de intereses sino que están afectadas por multitud de condicionamientos contextuales y sociales. Con todas esas limitaciones y condicionamientos nos aventuramos a clasificar la investigación educativa, desde un criterio no excesivamente cerrado, en las perspectivas donde predomina la explicación, la interpretación y el cambio social. Desde mi punto de vista, y aunque algunos autores no encuentran diferencia entre la perspectiva interpretativa o construccionista y la crítica o emancipadora, creo que existen suficientes elementos para diferenciarlas, tanto desde el punto de vista de la fundamentación de la investigación como de los procesos de la investigación.

La educación y los procesos de formación son explicables

Dentro de este apartado, aunque no con la rigurosidad necesaria ya que existen ciertos matices diferenciadores, vamos a introducir la tradición de la racionalidad técnica de la investigación, o sea, la investigación positivista, pospositivista, proceso-producto, racionalista, empírico-analítica, cuantitativa o científico-experimental.

En cuanto a este enfoque de investigación, el predominante en los últimos años en la educación y en los procesos de formación del profesorado y aún vigente, Best (1972, p. 96) opina que «es la descripción y análisis de lo que será u ocurrirá en condiciones cuidadosamente controladas». En esta perspectiva, el investigador manipula deliberadamente variables. Así, a ejemplo de las ciencias naturales que son el espejo donde quiere reflejarse el proceso educativo, manipula una variable independiente y observa el efecto que dicha manipulación produce en la variable dependiente. Durante la experimentación siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo.

La importancia atribuida a este enfoque de investigación reside, según sus defensores, en que es la modalidad,

[...] más rica y fiable de todas las existentes a la hora de probar las hipótesis con las que se pretenda establecer la causalidad de los fenómenos observados, y ello como consecuencia del rigor de sus planteamientos, de los controles implicados y de la precisión de los instrumentos y técnicas de registro y/o de medida a que se somete tanto el propio investigador como los procedimientos y los hechos. (Pérez Juste, 1985, p. 108)

Como se desprende de la cita anterior, este enfoque de investigación participa de la perspectiva positivista y pospositivista e intenta acercar la investigación educativa a la de las ciencias naturales (con una intencionalidad de monismo metodológico), ya que lo importante es la experiencia sensible, lo empírico que se puede manipular, e intentar buscar las causas de los efectos para una posible generalización o replicación. Desde esta perspectiva,

[...] la eficacia de un programa de formación del profesorado depende de su habilidad para emplear con éxito lo que hemos aprendido sobre las conexiones entre el comportamiento de los profesores, el comportamiento mediador del alumno y los resultados deseados por el que aprende. (Kepler, 1999, p. 347)

Por otra parte, intentará que la investigación sobre la educación explique la distinción entre causas e incidentes (proceso-producto). La investigación tiende a ser «objetivista», se piensa que el mundo se compone de hechos básicos «de peso» no

interpretados, en función de los cuales pueden legitimarse pretensiones empíricas. Para este enfoque de investigación, el hecho educativo y los procesos de formación pueden explicarse y son neutrales. El profesorado será un técnico que aplicará los resultados de la investigación. Tiende a primar «las variables tomadas aisladamente y a dejar a un lado las variables de contexto, con la convicción de que se pueden establecer relaciones concretas de causa-efecto entre procesos y resultados» (Erdas, 1987, p. 165).

Son, predominantemente, lo que muchos autores han denominado (y han catalogado de paradigma) las investigaciones presagio-producto o proceso (comportamiento del profesorado)-producto (resultados académicos), pretendiendo definir las relaciones causales entre los procesos de enseñanza del profesorado (normalmente conductas docentes) y los resultados académicos de su alumnado, controlando las variables del contexto y buscando una generalización estable. La pretensión de los investigadores proceso-producto es que afirman haber identificado algunos elementos de la enseñanza eficaz (la eficacia docente es la búsqueda principal de la investigación sobre la educación y la formación del profesorado en este enfoque) que pueden ser formulados como normas o reglas técnicas para aplicar en la formación del profesorado y en el comportamiento de éste en la acción (podríamos introducir aquí las investigaciones sobre sistemas observacionales no participantes clasificados en categorías y sobre métodos formativos más eficaces). Heath y Nielson (en Kepler, 1999, p. 353) afirman:

La investigación proceso-producto no ofrece una base empírica para la descripción de los objetivos de la formación del profesorado debido a su definición estéril de la enseñanza y del rendimiento.

Como enfoque mixto se encuentran las investigaciones mediacionales centradas en el profesor y en el alumno y de interacción entre aptitudes y tratamiento.

El enfoque mediacional hace hincapié en los procesos humanos implícitos que median entre los estímulos instructivos (comportamiento del profesor) y los resultados de aprendizaje y los productos observables del alumno. (Pérez, 1983)

Algunos autores argumentan que el paradigma mediacional adopta una perspectiva en integración e interacción entre los datos objetivos y los subjetivos, analiza la información tanto cuantitativa como cualitativamente y se dirige sobre todo al reforzamiento de las habilidades de los actores para manejarse en el contexto instructivo. Aun así, Pérez (1983, p. 120) insiste en que estas investigaciones aún «conciben la enseñanza como un proceso racional y tecnológico de adopción de decisiones». Se introduce la metodología cualitativa pero participa de los presupuestos del enfoque positivista.

En un principio, en estos procesos de investigación asumían gran importancia una serie de elementos comunes, ya que partían de unos supuestos determinados, éstos son según Gage (1963, p. 127):

- *Los procesos perceptuales y cognitivos del profesor que daban como resultado [...]*
- *[...] elementos de acción por parte del profesor. Los actos del profesor van seguidos de [...]*
- *[...] procesos perceptuales y cognitivos por parte del alumno, lo cual a su vez conduce a [...]*
- *[...] acciones por parte de los alumnos.*

Posteriormente, en este tipo de investigación no se dio tanta importancia a lo perceptual y cognitivo sino que el «programa de investigación dominante para el estudio de la enseñanza combinaba un microcriterio de eficacia (rendimiento académico verificado) y correlatos del proceso de enseñanza» (Shulman, 1989, p. 15).

Popkewitz (1988), en su análisis y crítica de este enfoque de investigación, habla de cinco supuestos que conforman este enfoque:

1. La teoría debe ser universal, no contextualmente específica.
2. La ciencia es concebida de modo analítico.
3. El mundo social es un conjunto de variables.
4. El conocimiento es formalizado.
5. Los modelos utilizados son modelos matemáticos.

Y se podría añadir que utilizan diseños experimentales con manipulación de variables; que usan muestras de población «representativas» (instrumentación); y que utilizan procedimientos estadísticos y análisis de datos, intentando generalizar las conclusiones.

Se establecen normalmente las siguientes etapas en una investigación proceso-producto:

1. Generar un instrumento que permita el registro sistemático de conductas de enseñanza previamente definidas.
2. Emplear el instrumento para registrar los comportamientos del profesorado y del alumnado.
3. Jerarquizar las clases según los resultados de los alumnos, las medidas se ajustarán en función de las diferencias iniciales.
4. Investigar los comportamientos cuya frecuencia de aparición se encuentra ligada a los resultados observados en las clases.

Desde hace tiempo, este enfoque de investigación, a pesar de una cierta preponderancia histórica en educación, atraviesa una gran crisis en el marco de toda la enseñanza, como se comprueba en las publicaciones pedagógicas, en la crítica a las aportaciones realizadas por investigaciones experimentales (donde a menudo se olvida la práctica educativa contextualizada y el papel idiosincrásico del profesor y alumno), en el trabajo de grupos de profesores de diversos niveles en investigaciones de corte naturalista, en el olvido del contexto y también en la actual docencia e investigación en un amplio sector de la comunidad universitaria. Eisner (en Kepler, 1999, p. 344) dice:

La presuposición de la mejora de la educación no se producirá tanto por el intento de descubrir los métodos científicos que se pueden aplicar de modo universal a las aulas de todo el mundo, o a los alumnos que provienen de entornos de clase o étnicos determinados, sino por permitir a los profesores y a otros que participan en la educación mejorar su habilidad de observar y de pensar en lo que hacen.

Esta participación, este protagonismo del docente, se diluye en este enfoque ya que es objeto y no sujeto de investigación.

Las limitaciones más grandes de este enfoque de investigación en la educación son:

- No considera el aula y la institución educativa como una unidad de análisis compleja sino uniforme. Por tanto, el investigador que está fuera del campo de investigación no ve el aula y la institución educativa como un conjunto de elementos únicos.
- Parte del presupuesto de la causalidad docente ya que se enmarca en un enfoque epistemológico hipotético-deductivo. Los fenómenos educativos están regidos por esquemas de causalidad.
- No tiene en cuenta que en la relación formativa existen intercambios complejos y no una interacción única. La investigación se realiza sobre cosas reales, físicas, con posibilidad de cuantificación.
- Hace énfasis en el rendimiento académico y la eficacia es su objeto fundamental.
- Tiene pretensiones generalizadoras descontextualizadas.
- El profesorado asume un papel de resolución mecánica de problemas, y no tanto de situaciones problemáticas, de tareas de comprensión, ya que los expertos le dicen cómo «hacer» y «construir» la enseñanza.
- Los procesos formativos son externos, observables y mensurables. Toda subjetividad es un error.
- El profesorado adquiere contenidos y destrezas fragmentarias de carácter normativo, en contra de la dimensión propiamente intelectual.

En resumen, en este enfoque la teoría pretende ser «científica», objetiva, formulada en proposiciones capaces de establecer generalizaciones supra-contextos y con claras intenciones de prescribir la acción educativa, mediante variables descritas de modo objetivo y tratadas con procedimientos sofisticados para el tratamiento de los datos y el análisis de tales relaciones, con aspiración a descubrir y formular conexiones causales entre ellas (Sáez Carreras, 1989). Desde este enfoque se ha defendido que el profesorado no puede investigar: le faltan, sobre todo, conocimientos y tiempo. Los prácticos de la enseñanza y protagonistas de la formación permanecen ajenos a lo que sobre estos aspectos se investiga. Todo ello supone entrar en una verdadera crisis, apareciendo multitud de críticas.

La educación y los procesos de formación son interpretables

En este apartado llevaremos a cabo el análisis de la tradición práctica o cultural y todos los enfoques de la investigación interpretativa, etnográfica, hermenéutica, construccionista y cualitativa.

Wittrock (1989) afirma que estos enfoques de investigación (denominados de forma tan diversa como etnográfico, cualitativo, simbólico, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo, ya que no existe un concepto unívoco) son todos levemente diferentes, pero sin embargo cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas con los demás. Coincidimos con Angulo Rasco (1990) cuando se decanta por la denominación interpretativa por cuatro razones:

1. Es más inclusiva que muchas de las otras.
2. Evita definir estos enfoques como esencialmente cuantitativos (connotación que lleva a la dicotomía con lo cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele o puede emplearse en el trabajo.
3. Apunta al aspecto clave de la semejanza entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social, y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.
4. Los individuos son agentes activos en la construcción de la realidad en la que se encuentran.

Como dicen Carr y Kemmis (1988, p. 102) «la noción de ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas». O parafraseando a Husserl, se pretende poner el mundo educativo entre comillas. Con el predominio de esta idea, y desde esta óptica, se inicia el desarrollo de este importante enfoque de investigación en el campo de la educación.

En líneas generales, este enfoque interpreta lo que es, sin manipular las variables sobre las que trabaja (la acción y no la conducta). Esta característica lo diferencia de la investigación experimental, la cual siempre incluye una cierta manipulación previa de las variables independientes. Pero no es únicamente una cuestión de metodología sino de conceptualización de la investigación. La investigación interpretativa pretende saber qué ocurre (más que su carácter general y su distribución global), o qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica.

Destacamos de este enfoque de investigación los siguientes elementos:

- Tiene una consideración holística de la realidad educativa.
- Intenta comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos.
- Intenta una comprensión crítica de la realidad educativa interpretando los significados.
- No se puede investigar sin el análisis del contexto.
- Es multimetodológico (la recogida de datos es intensa y combina normalmente diversas técnicas) y se utiliza desde diversas disciplinas. (Para ampliar puede verse Taylor y Bogdan, 1987.)

Si la educación y la formación se analizan desde perspectivas socioculturales o sociocríticas en un contexto determinado, dando importancia al profesorado como sujetos activos y protagonistas de la educación y de sus procesos de formación, no es extraño que actualmente haya avanzado mucho la situación de la investigación interpretativa en la educación, sobre todo gracias a los análisis etnográficos (de ethnoi, otros) y ecológicos que, partiendo de la antropología cultural, elaboran hipótesis ecológico-naturalistas y fenomenológico-cualitativas.

A pesar de que es en el siglo XX (las últimas décadas) cuando empieza a brillar este tipo de investigación en la educación, sobre todo por la emergencia de la antropología, podemos considerar que el enfoque interpretativo es muy anterior (Wittrock, 1989, hace un recorrido histórico y sitúa sus inicios en el siglo XVIII). Fue Malinowski, quien desde la antropología, a partir de 1922, planteó la necesidad de ir más allá de la simple descripción. También Dilthey, desde la filosofía social, planteó la necesidad de que las ciencias humanas fueran interpretativas o hermenéuticas para descubrir y comunicar los significados. Esto significó que, poco a poco, la investigación interpretativa se extendiera por diversos países y fuera incorporándose a diversos campos de conocimientos: a la lingüística, a la ecología, a la sociología y, a partir de la Segunda Guerra Mundial, al campo educativo.

En principio, estas investigaciones analizaban aspectos generales del sistema educativo, de las instituciones o bien de proyectos educativos y, posteriormente, se extendieron a la unidad de análisis: la institución, el grupo de docentes y el aula. Ello hace que el profesorado asuma cierto o total protagonismo en la investigación.

En esta primera época la perspectiva interpretativa se revistió de tintes humanistas. No se puede obviar que su fundamento es humanista en la comprensión de la realidad social, de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. La perspectiva interpretativa percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable y dinámico.

Se da importancia a la observación participante y a las historias de vida como las más apropiadas recogidas de datos; se pretende la inducción analítica, con gran número de casos, agrupándolos e intentando formular categorías. Anguera (1986, p. 27), al

analizar esta época, afirma que «globalmente, los trabajos de este periodo destacan por su falta de representatividad, de verificación de hipótesis, así como por la subjetividad inherente a la flexibilidad interpretativa».

Posteriormente, alrededor de los años sesenta, se dan circunstancias de enorme importancia (un análisis más exhaustivo puede verse en Schulman, 1989) y un avance de una nueva filosofía de la ciencia. La crisis del justificacionismo y la rotunda separación, en el marco de la filosofía de la ciencia, entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación. El cuestionamiento que realiza el Círculo de Viena, de lo que llaman la concepción «heredada» y la verificación de teorías, ahondó más en la crisis. La aparición con fuerza del instrumentalismo de Toulmin (1961); el planteamiento paradigmático de Kuhn; los programas de investigación de Lakatos; la teoría crítica de Adorno y Habermas; la teoría pragmática de Feyerabend, etc., convulsionarán más tarde el mundo de la ciencia y, por ende, el de la investigación educativa.

También desde ámbitos externos a la ciencia surgieron críticas públicas sobre la utilidad de las ciencias, por ejemplo Martin Luther King (citado por Sáez, 1989, p. 8) denunció a las ciencias sociales y a sus cultivadores por haberlas convertido en instrumentos de dominación del hombre en vez de facilitar y conseguir la emancipación humana y social.

Sáez Carreras (1989, p. 19) analiza ampliamente los presupuestos que subyacen en el enfoque interpretativo, a grandes rasgos su aportación es la siguiente:

- La sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él. La sociedad es una construcción, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que la humanidad en interacción comparte (podríamos aplicar aquí el concepto de símbolo para comunicar significados [Popkewitz, 1980]).
- Los significados de las acciones sociales de los seres humanos que viven en sociedad adquieren una relevancia inusitada. La conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la acción.
- El momento activo del sujeto humano no es un organismo pasivo que reacciona a determinados estímulos. Él es un constructor imposible de ser «sustancializado».

A partir de aquí surgirán sus características más relevantes:

- La naturaleza del conocimiento educativo no es objetivo sino subjetivo.
- Existen múltiples realidades educativas y no una realidad única y objetiva.
- Existe distanciamiento relevante del modelo de científicidad de las ciencias físico-naturales. «La educación es una construcción, una invención social elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás» (Kemmis, 1983, p. 15).
- Interesa prestar atención a cómo los individuos actúan en el aula, cómo dan sentido a su práctica, cómo se interacciona, negocia y consensúa en las situaciones educativas, puesto que a través de ellas definen «recíprocamente»

sus expectativas acerca de lo que es.

- La teoría pedagógica se centra en la identificación de las «reglas» pedagógicas subyacentes en los fenómenos educativos; las reglas que siguen dichos fenómenos y los gobiernan (en el enfoque técnico eran el resultado de la búsqueda de regulaciones y leyes «encontradas»). Las teorías son prácticas (epistemología práctica, según Schön, 1993, 1998), es decir, construidas desde la práctica y configuradas y constituidas por «reglas», no por leyes (se desarrolla el concepto de teoría como iluminación).

Y no podemos olvidar la aportación de Guba (1983) respecto a los criterios de rigor de la investigación naturalista. Aportación muy importante para los investigadores interpretativos.

La investigación interpretativa en educación tiene como objeto fundamental las instituciones educativas y las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y el profesorado y el alumnado como elementos intrínsecos del proceso. Se plantea descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social: la educación. Aparece el concepto de que la práctica educativa se modifica cambiando a los que actúan en ella, los contextos donde intervienen y la forma de comprenderla. La investigación no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría sino que pretende clarificarla para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas. En esta perspectiva el profesorado y su contexto entran en la investigación educativa de pleno derecho.

Dentro de la investigación interpretativa podemos destacar los estudios etnográficos (en algunas culturas incluso se confunden los dos enfoques). En las últimas décadas han surgido con fuerza los estudios etnográficos en educación. Algunos autores engloban en este término toda la investigación cualitativa, pero Goetz y LeCompte (1988) nos advierten que actualmente «la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida»; representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, estos investigadores no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método. En ella, no ha influido únicamente la antropología, sino también la psicología y la sociología de la educación, así como la investigación evaluativa; éstas son las fuentes a través de las que se puede determinar la orientación actual de los estudios de la etnografía educativa.

Si se realiza un análisis más pormenorizado de la investigación etnográfica, podrá comprobarse que ésta tiene dos preocupaciones fundamentales en torno a la educación: la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje y el contenido de las perspectivas y los significados del profesor/a y del alumnado en cuanto que intrínsecos al proceso educativo (Erikson, 1986, p. 120, citado

por Contreras, 1990, p. 162).

La investigación etnográfica es una investigación interpretativa que intenta interpretar científicamente la realidad. Según Knapp (1986) reúne las siguientes características:

- Un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias de los problemas de la investigación.
- Una intensa implicación de la investigación con el entorno social que se está estudiando, como observador y en cierta manera como participante.
- El uso de diversas técnicas de investigación intensiva, insistiendo en la observación participante y en las entrevistas con informantes clave.
- Un intento explícito de comprender los acontecimientos en términos del significado que les otorgan los que habitan en ese entorno social.
- Un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones «estructurales» o «ecológicas» entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional.
- Un producto escrito o «etnografía» que interpreta los acontecimientos según las líneas anteriormente indicadas y describe el entorno con suficiente detalle para que el lector entienda lo que quiere decir «estar allí».

Aunque es cierto que la mayoría de los aspectos anteriormente reseñados, al tener un cariz general, podrían ser aplicados a casi todas las investigaciones interpretativas.

Goetz y LeCompte (1988, p. 28), en referencia al diseño de investigación etnográfica, afirman que requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural.

Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal y como se dan en los escenarios del mundo real. Tercero, la investigación tiene un carácter holista.

Biddle y Anderson (1989, p. 112) citan tres ventajas de la etnografía:

1. No requiere ninguna conceptualización previa, sino que permite descubrir una teoría realmente aplicable.
2. Permite comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes.
3. Brinda la oportunidad de efectuar investigaciones sobre temas controvertidos, en profundidad o durante un período más prolongado del que generalmente permiten los métodos de comprobación.

Pero, también los mismos autores, nos advierten que para llevar a cabo investigaciones etnográficas hay que poseer la combinación de profundidad teórica, capacidad perceptiva y habilidad para escribir, a fin de completar un buen estudio

etnográfico.

Como resumen de este apartado podemos decir que un concepto fundamental de este tipo de investigaciones es la no objetividad, o sea el relativismo, la incidencia en realidades múltiples, las diferencias de significados e interpretaciones, aunque continúa con la dicotomía entre tema y objeto. Si la investigación positivista busca relaciones causales directas en la naturaleza y en la sociedad, la interpretativa busca reglas constitutivas de las creencias, los valores y las conductas sociales. El contenido para la formación del profesorado se convierte en información descriptiva, conceptos, esquemas y estructuras conceptuales, en lugar de convertirse en una lista de comportamientos prescritos para el profesorado (Kepler, 1999).

De la investigación interpretativa surge un nuevo enfoque de investigación que se nutre de la teoría crítica, variando la parte sustantiva de la investigación y reajustando sus recursos metodológicos, aunque dentro de esta perspectiva encontramos diversas opciones y matices.

La educación y los procesos de formación no sólo son interpretables sino que deben provocar el cambio social

Este enfoque de investigación también recibe diversas denominaciones: enfoque crítico, nueva sociología de la formación, neo-marxista, sociopolítico, sociocrítico, político, dialéctico, reconstructivo, posestructural, democrático, orientado a la acción, hacia la praxis, perspectiva de reestructuración, etc.

Grundy (1991, p. 138) opina que esta perspectiva es incompatible con la perspectiva técnica (la cuantitativa o empírico-analítica), pero compatible con la práctica (la interpretativa), y que la diferencia está en la forma de percibir y actuar en «el mundo».

Popkewitz (1988), por el contrario, desde este enfoque crítico, más dialéctico, argumenta que las investigaciones de tipo simbólico-interpretativo tienen algunas coincidencias con las positivistas y con su concepto de «neutralidad»: el no rechazo total al modelo empírico-analítico y la separación entre teoría y práctica, aspecto éste último que él considera limitador de ese tipo de investigaciones.

Pero aunque el enfoque crítico es el más reciente, y recoge aportaciones de la pedagogía liberadora de Freire, los enfoques de Habermas, el neomarxismo... en sus recursos metodológicos (no su aplicación, que sí tiene elementos de variación) coincide ampliamente con el enfoque interpretativo.

La fundamentación epistemológica ofrecida por Habermas acerca de cómo se construye y se puede conocer el mundo social trae consigo una serie de exigencias en el ámbito metodológico. Asumir un enfoque crítico exige concebir la investigación educativa y la de los procesos de formación como un hecho cooperativo, donde todos los participantes potenciales en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. Pero este proceso no concluye con la apropiación del problema, el enfoque crítico busca comprender para cambiar, para transformar. La transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en busca de la libertad de las personas es la finalidad real de este enfoque.

Su análisis de la educación tiene un objetivo claro: la mediación entre teoría y praxis. La clave está, en palabras de Habermas, en la emancipación de los actores sociales, que en educación comprende a todos los estamentos implicados: profesorado,

gestores, alumnado, familias y conjunto de la comunidad educativa. El concepto fundamental en este enfoque es el de transformación.

La perspectiva crítica intenta describir los procesos educativos, formativos y culturales a través de los cuales las instituciones se mantienen o cambian. Analiza las relaciones de poder y los efectos sociales de los diferentes agentes implicados, ya que ellos son los únicos que conocen los riesgos y expectativas de las acciones que emprenden; pretende contribuir a fundamentar propuestas emancipatorias y a superar las conservadoras, y se orienta hacia la emancipación de los individuos mediante objetivos más democráticos e igualitarios.

Escudero (1990, p.13 y siguientes), citando a diversos autores, comenta y desarrolla lo que él considera los cuatro ejes teóricos del enfoque crítico:

1. La incorporación de criterios ideológicos, históricos y valorativos en los procesos de construcción del conocimiento, y, por consiguiente, una relación y compromiso explícito con propósitos de liberación y emancipación de los sujetos.
2. Una visión participativa y holística del conocimiento.
3. El supuesto de la subjetividad crítica.
4. La idea del conocimiento en y para la acción, como contraste con las otras tradiciones que operan bajo el esquema del conocimiento en y para la reflexión.

El mismo autor (1987, p. 23) comenta diversos supuestos de la teoría crítica en la investigación que complementan los ejes citados:

- Tiene una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- Tiene una visión democrática del conocimiento y de los procesos de su elaboración.
- La teoría no se impone sobre los datos reduciéndolos a marcos de interpretación preestablecidos.
- La investigación se articula, genera y organiza en la práctica y desde la práctica.
- La investigación está comprometida con la acción, con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

La teoría crítica actual pretende ofrecer criterios desde los que discutir y refutar el saber y la verdad históricamente constituida. Supone además desarrollar un criterio democratizador no populista en el campo de la ciencia y la cultura, en consonancia con orientaciones emancipadoras en otros ámbitos. Dentro de esta perspectiva, todo depende en última instancia de los consensos y el diálogo conseguidos a través de una dinámica basada en la argumentación.

Es importante destacar que, dentro de este tipo de investigaciones, se pretende que el profesorado pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos al entendimiento entre profesores y profesoras capaces de

lenguaje y acción (Habermas, 1990, p. 94). Capaces, conjuntamente con la comunidad, de realizar práctica de transformación social y educativa en beneficio de la libertad de los individuos.

La investigación se legitima, en este enfoque, cuando desarrolla teorías y prácticas educativas y formativas arraigadas en la experiencia y situación de los implicados en la educación y con la finalidad de plantearse y resolver los problemas que la experiencia y la situación plantean. La finalidad consiste en que la razón imperante sea crítica y no justificativa (Carr y Kemmis, 1988, pp. 131-132).

La investigación educativa y la formación intentará tener en cuenta no únicamente las prácticas educativas sino las prácticas sociales de los profesores y profesoras enmarcados en un determinado contexto socioeconómico con una clara intención de transformación educativa y social.

Carr y Kemmis (1988, p. 120) se preguntan: ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la investigación? Y ofrecen esta respuesta:

Es evidente que las distintas formas de investigación no se distinguen por el asunto que investigan... Tampoco los métodos y técnicas utilizados dan su carácter distintivo a una actividad investigadora, porque son muchas las formas de investigación que emplean recursos similares. Las fuentes para obtener información son muchas, dependen de la curiosidad humana. Hay que fijarse en que la actividad investigadora es algo que unas personas hacen, y que por tanto resulta inteligible con referencia a los propósitos generales por los cuales se emprende la misma.

Y las personas hacen algo en servicio de alguien, y precisamente en el análisis de a quién sirven está una de las diferencias entre enfoques más prácticos o más críticos.

El enfoque crítico promueve que los investigadores-participantes (el profesorado) asuman una comprensión globalizada, en sentido amplio y fundamentado, de los procesos educativos en que están implicados. Conocer será comprender la intencionalidad y los significados atribuidos por el actor a sus propios actos y a las situaciones que le afectan. Comprender es, según Habermas, el primer paso de la emancipación, supone el derrumbamiento de las barreras ideológicas que impiden la comunicación libre y la posibilidad de un consenso racional.

Y un factor importante en esta perspectiva en la educación y en la formación del profesorado es la necesidad de llegar a consensos intersubjetivos (no existe dialéctica sujeto-objeto sino interacción o intersubjetividad entre sujetos de forma dialógica, por utilizar la terminología de Freire) a través de procedimientos basados en la argumentación y autorreflexión, y nunca en la servidumbre y dependencia, con la finalidad de decidir democráticamente sobre las transformaciones de las situaciones sociales y educativas que hay que emprender, y para crear nuevos espacios de solidaridad entre el profesorado.

El problema actual de la teoría crítica es que no quede en una «idea», sino que permita tanto un análisis como ciertos criterios aplicativos para su utilización, pasando a una «seria» práctica crítica (un camino es el desarrollo de una cierta conciencia y de procesos en la formación inicial y el desarrollo de prácticas formativas de investigación-acción entre el profesorado en la formación permanente).

Es importante destacar que hoy día es fácil, teóricamente, adscribirse a la teoría

crítica desde ámbitos de élite intelectual; en este sentido, es interesante reflexionar sobre una aportación de Young (1990, p. 45) cuando analiza el tratamiento educativo en la obra de Habermas:

[El enfoque crítico] tampoco está de acuerdo con el idealismo de quienes creen poder hacer un diferente tipo de educación sin cuestionar el contexto social en que éste les enmarca. Ese idealismo muy frecuente en los que defienden una educación emancipatoria puede llevar a un nuevo tipo de despotismo, ya que no puede ser llevado a la práctica en las circunstancias históricas reales.

El idealismo, como el entusiasmo, puede ser un primer paso, pero introducirse en un enfoque crítico necesita de otros elementos, sobre todo si están implicadas las instituciones educativas y los prácticos de la educación.

Aunque en los apartados siguientes trato el tema de las metodologías en la investigación interpretativa, cualitativa, etnográfica, etc. conviene decir aquí que, por supuesto, su utilización puede favorecer prácticas conservadoras (por ejemplo, una investigación-acción técnica), meramente interpretativas o prácticas emancipadoras. Pero no he querido separar los dos enfoques: el interpretativo y el crítico, en el ámbito metodológico, ya que las metodologías pueden ser las mismas y lo que varían son las finalidades, los procesos y las estrategias de implantación (el interés constitutivo habermasiano) como hemos comentado anteriormente. La diferencia estriba en cómo, para quién y por qué se utiliza una u otra estrategia investigadora, cómo se implican los participantes, qué relación tiene en la transformación de la práctica, con el contexto socioeconómico y con la finalidad de la investigación.

Grundy (1991, p. 31) analiza que las ciencias interpretativas pretenden tratar la acción en un sentido más global, descubriendo formas de registrar la acción para reproducirla después de alguna manera, ya sea en forma de notas de campo, fotografías o grabaciones. En cambio, en las metodologías críticas se utilizará la indagación autorreflexiva y la acción siempre desde la práctica con los sujetos implicados a fin de capacitarlos para tomar el control de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

¿Cómo recoger información en la investigación?

El debate sobre la recogida de datos

En este apartado obviamos la instrumentación cuantitativa y nos decantamos por tratar preferentemente la obtención de datos cualitativa en la investigación interpretativa y crítica. Dentro de este enfoque general se incluyen metodologías diversas de investigación, ya pertenezcan a la etnografía en sus diversos tratamientos (holístico, antropológico, interaccionista..., o bien a la investigación-acción y sus diversas modalidades: colaborativa, participativa, en el aula, interactiva), o a la psicología ecológica, la sociología del conocimiento, la crítica educativa o paradigma artístico, el pensamiento del profesor, la aproximación orientada a la acción, y a procesos tales como el método inductivo, el método de conjunto, la observación en sus diversos tipos, el estudio de casos, etc. Guba (1983, p. 161) habla de observación persistente, juicio crítico de compañeros, triangulación, recogida de material de adecuación referencial, comprobaciones con los participantes.

Todos los instrumentos metodológicos están en función de la tarea que deberá desarrollar la investigación. Esta tarea, en el enfoque interpretativo, es la de suministrar un marco dentro del cual los investigadores respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto del mundo y de su experiencia. Como dice Walker (1989, p. 178):

Es importante no perder de vista el propósito y los objetivos del proyecto, y no diseñar una investigación compleja y costosa, o estudios que consuman energía, que pudiera ser más aprovechable para otros fines. En la investigación educativa, tal vez más que en cualquier otra área de investigación social y humana, el contexto de uso nunca debería supeditarse a cuestiones de carácter técnico. La tentación histórica de muchos investigadores es dejar que las cuestiones técnicas desplacen a las educativas. Y esto es a lo que debemos resistirnos.

O en palabras de Stake (1998): «la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento».

La investigación empieza por uno mismo. El mismo Guba (Guba y Lincoln, 1981, p. 128) afirma que en la investigación interpretativa la mejor técnica es el «investigador como instrumento».

Angulo Rasco (1990, p. 86) relaciona los requisitos «esenciales» (aunque, según él, de forma flexible y no rígida) que la perspectiva interpretativa exigiría a cualquier técnica

de recogida de información:

1. Respetará la integridad del ambiente explorado, para descubrir sus estructuras y procesos, y no para «justificar» supuestos de la misma.
2. Deberá reflejar en profundidad los procesos sociales, en su significado, complejidad e idiosincrasia.
3. Permitirá que el investigador comparta la vida de la gente, propiciando el contacto directo (formal e informal) con las personas, de tal manera que las interacciones (y reacciones) lleguen a ser un componente natural (y no artificial) de la relación entre investigador y realidad social investigada.
4. Permitirá que el investigador aprenda, dejando que la gente exprese y explique su realidad tal como la vive. Dicho de otra manera, permitirá que el investigador entre en el mundo subjetivo de las personas para conocer los significados que atribuyen y usan, las explicaciones y razones que formulan, y las intuiciones, opiniones, juicios y sentimientos que manejan.

La inducción, al proceder de lo particular a lo general o de lo singular a lo universal por vía discursiva, ha favorecido que algunos investigadores cuantitativos, en la crítica a este enfoque, la hayan catalogado como un método propio de la investigación filosófica. No obstante, como permite ciertas generalizaciones empíricas, estableciendo regularidades y relaciones entre los datos observados, se la ha clasificado asimismo como un método base de la investigación interpretativa y también experimental. Respecto a la inducción, Wittrock (1989, p. 199) opina lo siguiente:

En cuanto a los métodos de trabajo de campo, a veces se piensa que son netamente inductivos, pero ésta es una caracterización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas para ser observadas, pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo.

Aunque ello no es motivo para que podamos afirmar que en la investigación interpretativa la investigación de campo es predominantemente inductiva pero que no nos asusta acercarnos al campo con unas categorías elaboradas previamente que se irán transformando inductivamente y que son fruto de nuestro conocimiento sobre la realidad que se va a estudiar. La denominación de investigación de campo en este enfoque comporta:

1. La participación intensa, o idealmente a largo plazo, en una situación de campo. (El acceso al campo.)
2. El registro cuidadoso de lo que ocurre en la situación, escribiendo notas de campo, diarios, observaciones, entrevistas y recogiendo otras clases de evidencia documental (memorias, archivos, ejemplos de trabajos, huellas del trabajo, cintas de vídeo y de casete...). (El trabajo de campo.)
3. La subsiguiente reflexión analítica del registro obtenido en el campo de estudio. La investigación de campo exige ser inusualmente minuciosa y reflexiva para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios en la

situación de campo. (El informe interpretativo.)

La observación sistemática (proceso de contemplar sistemática y detenidamente el desarrollo de un fenómeno educativo), participante (interactiva) o no (no interactiva y utilizada en investigaciones mediante un sistema de categorización previo), estructurada o no, es la comprobación atenta de los fenómenos con el auxilio de los medios de investigación y de estudio apropiados. A la observación participante se la considera históricamente como la principal técnica etnográfica de recogida de datos, y según Walker (1989, p. 107) uno de los motivos que justifican la enorme difusión de la observación participante durante los últimos años es que permite acercar al investigador a estratos diferentes del proceso educativo, particularmente al profesorado y, en ciertos casos, al propio alumnado.

La oposición entre observación y experiencia desaparece, o al menos se torna secundaria, cuando se distingue entre observación común y observación sistemática. La primera es sólo la mera aplicación espontánea de los sentidos; la segunda es esa misma aplicación asistida por medios especiales que aumentan su alcance y corrigen sus imperfecciones. Al hablar de observación en investigación, sólo es posible tomar en cuenta la segunda, que, en consecuencia, jamás es absolutamente pasiva y constituye siempre una experiencia. La observación participante sirve para obtener de los individuos sus significados sobre la realidad y los constructos que organizan su mundo (adoptar su perspectiva). En la observación suelen emplearse diferentes técnicas, como vídeos, papel y lápiz, espejos unidireccionales, magnetófonos, etc.

El análisis de contenido según el enfoque cuantitativo queda definido por Berelson (Pérez Juste, 1985, p. 12), uno de sus primeros cultivadores, quien lo define como una técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto en la comunicación; posteriormente su campo se ha ido ampliando, pasando no sólo al nivel de contenido manifiesto sino también al latente. Actualmente el análisis de texto tiene tres finalidades:

1. El análisis de contenido semántico, entendido como recuento de palabras.
2. El análisis de tono, transmitido por un conjunto de datos (esto es, considerando el enfoque) favorable o desfavorable de las comunicaciones analizadas.
3. Su utilización para hacer deducciones acerca de las intenciones de la fuente analizada.

El análisis de contenido desde la investigación interpretativa, normalmente a través de documentos (recogida de artefactos según los antropólogos), con sus fases simultáneas: localización, identificación, análisis y evaluación, que no únicamente son las producidas o utilizadas por los actores sino que también lo son las producidas en la investigación (resúmenes, diarios, memorandos, etc.). Walker (1989) lo denomina intravistas, ya que utiliza la introspección. Actualmente se utiliza el diario como una fuente de datos muy próxima que conserva la sucesión de actividades, ya que puede servir como pensamiento en voz alta recogido sobre el papel para analizar cualquier

proceso.

El estudio por encuesta (sobre todo la encuesta de confirmación) se concreta en dos instrumentos: la entrevista (en sus diversas acepciones, desde la general a la biográfica y desde la individual a la grupal) y el cuestionario.

La entrevista es un instrumento muy usado en el campo interpretativo y tiene como características positivas la facilidad con la que puede llevarse a cabo y el carácter directo. Es útil para recoger información sobre opiniones, actitudes, sugerencias, etc. En estudios etnográficos se ha utilizado con frecuencia las entrevistas a informantes clave, ya que éstos pueden aportar a la investigación aspectos que no se habían considerado.

Stenhouse (1982, p. 74) se define más partidario de la entrevista que de la observación, ya que cree lo siguiente acerca de la misma:

Las condiciones de trabajo de campo condensado imposibilitan la observación participante clásica; pero no sólo eso: las personas a las que entrevisto son participantes y observadores de sí mismo y de otros; mi objeto en la entrevista es aportar las condiciones que les ayuden a hablar reflexivamente acerca de sus observaciones y experiencia.

Por su parte, el cuestionario es utilizado por los diversos enfoques combinándolo, por ejemplo, con estudios de casos. El cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, y a veces se utiliza como sustituto de ésta.

El cuestionario es una especie de entrevista en serie y, como tal, presenta algunos de los problemas típicos de la producción en masa, sobre todo en lo que respecta a la falta de oportunidades de interpretación. Por otra parte, ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, al presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando a la investigación la oportunidad de tener datos con facilidad. (Walker, 1989, p. 114)

La diferencia del enfoque radica en si se pretende pasar el cuestionario a grandes muestras de sujetos o si sirve en aplicaciones de contacto personal con los encuestados (para hacer comprobaciones cruzadas cara a cara, para intercambiar información, etc.). El cuestionario en sí mismo como técnica no pertenece únicamente a la perspectiva positivista sino que, utilizado para obtener datos y comprobaciones y como una técnica más de contraste puede ser útil en la investigación interpretativa.

El estudio de casos como instrumento, a diferencia del anterior, estudia un solo caso (muestras idiográficas), acontecimiento o fenómeno o, a lo sumo, un número muy limitado de casos (estudio de casos múltiples) que se examinan muy detalladamente y de modo completo, anotando sus cambios, su desarrollo, etc. Stenhouse (1982) distingue entre estudios de casos neoetnográficos, evaluativos, multientorno y la investigación del profesor (en el Humanities Project, Stenhouse, 1982, desarrolla tres estilos de estudios de casos: investigación-acción, evaluación e investigación naturalista).

El estudio de casos es multiinstrumental. En el estudio de casos se utilizan diversos instrumentos de recogida de información: diario, observaciones, entrevistas, análisis de contenido... Por eso el estudio de casos es una metodología muy usual en este enfoque de investigación («término paraguas», como nos recuerda Martínez Bonafé, 1990, p. 58). Interesa lo que está sucediendo en un lugar, un ejemplo en la acción, y no en un cierto número de lugares. También recibe muchas críticas desde el enfoque crítico por la

escasa relación, en ocasiones, con el contexto social (Popkewitz, 1988). Por otra parte, Cook y Reichardt (1986) argumentan que el estudio de casos es predominante en la antropología, la ciencia política comparada y la sociología comparada, ya que es el estudio intensivo de un sólo entorno «extranjero» por parte de alguien ajeno al mismo. En la citada obra se aporta una amplia descripción de esta metodología.

Por ejemplo, la investigación de Elbaz (1983, p. 5) sobre la concepción del conocimiento práctico del profesorado consistió en un estudio de casos realizado mediante el seguimiento durante dos años de una profesora.

En la realización de este trabajo la profesora muestra un amplio conocimiento que crece conforme la experiencia se incrementa. Este conocimiento abarca la experiencia de primera mano de los estilos de aprendizaje de los alumnos, de sus intereses, sus necesidades, sus resistencias y dificultades y un repertorio de técnicas instrumentales y habilidades en la organización del aula. La profesora conoce la estructura social de la escuela y lo que ésta requiere de la profesora y del estudiante para mantenerse y obtener éxito; conoce la comunidad, de la cual la escuela forma parte y sabe lo que ésta puede y no puede aceptar. Este conocimiento experiencial toma forma también del saber teórico de los profesores sobre la materia y sobre las áreas tales como el desarrollo del niño, el aprendizaje y las teorías sociales. Todos estos tipos de conocimiento, en tanto que integrados por los profesores individuales en términos de valores personales y creencias, y en tanto que orientados a su situación práctica, serán aquí considerados como conocimiento práctico.

Como se comprueba, un estudio de casos puede aportar interesantes conclusiones que, sin ánimo de generalizar, permiten hacer transferencias a contextos similares.

En la investigación, la recogida de materiales o artefactos pretende que,

[...] la evidencia obtenida se compare con los datos recogidos en la observación, entrevistas, etc., a fin de triangular la interpretación. Este proceso final exige que los investigadores reexaminen los materiales en el contexto del que fueron abstraídos. (Goetz y LeCompte, 1988)

No únicamente es importante recoger los materiales sino también comprobar qué materiales faltan en el escenario, ya que la ausencia o la no utilización (planes de formación, proyectos educativos, política de innovación, documentación administrativa, carrera docente explicitada...) puede resultar tan reveladora como su presencia activa.

Pero hemos de recordar que la investigación educativa, al ser una investigación multimetodológica y utilizada en un cruzamiento de disciplinas, utiliza muchos otros instrumentos para la obtención de información: historias de vida, biografías, textos visuales, pensamiento en voz alta, discusión de grupos, etc. Actualmente, el límite es la creatividad.

Por la importancia que asumió en el campo de la formación del profesorado, se le ha llamado exageradamente el paradigma del «pensamiento del profesor», y, por otra parte, teniendo en cuenta la relevancia que está asumiendo últimamente la investigación-acción como una metodología determinante en la investigación interpretativa y crítica, por su gran aplicación en la formación del profesorado, me parece oportuno dedicarle a cada tema un apartado específico.

La investigación sobre el pensamiento del profesorado

A partir, por una parte, de la crítica de los propósitos básicos de la investigación cuantitativa en la educación dirigida a la consideración de la figura del profesor o profesora como un ser estático, reproductor y mecanicista de las investigaciones de otros que estaban fuera de la práctica, y, por otra parte, de la intención aparente de los investigadores de controlar el trabajo del profesorado estableciendo dimensiones normativas en la enseñanza, empezó a surgir una reacción proveniente de una nueva filosofía de la racionalidad, del auge de la psicología del procesamiento de la información, de la toma de decisiones, de la emisión de juicios, que aceptaba el importante papel de las creencias, las teorías y los conocimientos personales y prácticos en la determinación y comprensión de una situación compleja como la vida escolar, y se empezó a indagar sobre los pensamientos y las decisiones del profesorado como factores que había que tener en cuenta para comprender y mejorar los procesos de clase y para proponer cambios en los currículos formativos del profesorado.

En el surgimiento de estos procesos de investigación también tiene influencia teórica la conocida obra de Jackson *La vida en las aulas*, publicada originariamente en 1968, sobre el actuar y el pensar del profesorado en la práctica educativa. Pero no será hasta bien entrada la década de los setenta cuando este enfoque de investigación haga eclosión. Shavelson y Stern (1983) lo expresan afirmando la necesidad de investigar las dimensiones no observables del profesorado justificando que un modelo que sea únicamente conductual es incompleto conceptualmente. No puede tener en cuenta cambios previsibles en el comportamiento del profesorado, que nace de diferencias en sus objetivos, juicios y decisiones.

Aparecerá así una nueva aproximación al estudio del profesorado desde el punto de vista de sus sentimientos, decisiones, creencias, pensamientos... y de su influencia en la acción educativa, ya que su punto de partida es que:

La investigación que relacione las intenciones de los profesores con su conducta proporcionará una base sólida para la formación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas. (Shavelson y Stern, 1983, p. 372) Es el enfoque o paradigma del «pensamiento del profesor». En un principio las investigaciones sobre este enfoque se orientaron hacia una concepción cognitivista, intentando comprender lo que el profesorado pensaba en la ejecución de las tareas escolares (ya fuera para corregir y ajustar la estrategia previamente planificada, afrontar aspectos no previstos, regular el comportamiento o adaptar la enseñanza). En estos procesos de investigación se pretendía determinar las variables cognitivas del profesorado que condicionaban su actuación e influían en los resultados del aprendizaje.

Posteriormente, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor o de la profesora han presentado una amplia gama conceptual y multidisciplinaria que a pesar de los orígenes cognitivistas, podemos afirmar que ha superado este enfoque. Se han incorporado a este paradigma enfoques alternativos, como los enfoques de toma de decisiones, los constructos personales, la reflexión sobre la práctica y, en algunas investigaciones, el contexto social y cultural.

Ello no implica que haya recibido duras críticas del proceso de investigación, ya sea por el estudio de variables cognitivas, acercándose a un enfoque técnico (Gimeno y Pérez, 1988) al no tener en cuenta el aspecto antropológico y social, o por la falta de un modelo explicativo (utilizando imágenes del profesor estereotipadas y en busca del rendimiento del alumno); ya sea por establecer investigaciones fuera del marco ecológico del aula, ya que normalmente es dirigido por personas ajenas a las instituciones educativas o al profesorado individualmente; o bien por el no establecimiento de la diferencia entre pensar y ejecutar, entre el pensamiento y la acción, en una perspectiva estática del proceso; y también porque en muchas investigaciones no ha existido una clara finalidad de innovación de la práctica y se han descontextualizado.

Todo ello es cierto pero sin embargo, todavía hoy, en el campo de la educación, es un enfoque de investigación y no ha de ser desechado en el trabajo con y sobre el profesorado para la mejora de la práctica educativa, ni sus aportaciones en la formación de profesores y profesoras. No podemos obviar que es un enfoque importante también desde el momento en que se comprueba que pensamientos, creencias, motivaciones y decisiones del profesorado afectan profundamente a la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales y, por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y una aportación importante en el desarrollo de la teoría y de la práctica de la formación del profesorado. Esa puede ser su aportación más importante.

Hagamos un breve recorrido sobre su concepto y desarrollo. Las primeras investigaciones en el enfoque del pensamiento del profesor surgen inspiradas en la psicología cognitiva, dependiendo metodológicamente de ésta y aplicando técnicas como: estimulación del recuerdo, entrevistas clínicas, diseños experimentales, rejillas, análisis de protocolos, pensamiento en voz alta, etc., para analizar la vida mental del profesorado centrándose en las creencias, los juicios, las teorías implícitas y las decisiones del profesorado (ver Marcelo, 1987).

A partir de ese momento el enfoque de investigación del pensamiento del profesor se va configurando como un potente enfoque de investigación y empieza a evolucionar como un campo con entidad propia. Los presupuestos fundamentales en los que se basará son:

- El profesorado realiza juicios y toma decisiones en un entorno complejo e incierto.
- El comportamiento del profesorado está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones.
- Se mantiene la distinción establecida por Jackson (1968) entre dos momentos,

el preactivo y el interactivo; matizado más tarde por Yinger (1981) en el sentido de que los procesos psicológicos del profesor operan en tres contextos: psicológico, formado por teorías implícitas, creencias y valores del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje; ecológico, formado por los recursos, circunstancias externas, etc.; y social, en donde el grupo-clase se considera internamente y en su relación con grupos mayores.

Por tanto, este enfoque de investigación asumirá como premisas fundamentales las siguientes:

- El profesor o la profesora es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor o de la profesora guían y orientan su conducta.

Pérez (1983) argumenta con razón que el pensamiento del profesor es un factor determinante en la definición y desarrollo de las estructuras y tareas académicas que gobiernan la vida del aula. En definitiva, para estudiar el pensamiento del profesorado se trata de saber cómo pasa de la teoría a la práctica, del sentido común pedagógico al conocimiento pedagógico especializado. El profesor o profesora orienta su tarea en función de unos criterios, opiniones, valoraciones, ideas y creencias, que de alguna manera configuran el currículum y su trabajo en él.

Inicialmente, el interés de los procesos de investigación se centraba en la relación con el proceso de planificación o fase preactiva de la enseñanza. Es interesante la aportación de esta perspectiva para la crítica de la programación por objetivos de corte conductista, ya que se comprueba que el profesorado no trabaja de esta forma en su práctica educativa (dará pie a todo el trabajo de programar por tareas). En este sentido se ha originado una evolución de la forma de ver la planificación de aula del profesorado:

- a) La planificación como documento escrito a través del cual el profesorado diseña su enseñanza (programa formal).
- b) La planificación como proceso de reflexión del profesor y que sólo en parte tiene constatación sobre el papel.
- c) La planificación como un proceso de toma de decisiones y/o resolución de problemas.
- d) La planificación como proceso de pensamiento del profesor que tiene lugar bajo unas condiciones concretas de realización que determinan en parte dicho pensamiento. (Salinas, 1987, p. 193) Clark y Peterson (1990) agrupan los estudios del pensamiento del profesor en procesos de planificación (preactiva), procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y teorías implícitas y creencias.

La entrada institucional de esta corriente de investigación en el mundo latino se realizó en La Rábida (Huelva) en 1986, con el Primer Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones, destacándose la acogida que este

enfoque de investigación tuvo en el Estado español, al mismo tiempo que empezó a mostrar diversas variaciones investigadoras y metodológicas.

En este congreso, Clandinin y Conelly precisan el conocimiento de los profesores de esta manera:

Lo que queremos dar a entender por conocimiento es el cuerpo de convicciones e ideas, conscientes e inconscientes, que surgen de la experiencia, íntima, social y tradicional y que se expresan en las acciones de la persona. (Villar Angulo, 1986)

J. Caldehead planteó la revisión de algunos de los paradigmas de formación del profesorado y sugirió para ésta la utilización de algunos métodos seguidos en las investigaciones sobre pensamiento del profesor, tales como la estimulación del recuerdo con ayuda del vídeo, la comparación entre profesorado novel y experto, los cuales consideraba que podrían ayudar a investigar y mejorar la práctica docente. En este mismo congreso (La Rábida), Shavelson (1986), propuso para el cuerpo conceptual investigador el concepto de esquema, que «puede concebirse como algo consistente en una serie de expectativas». Entre los esquemas mencionaba el de rutinas de la enseñanza. Este concepto, sin embargo, no ha sido aún bien definido, a pesar de su frecuente utilización.

En los siguientes congresos, se ha podido comprobar que este enfoque de investigación continúa modificándose, al intentar develar el conocimiento personal y profesional del profesorado (su nivel de consciencia o percepción personal, su nivel de expectativas o metas y su nivel de conocimiento de la realidad), prestando atención a la historia o biografía del profesorado. Los conceptos de unidad narrativa e imagen son utilizados por diversos autores para referirse a la experiencia que representan situaciones conflictivas o contradictorias.

Las investigaciones que hoy se pueden incluir bajo este enfoque presentan una complejidad conceptual y una riqueza multidisciplinar que desborda los enfoques iniciales basados fundamentalmente en modelos prestados de la psicología cognitiva. Las actuales tendencias las podemos resumir de la siguiente manera:

- A los modelos clínicos les suceden aproximaciones más complejas sobre el comportamiento humano, apoyadas en hipótesis ecológico-naturalistas.
- La metáfora histórica de la «toma de decisiones», es reemplazada por la de «elaboración de juicios».
- El profesorado va a ser visto como «profesional reflexivo», fundamentalmente a partir de los trabajos de Schön (1993, 1998), que han dado pie a la consideración metafórica de la enseñanza como diseño.

Se abren nuevas perspectivas de investigación en relación con los modos que posibilitan que el pensamiento profesional práctico del profesorado se configure a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional (los procesos de socialización de la profesionalidad del profesorado).

Las investigaciones, que desde este enfoque de investigación se han centrado sobre todo en la fase interactiva de la enseñanza, analizan los factores que influyen en el modo

y estrategias de procesar la información como base de la elaboración de respuestas, tomando como ejes la percepción selectiva del medio, las atribuciones y expectativas y el diagnóstico de procesos, la evaluación y la valoración de los resultados.

La consideración del profesorado como un agente que determina el flujo de estímulos que rodean al alumnado (sistema de instrucción, naturaleza de las tareas); que contribuye a construir el sistema social que regula los intercambios en el aula; que establece el ritmo y duración de los diferentes procesos educativos, su importancia relativa en los intercambios de evaluación y los cauces y procedimientos de cambio o alteración, es hoy tema de diversas investigaciones, en las cuales se abordan entre otros los siguientes problemas: ¿Cómo se estructuran las oportunidades de aprender para los alumnos?, ¿qué intención tienen las oportunidades de aprender?, ¿cómo se transfieren los aprendizajes formativos a la práctica educativa?

Algunas investigaciones se han aproximado al estudio del conocimiento profesional del profesorado y a la comprensión de cómo éste es puesto en práctica para establecer las características del conocimiento profesional del profesorado en los procesos prácticos de innovación al transformar sus propias condiciones de actividad laboral.

Inicialmente, el conocimiento profesional del profesorado se analizaba como difícil de abstraer y poco generalizable, por ser una respuesta a los problemas cotidianos de su práctica, manifestado en hábitos y rutinas de acción y expresado en metáforas, que muy poco tienen que ver con los saberes pedagógicos formales.

La investigación sobre este tema, sin tomar siempre los mismos objetivos o enfoques metodológicos, debería ofrecer diferentes perspectivas. A pesar de considerarlo como un problema, se muestra aquí el interés por centrarse en:

[...] la reflexión crítica sobre el dialéctico proceso a través del cual el profesorado puede enfrentarse a la separación entre sí mismo y su producto, entre su actividad y su significación objetiva, entre su actividad teórica y la práctica, entre su conciencia de la realidad y su mundo real. A la separación, en definitiva, entre su «saber de producción» y su «saber de reflexión». (Martínez Bonafé, 1990, p. 27)

En la actualidad las investigaciones del pensamiento del profesor están asumiendo un enfoque más dialéctico. En ellas la relación teoría-práctica se ve de un modo interactivo: la acción pedagógica es orientada por las propias construcciones teóricas e influenciada y modificada por acontecimientos prácticos.

Desdichadamente, las investigaciones concretas en este enfoque de investigación se han centrado sobre todo en el proceso y en las destrezas de pensamiento del profesorado, y éstas no se pueden practicar en ausencia de contenidos y de un determinado contexto que además pueden exigir procedimientos particulares. Por ello, surgen como necesarias las investigaciones sobre los conocimientos tanto de un contenido específico como sobre su enseñanza, en áreas o niveles específicos, que habían sido más bien dejadas de lado, al focalizarse en las creencias y los principios generales sobre el currículum y en el análisis del trabajo colaborativo del profesorado y la influencia del contexto cultural y social.

Este enfoque de investigación ha sufrido a lo largo del tiempo algunas variaciones, sobre todo a causa de las críticas que han ido apareciendo, ya que puede analizar al

profesorado fuera de su contexto; puede reproducir lo que hace ya tiempo decía Gimeno (1983), «que unos estudian la formación, otros la deciden y todavía son otros los que la realizan»; es decir, un impedimento para el verdadero cambio es la separación entre los investigadores (en sentido restrictivo), los administradores y el profesorado, en definitiva, la lejanía entre teoría y práctica; por la introducción de experiencias de semi-laboratorio; y también por la aportación que realiza a la educación y al cambio educativo. Muchas de las investigaciones han aportado muy poco a estos procesos. La pregunta es conocer, ¿para qué? El conocimiento de los procesos «de pensamiento» del profesorado tendría que ayudar a conocer para transformar, para introducir verdaderas innovaciones en la formación y en la práctica educativa.

La investigación-acción educativa como herramienta en la formación del profesorado

Actualmente, la investigación-acción es uno de los procesos importantes en la investigación interpretativa y, sobre todo, en la interpretativo-crítica. Los antecedentes de la investigación-acción deben situarse en una de las dos corrientes científicas, analizadas anteriormente, que han guiado tradicionalmente el pensamiento humano, la que ve la educación como proceso explicable y la que la ve como interpretable y de emancipación social.

Cada una de estas corrientes mantiene un enfoque distinto a la hora de estudiar la realidad: mientras la corriente explicable(positivista) identifica la explicación científica con la explicación causal y deja poco margen a las finalidades, la corriente interpretativa privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o de razones (Weber lo diferencia mediante los conceptos de «explicación comprensiva» y de «comprensión explicativa» respectivamente). Y la corriente sociocrítica utiliza la comprensión y la interpretación como mecanismo de liberación, no únicamente como un retrato de la realidad sino como una realidad que ha de cambiar.

La investigación-acción se sitúa predominantemente en la perspectiva sociocrítica, aunque existan experiencias de investigación-acción técnica que utilizan sus fases pero cuya finalidad es realmente de carácter explicativo o puramente descriptivo de los hechos educativos.

Desde el campo de la formación del profesorado, el interés por la investigación-acción puede remarcar por otras motivaciones: el avance en la educación y en la formación de la investigación orientada a las decisiones, el interés por el desarrollo del currículum construido por el profesorado, la aproximación entre teoría y práctica, y los nuevos enfoques epistemológicos.

La mayor parte de los autores coinciden en atribuir el origen de la investigación-acción a los estudios realizados por el psicólogo K. Lewin (1946). La concepción lewiniana de la investigación-acción exige la presencia de tres características aún vigentes:

1. Ha de llevarse a cabo en colaboración con los sujetos estudiados (participación).
2. No debe realizarse en el laboratorio (democracia).
3. Antes y después de su desarrollo es necesario constatar las actitudes y

comportamientos de los individuos (cambio individual y social).

Estas tres condiciones implican que la investigación-acción ha de tener un carácter participativo, un impulso democrático y una contribución simultánea al cambio social.

Pero aunque fue Lewin el que acuñó la expresión Action Research como un nuevo concepto de investigación, él la utiliza para describir un enfoque de investigación que, sin romper con el modelo tradicional empírico-analítico de la psicología, supone una adaptación de dicho modelo a los programas de acción social; su introducción en el campo educativo es posterior.

Por otra parte, los autores que han estudiado su evolución atribuyen una de las fuentes básicas de la investigación-acción a John Dewey, sobre todo por su obra de 1929, *Sources of the Science of Education*, ya que en ella aparecen sus ideas sobre el carácter democrático de la formación, el aprendizaje en la acción, el análisis sobre la acción rutinaria y la acción reflexiva, la necesidad de implicación de los profesores en los proyectos de investigación, el pensamiento reflexivo y crítico. Para Dewey (1938), los problemas básicos de la investigación son establecidos por «las propias situaciones sociales reales que son conflictivas y confusas». También existen otros antecedentes en el empleo de la expresión Action Research, sobre todo en programas sociales.

A partir de aquí se desarrolla la práctica de la investigación-acción. Y ya durante la década de los cincuenta aparecen las primeras críticas y se produce una pérdida de interés en el campo educativo. Durante la década de los sesenta la investigación-acción perdió influencia, sobre todo por la emergencia del modelo de innovación técnico «investigación y desarrollo» y la influencia conductista en los procesos educativos. Resurgirá tímidamente en los años setenta y desde entonces su importancia ha ido en aumento en el campo educativo y, sobre todo, en el campo curricular y en la formación del profesorado (para ampliar sus orígenes puede verse Goyette y Lessard-Hébert, 1987). Este resurgir, parejo a la crítica que se realiza del enfoque de racionalidad científico-técnica, ha supuesto una nueva concepción de lo que se entendía por conocimiento científico y una visión distinta de la investigación en la que la acción y la investigación son los componentes básicos de una tarea que no debe cifrarse sólo en la acumulación de conocimiento teórico para falsear teorías, sino sobre todo en la contribución a la mejora social y a la emancipación personal y colectiva de los seres humanos. Stenhouse (1979, p. 2) nos dirá:

La investigación-acción es un tipo de investigación en el que el acto de investigación es necesariamente un acto substantivo; es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no sólo a la comunidad de investigadores académicos.

No es éste el lugar más adecuado para extenderse en la historia de la investigación-acción, pero sí que me parece indicado destacar su implicación en la formación del profesorado.

La revisión de las obras que tratan sobre investigación-acción nos muestra dos líneas: una basada en el modelo lewiniano y otra en la llamada escuela inglesa. La línea lewiniana se basa en los objetivos de la investigación y establece cuatro tipos:

1. La investigación-acción diagnóstico.
2. La investigación-acción participativa.
3. La investigación-acción empírica.
4. La investigación-acción experimental.

La escuela inglesa utiliza la teoría de los intereses constitutivos de Habermas, estableciendo:

1. La investigación-acción técnica.
2. La investigación práctica.
3. La investigación-acción crítica y emancipatoria.

Estas dos líneas marcan el desarrollo de los diversos autores (Latorre, 1992).

Holly (1985), dentro de la escuela inglesa, afirma que la aplicación de la investigación-acción puede tener un enfoque técnico (el profesorado se deja guiar por expertos para «aumentar» su eficacia), o bien un enfoque práctico (donde puede existir un asesor o profesional externo, una cierta «neutralidad» y un desarrollo de los intereses prácticos), o bien un enfoque crítico (que se centra en la práctica de los profesores con intención emancipatoria en un marco socioeconómico y en contextos no personalistas).

Coincidimos con algunos autores (por ejemplo Carr y Kemmis, 1988) cuando expresan que la investigación-acción va más allá de una metodología, es una reconceptualización profunda de la relación entre teoría y práctica educativa, es la base de la investigación en el enfoque crítico, tanto es así que el capítulo séptimo de uno de sus textos más conocidos (1988) lleva como título «La investigación-acción como ciencia educativa crítica». Para estos autores:

Al contrario que el investigador interpretativo cuyo fin es la comprensión del significado del pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente. La investigación acción es deliberadamente activista. (Carr y Kemmis, 1988, p. 183)

En la investigación-acción crítica puede haber también un asesor externo, un práctico-reflexivo, pero éste adquiere un rol diferente ya que puede ofrecer posibles teorías acerca de lo que están tratando todos los participantes, teorías que no se asumen si no son aceptadas por el colectivo. Más que un solucionador de obstáculos, como podría serlo en la investigación-acción técnica, es un diagnosticador de los obstáculos que se encuentra el profesorado para que él mismo o el colectivo encuentre la solución educativa más adecuada al contexto. Grundy (1991, p. 211) atribuye a esta investigación-acción emancipadora las características que se muestran en el cuadro 3.

En este sentido podría enmarcarse la definición de Kemmis y McTaggart (1988, p. 9):

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Cuadro 3. Características de la investigación-acción con relación a la teoría crítica

TEORÍA CRÍTICA	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EMANCIPADORA
<ul style="list-style-type: none"> • Formación y divulgación de teoremas críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación-acción no utiliza la teoría para justificar la práctica, ni considera la práctica como teoría aplicada. Se trata, más bien, de una relación recíproca en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente independientes.
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la reflexión: En la que se apliquen los teoremas críticos o que prueben de una forma exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión llevados a cabo en determinados grupos, hacia los que se orientan dichos procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación-acción emplea procesos de reflexión en grupo de comunidades con intereses comunes. • Se adopta la forma de puntos de vista auténticos para el práctico, tanto respecto a la teoría como a la práctica. • El facilitador puede ayudar a la organización, pero el poder determinar la verdad reside en los prácticos, que son los árbitros finales de la autenticidad de los puntos de vista adquiridos.
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la acción: La selección de las estrategias adecuadas, las soluciones de las cuestiones prácticas y la dirección de la lucha política. 	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación-acción tiene como núcleo estratégico la acción, reconociendo la inevitable naturaleza de la acción social. • La investigación-acción reconoce el valor y el riesgo de la acción, y que la única implicación verdadera en la acción es la de los mismos actores. • La investigación-acción reconoce el poder de la acción cooperativa para iniciar el cambio social.

Un poco más adelante, argumentan que sólo existe investigación-acción cuando ésta es colaborativa (en grupo) y a través de la acción examinadora críticamente (p. 10).

Para Elliott (1989,1990), uno de los mayores divulgadores de la investigación-acción aunque en una postura algo diferente a la de otros autores más críticos y acercándose a una línea más práctica, la investigación-acción es el estudio de una situación social con la finalidad de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. El

mismo autor argumenta que la investigación-acción cifra sus esperanzas en una ciencia político-moral en donde existe un compromiso en la transformación de la realidad social y educativa, y sus características más relevantes son el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) y que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). La investigación-acción permite comprobar ideas en la práctica para conseguir mejoras y para acrecentar los conocimientos sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora de lo que ocurre en la clase y en la escuela, y una mejor articulación y justificación de las bases educativas de lo que se realiza. La investigación-acción es una manera de trabajar que une la teoría y la práctica en un todo: Ideas en acción.

Como puede apreciarse, se hace el énfasis en investigar a partir de la práctica educativa cotidiana. Por tanto, reflexión y acción están íntimamente ligadas, de manera que no habrá que separar ambos momentos. La investigación-acción puede ser una prometedora alternativa para la renovación educativa en donde se dé protagonismo a la participación del profesorado.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, podemos constatar que las transformaciones (y no digo ya las reformas) desde «arriba», prescriptivas o muy normativizadas, no consiguen cambiar, tanto como lo desearían, los procesos educativos (y menos las concepciones o las actitudes del profesorado). Sin embargo, desde las instituciones educativas el práctico tiene mayor opción de cambio, siempre que los profesores y profesoras que desde las prácticas, o sea desde sus tareas (o conjuntamente con los teóricos), analizan sus problemas y buscan una solución aplicable mediante la acción-reflexión-acción. Sin la actitud del profesorado respecto al cambio, no puede haber transformación posible. La investigación-acción puede ser ese revulsivo para generar una nueva actitud investigadora y un proceso de formación.

La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que la enseñanza se desenvuelve. Para ello debe unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional.

Estamos convencidos que la investigación-acción posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de los profesores investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos, instándoles también a una reconceptualización de la enseñanza en su contexto. Pero no la queremos ver únicamente como un proceso de mejora de la práctica educativa sino de creación de una actitud, y una autoconciencia de la realidad educativa y social, y una capacidad para tomar decisiones de mejora. Un instrumento intelectual que permita analizar e interpretar la realidad educativa y social. Es una forma democrática de investigación que se hace por

los «prácticos» y desde la práctica, donde todos los actores participan por igual y se comprometen en cada una de las fases de la investigación, ya que se comunican entre sí mediante una relación simétrica, y aceptan la diversidad de puntos de vista y las diferentes tomas de decisión. La investigación-acción intenta, dentro de un marco de política de colaboración, (auto)perfeccionar al profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia social y profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación y comunicación.

Si hacemos una interpretación de la aportación de Pérez Serrano (1990), la investigación-acción tiene una estrecha relación con la formación y el desarrollo profesional del profesorado ya que puede provocar:

- El desarrollo de procesos educativos para actuar de un modo más adecuado.
- El descubrir espacios donde se pueda fomentar el desarrollo educativo y social de la comunidad.
- El facilitar dinámicas de trabajo adecuadas para la constitución de grupos educativos (internos) y sociales (externos).
- El propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad, así como procedimientos de recogida y de análisis de los datos.
- El iluminar todo el proceso de trabajo desde la óptica de la investigación cualitativa, vinculando en el proceso, a un mismo tiempo, la investigación y la acción, la teoría y la praxis.
- El apostar por una investigación abierta, participativa y democrática, centrada en las situaciones problemáticas prácticas, dirigida hacia la mejora de las situaciones, no sólo hacia la descripción y comprensión de las mismas.

Este tipo de investigación tiende a superar los inconvenientes de la experimentación de laboratorio, admite y utiliza positivamente la mutua interdependencia entre el sujeto y el objeto y, finalmente, se compromete en la acción práctica sobre la realidad, sin olvidar ni despreciar la necesidad de una reflexión teórica (tan importante que Stenhouse califica de verdadera una investigación-acción cuando ésta desarrolla una teoría que puede ser comprobada por los profesores en el aula).

Es una investigación en el terreno donde se da un proceso que difícilmente puede aislar variables, sino que trabaja con situaciones globales, lo cual comporta una nueva cientificidad. El investigador, los investigadores, están implicados en la investigación, trabajan y analizan su propia implicación, la cual desencadena procesos de formación permanente colegial con una importante carga de dimensión ética del fenómeno educativo. El proceso investigador es un proceso formativo: la formación se une a un proyecto de mejora.

La aplicación de la investigación-acción en la práctica formativa se realiza, según Cohen y Manion (1980), mediante el proceso siguiente:

1. Identificación, evaluación y formulación del problema percibido como crítico en una situación cotidiana de enseñanza.

2. Discusión y negociación entre las diversas partes implicadas que pueda culminar en una primera propuesta de proyecto.
3. Revisión de la literatura referente al tema de estudio.
4. Modificación o redefinición del planteamiento inicial del problema.
5. Selección de procedimientos de investigación.
6. Selección de procedimientos de evaluación.
7. Implantación del proyecto.
8. Interpretación de los datos; inferencias extraídas y evaluación general del proyecto.

En casi todas las experiencias, la investigación-acción se ha abordado en modelos metodológicos a partir de la conocida espiral de Lewin, desarrollada posteriormente por otros autores, entre ellos J. Elliott (1990) y Kemmis (1983). Los grandes momentos de la espiral son la exploración y análisis de la experiencia, el diagnóstico de la situación problemática, la planificación del proyecto, la realización del proyecto, la presentación y análisis de resultados, y la interpretación, conclusión y toma de decisiones. La espiral es útil como instrumento para el nivel de conducción del proceso, pero puede tener limitaciones a la hora de analizar otros aspectos, como las distorsiones ideológicas o ciertos procesos de autoengaño que se generan en la aplicación de la investigación-acción.

El actual movimiento de la investigación-acción, cada vez más importante, intenta motivar al profesorado para llevar a cabo un profundo estudio de sí mismo, a partir del cual asumir con responsabilidad profesional determinadas decisiones en torno a su propia práctica educativa, y para que su papel de actor y protagonista de la acción sufra un profundo cambio: debe comprometerse para participar en el cambio educativo y social. Por otro lado, la investigación-acción como proceso de formación permanente del profesorado que parte del análisis de las situaciones problemáticas reales, promueve la participación, estimula el trabajo en grupo, facilita la toma de decisiones, potencia la capacidad autoformativa y estimula la flexibilidad organizativa. Son, todos ellos, aspectos medulares de una nueva cultura profesional del profesorado para potenciar el cambio y la innovación educativa en los contextos.

Debemos destacar también que en algunas experiencias sobre aplicación de la investigación-acción se constata la dificultad del profesorado a la hora de plantearse el problema que dará pie a la investigación, dificultad debida, al parecer, a la «ilusión» que tiene el profesor o profesora de ser un científico moderno en el momento de iniciar la investigación y al hecho de que ponga más énfasis en las metodologías y en las técnicas para obtener los resultados que en la comprensión del problema: pretende resolverlo todo mediante la investigación, evita cuestionar su propio trabajo en la delimitación y formulación del problema, y enfoca el problema de forma externa para detectar «responsables» del mismo (seguramente por la cultura positivista que se arrastra como lastre). Quizá la mayoría de las anteriores cuestiones se deban a una falta de formación, a su formación en la investigación en un sentido tradicional, o bien al nivel de autoconcepto

y profesionalización que tiene de sí mismo. Pero tales barreras, aunque por supuesto deben tenerse en cuenta, no nos han de impedir aplicar la investigación-acción en la formación y la investigación para profundizar en la mejora de la práctica educativa y en la búsqueda de una nueva educación.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- ADORNO, F. (1973): *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona. Grijalbo.
- ALVIRA, F.M. (1983): «Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 22, pp. 53-75.
- ANGUERA, M.T. (1986): «La investigación cualitativa». *Educación*, n. 10, pp. 23-50.
- ANGULO, J.F. (1990): «Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa», en ANGULO, J.F. (1999): «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente», en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- APPLE, M. (1978): «Ideology and Form in Curriculum Evaluation», en WILLIS, G. (ed.): *Qualitative Evaluation*. Berkeley.
- BERNSTEIN, J. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism: Science Hermeneutics and Praxis*. Oxford. Basil Blackwell.
- BEST, J. (1972): *Cómo investigar en educación*. Madrid. Morata.
- BIDDLE, B.J.; ANDERSON, D.S. (1989): «Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza», en WITTOCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza*, I. Madrid. Paidós/MEC.
- CARR, W. (1985): «Philosophy, values an educational research». *Journal of Curriculum Studies*, vol.17, n. 2, pp.119-132.
- (1989): «Prólogo», en ROZADA y otros: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón. Cyan.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción y la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes», en WITTROCK, M.: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós/MEC.
- COHEN, L.; MANION, L. (1980): *Research methods in education*. London. Croom-Helm.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal.
- COOK, T.D.; REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- DEWEY, J. (1938): *Logic, the Theory of Inquiry*. New York. Henry Holt and Company.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1998): «La investigación en el campo de la didáctica. Modelos

- Históricos». *Perfiles educativos*. México. Centro de estudios sobre la Universidad.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking. A study of Practical Knowledge*. London. Cromm Helm.
- ELLIOTT, J. (1977): «What Is Action Research in Schools?». *Journal of Curriculum Studies*, n. 10, pp. 355-357. (Traducido al castellano en el dossier del Seminario sobre Investigación-acción celebrado en Málaga en 1985.)
- (1989): *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic. Eumo.
- (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- ERDAS, E. (1987): «Enseñanza, investigación y formación del profesorado». *Revista de Educación*, n. 284, pp. 159-198.
- ESCUADERO, J.M. (1987): «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, n. 3, pp. 5-40.
- (1990): «Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica». *Curriculum*, n. 2, pp. 3-25.
- FLICK, U. (1998): *An introduction to qualitative research*. London. Sage.
- GAGE, N.L. (1963): *Handbook of research on Teaching*. Chicago. American Educational Research Association.
- GIMENO, J. (1983): «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- (1988): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HEBERT, M. (1987): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona. Laertes.
- GUBA, E.G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GUBA, E.G.; LINCON, Y.S. (1981): *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.
- (1990): «Morality, Society and Ethics. An Interview with Torben Hviid Nielsen». *Acta Sociologica*, vol. 33, n. 2, pp. 93-114. Copenhagen. University of

- Copenhagen. HOLLY, M. (1985): *Perspectives on Teacher Professional Development*. London. The Falmer Press.
- JACKSON, P. (1968): *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- KEMMIS, S. (1983): «Action Research», en HUSEN, T. (eds.): *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford. Pergamon Press.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- KEPLER, K. (1999): «Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado», en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- KERLINGER, F. (1975): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México. Editorial Interamericana.
- KNAPP, M.S. (1986): «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa», en COOK, T.D.; REICHARDT, Ch.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- LABAREE, D.F. (1999): «Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente», en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- LAKATOS, I. (1978): *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid. Alianza.
- LATORRE, A. (1992): *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis doctoral. Barcelona. Facultad de Pedagogía. Universitat de Barcelona.
- LEWIN, K. (1946): «Action Research and Minority Problem». *Journal of Social Issues*, n. 2.
- MALINOWSKI, B. (1935): *Coral gardens and their magic*. London. Allen and Unwin.
- MARCELO, C. (1987): *El Pensamiento del profesor*. Barcelona. Ceac.
- MARTÍNEZ, J.B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.
- (1991): *La investigación interpretativa*. Granada. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990): «El estudio de casos en la investigación educativa», en
- MARTÍNEZ, J.B. (1991): *La investigación interpretativa*. Granada. Universidad de Granada.
- McDONALD, B. (1974): *Evaluation and the Control of Education*. Norwich. Centre for Applied in Education.
- PÉREZ, A. (1983): «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en

- GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): «Investigación educativa». *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Anaya.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson.
- POPKEWITZ, Th.S. (1980): «Paradigms in Educational Science: Different Meanings and purpose to theory». *Journal of Education*, vol. 102, pp. 28-46.
- (1988): *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*. Madrid. Mondadori.
- PROPPE, J. (1990): «La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores». *Revista de Educación*, n. 293, pp. 325-343.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1989): «El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación». *Anales de Pedagogía*, n. 7, pp. 7-32. Murcia. Universidad de Murcia.
- SHAVELSON, R.J. (1986): «Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores», en VILLAR, L.M. (coord.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1983): «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», en GIMENO, J.; PÉREZ, A. (dir.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- SCHÖN, D.A. (1993): *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.
- (1998): *El profesional reflexivo*. Madrid. Paidós.
- SCHULMAN, (1989): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», en WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid. Paidós/MEC.
- STAKE, R.E. (1998): *La investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1979): *What is Action Research?* East Anglia. Centre for Applied Research in Education.
- (1982): «Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación», traducido en MARTÍNEZ, J.B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- TRAVERS, R.M.W. (1971): *Introducción a la investigación educativa*. Buenos Aires.

Paidós.

TOULMIN, S. (1961): *La filosofía de la ciencia*. Buenos Aires. Miracle.

VILLAR ANGULO, L.M. (coord.) (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.

WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid. Paidós/MEC.

- (1989): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid. Paidós/MEC.

YINGER, R.J. (1981): *Reflective journal writing: Theory and practice*, n. 50. Michigan. East Lansing.

YOUNG, T. (1990): *A critical Theory of Education. Habermas anf Our Children's Future*. New York. Teachers College Press.

Segunda parte:
Experiencias de investigación educativa

Investigación-acción en la enseñanza secundaria.

Experiencia autoformativa en la clase de ética

Alberto Revenga Ortega

Profesor de filosofía del IES «La Llauna». Badalona (Barcelona)

Reflexión preliminar

Los maestros que trabajaron con J. Henry colaboraron en su propio proceso de aprendizaje [...] utilizaron la espiral autorreflexiva de la investigación-acción para realizar observaciones iniciales y analizar sus prácticas de enseñanza actuales, luego planificaron las maneras en que deseaban cambiar aquellas, para observar a continuación los problemas y los efectos de los cambios introducidos, y para reflexionar sobre sus observaciones a fin de decidir la próxima acción en el proceso de mejoramiento de su práctica. (W. Carr y S. Kemmis, 1988)

Sentido de la investigación en el aula

¿Tiene sentido desarrollar una indagación centrada en aspectos relacionados con el propio trabajo docente? ¿Con qué objeto? ¿Para qué fin? Hablar de investigación entre los profesionales que ejercen su actividad en el ámbito educativo y, concretamente, en la enseñanza secundaria, es un ejercicio tan insólito como inoportuno. Se habla diariamente de problemas relacionados con las continuas dificultades que ha de solventar el práctico para desarrollar su trabajo en el aula, de la sistemática dejación que los responsables políticos practican respecto a las continuas demandas, del distanciamiento e incompreensión social que instala la actividad docente en una situación cada día más distante de los fines, actitudes y valores que la práctica social establece como prioritarios. La demanda de recursos, materiales y humanos, colma una parte de esa necesidad reivindicativa legítima y necesaria, que no es sino el signo de una frustración que anida en la mayoría de los docentes y que aflora progresivamente con la edad. Hay problemas

latentes relacionados con expectativas personales que la realidad incumple.

Una de esas expectativas es, a mi juicio, la expectativa investigadora. Con frecuencia los docentes, de forma más o menos generalizada, expresan esta expectativa como ilusión juvenil en referencia a la ciencia o área de conocimiento objeto de su preparación universitaria. Existe en la mayoría de los jóvenes un deseo más o menos compartido que, por encima de la docencia, apunta a la investigación. Así esta perspectiva indagadora y su deseo frustrado se expresan hoy en el docente de secundaria como anhelo, como pérdida, como ilusión abandonada aunque fecundadora en su día de una motivación por la historia, la literatura, la filosofía, la física... La práctica docente en secundaria fracasa de raíz este proyecto (respetando ¡cómo no! algunos colectivos y particulares que trabajan sin dejar de plantearse la investigación como parte de su experiencia docente).

¿Cuáles son las causas del abandono de la investigación como vocación sincera, como quehacer prioritario? Desde la práctica de la enseñanza y su experiencia me atrevería a sostener al menos un par de razones: la primera, alude al objeto de la investigación (qué investigar); la segunda, establece en el ámbito académico una relación entre investigación y universidad (dónde investigar). La una y la otra están de alguna manera trabadas. Veamos. En referencia a la primera, podemos decir que es susceptible de investigación todo aquello que es problemático, entendiendo como problema lo que es relevante a un área de conocimiento y sin embargo se resiste a su transparencia, bien sea por su dificultad intrínseca, o porque nadie aún ha percibido su relevancia. Así cada materia o ciencia presenta sus propios problemas, existiendo, como es obvio, problemas interdisciplinarios abordados conjuntamente desde ámbitos distintos y de forma cooperativa. Los docentes debidamente especializados tratarían problemas de su ambiente de trabajo. Así, en filosofía aparecen, por ejemplo, investigaciones sobre conceptos o relaciones conceptuales en un autor, época, corriente, sistema, etc. Es decir, aspectos todos ellos filosóficos en donde bucea el investigador de esta materia para ofrecer un producto hermenéutico interesante para su comunidad.

Si aludimos a la segunda razón, está claro que el ambiente óptimo para la investigación académica es la universidad. Universidad e investigación conforman un tándem de obligada necesidad al formar parte la investigación de la naturaleza intrínseca de la universidad. Dicho esto ¿qué sentido tiene para los docentes de secundaria investigar si en este nivel de enseñanza la investigación no forma parte de la exigencia docente ni reporta beneficio alguno, ni ofrece prestigio sino en casos de excepcionalidad? ¿Qué difusión tendrá esta indagación? ¿Con qué facilidades contará? ¿De qué manera podrá incorporar los resultados derivados a su tarea docente? ¿Acaso la administración motiva este tipo de desarrollo profesional? ¿Son acaso las licencias de estudios, ofrecidas con cuentagotas y sobre temas oficialmente orientados un estímulo suficiente? ¿No serán estas licencias de estudios más que estímulos a la investigación, pura cosmética para los responsables políticos? Sin duda esto último es lo que la mayoría de los docentes piensa.

Podríamos sostener, dado el estado de las cosas, que la investigación académica fuera de la universidad no tiene demasiado fundamento si tenemos en cuenta:

- El carácter específico y disciplinar de la mayoría de los temas de investigación.
- La ausencia de repercusión directa en la actividad desarrollada por el docente.
- El carácter voluntarista de la misma, si observamos su no repercusión ni en la promoción del docente, ni en su prestigio personal, ni en la mejora de las condiciones de su trabajo.

Sin embargo, siempre me he preguntado por qué el docente de secundaria cuando habla de investigación siempre mitifica esos comportamientos universitarios canónicos. ¿Por qué considera que su ámbito de trabajo no tiene suficiente categoría en su consideración problemática? ¿Acaso los trabajos de los pedagogos carecen de importancia y cualidad dado el material que manejan? ¿Acaso esta visión no comporta un concepto de la investigación excesivamente sesgado? ¿No sería posible una idea menos reductivista, ligada a la inquietud humana por la comprensión de los aspectos que ofrecen resistencias ya sean de naturaleza teórica o práctica?

Podemos interrogarnos, también, si existe alguna línea de investigación que incida en la actividad del docente, que facilite y optimice las condiciones de su trabajo, que ayude a los profesores a elevar la cualidad de sus prácticas, que incremente la comprensión de las mismas, que aporte a éstas un sentido social y cultural ¿Existe esta línea de investigación pragmática que dé verdadero sentido a la práctica educativa no universitaria? Existe. Esta línea de investigación, cuyo valor desgraciadamente no es considerado como tal por la mayoría de los docentes, es la que tiene como objeto nuclear el mundo de la educación como realidad social, política y cultural, así como la relación que establecen con la misma el conjunto de las disciplinas curriculares que informa lo que entendemos por cultura. La pedagogía y los pedagogos se ocupan de estas cuestiones. En este sentido hay excelentes teóricos e investigadores que desde la pedagogía tratan de incidir no en los problemas concretos que proponen las disciplinas particulares sino en todo ese repertorio de problemas que emergen en la institución escolar y que van más allá de la mecánica transmisión de conocimientos. El ámbito de la educación formal es un vivero riquísimo de problemas susceptibles de investigación.

Pero ¿qué credibilidad tienen la pedagogía y los pedagogos como investigadores del mundo educativo entre los prácticos que forman parte de él? ¿Si tan importantes son los temas que estudian y sus repercusiones en la mejora de las prácticas por qué no incorporar a los pedagogos a los centros de enseñanza? ¿Dónde se fundamenta la falta de credibilidad de sus propuestas? Más aún, ¿por qué no existe un lugar en el currículum de las diferentes disciplinas universitarias que dé cabida a conocimientos relacionados con la realidad educativa en general y la función docente en particular? ¿Por qué no incorporar al menos una reflexión sobre la cuestión metodológica de las diferentes disciplinas que conforman el currículum de la educación secundaria? ¿Por qué no considerar, al menos, la didáctica específica como un campo de análisis y discusión, como una oportunidad para familiarizar a los futuros docentes en la importancia de reflexionar o investigar éstos y otros aspectos relacionados con su trabajo cotidiano?

Llegados hasta aquí no tenemos más remedio que volver a replantear los

interrogantes iniciales: ¿Tiene sentido la investigación en el aula? ¿Investigar para qué? Si la preparación universitaria de los docentes de secundaria ha sido una preparación que en ningún momento ha considerado la orientación y finalidad de tal aprendizaje, entonces es de rigor deducir que no es fácil encontrarle un sentido a la investigación en el aula, ni a cualquier tipo de problemática relacionada con el mundo de la educación. Cuando no se ha creado un lugar para la sensibilidad hacia este orden de la realidad y sus problemas, es muy difícil apreciar la existencia, la importancia y el significado de lo que ocurre, aunque le ocurra a uno mismo. La tendencia habitual de las prácticas (cerradas y opacas) se limita a una repetición de lo visto y oído. Tendencia autista que endurece la percepción hasta el punto de reducirla y convertirla en un puro mecanismo de defensa.

Dificultades intrínsecas: la falta de formación didáctica y epistémica

Una de las quejas más recurrentes entre el colectivo de profesores de enseñanza secundaria, en general, es el escaso apoyo que recibe respecto a las tareas, cada día más numerosas, que se le encomiendan. Queja que en no pocas ocasiones viene acompañada de una actitud de autosuficiencia frente a cualquier oferta de formación, ya sea relacionada con quehaceres considerados serviles, ya sea sobre aspectos que afectan al área de conocimiento propio. La formación inicial en los profesores noveles y las diferentes formas de asesoramiento son insuficientes para crear esa sensibilidad hacia los problemas que emergen en el mundo de la educación y convertir tales problemas en objeto de tratamiento. El rechazo de los profesores hacia estos problemas y hacia los pedagogos, incluso hacia los más críticos, ha supuesto la consolidación o endurecimiento de inercias tendentes a un afianzamiento y prioridad de la transferencia conceptual y al mantenimiento de la autoridad intelectual y moral del discurso del profesor. Cuestiones no menores que urge reconsiderar no substrayéndolas a la deliberación del discurso sino confrontándolas a nuevas concepciones teóricas.

Es importante constatar que otros aspectos relacionados con la transferencia, como el análisis de la importancia de un contenido, la conveniencia o idoneidad de algunas de las formas tradicionales de mediación, la relación de conocimiento y entorno, el pensamiento de los estudiantes en relación con la materia, etc., no han sido centro de atención preferente para el práctico. Tampoco cabe olvidar la cuestión candente desde hace un tiempo entre los prácticos que reivindican una orientación estrictamente especializada de su trabajo y aquellos otros, cada día más minoritarios, que apuestan por la educación como un proceso de ilustración más integral encaminada a «proporcionar las claves para la comprensión del presente, de la inmediatez que nos afecta y que hunde sus raíces en el pasado más o menos cercano y en ámbitos hoy alejados del mundo circundante» (Gimeno Sacristán, 1999, p. 41). Para los primeros la educación no es un problema cuando se han podido o sabido resolver aquellos condicionamientos adversos que imposibilitan la instrucción de ese saber que ellos administran a discreción. En su pensamiento la naturaleza de lo docente no entraña potencialidad alguna y remite a «lo

que es». Y «lo que es» es lo que ha sido y debe continuar siéndolo. Para los segundos la educación se define por su carácter problemático como la salud, la convivencia, la relación con el entorno... o cualquier orden de la realidad humana que conjugue deseos, voluntades, expectativas, intereses o creencias.

Un concepto de la docencia, ya sea como especialización estricta o como realidad ajena a la temporalidad y, por tanto, al cambio, puede verse, a juicio de H. Giroux (1999, p. 54):

En las recientes intervenciones de un número creciente de gente progresista y conservadora que intenta reducir la pedagogía al formalismo técnico y a la tarea hermética, simplemente de enseñar el contenido...

En síntesis, establecen una dicotomía entre docencia (educación para el conocimiento experto) y cultura o educación (proceso de ilustración que compromete al sujeto en la construcción de su realidad personal, sociopolítica e histórica; es decir, educación para el pensamiento crítico).

La situación en que esta perspectiva deja al docente en la enseñanza secundaria le sustrae a la potenciación y desarrollo de inquietudes, reduciendo su visión e incapacitándole para afrontar momentos de incertidumbre con un bagaje conceptual suficiente. Dominado el complejo de contingencias relativas al contenido de su área de conocimiento y a los posibles conflictos ambientales (contenido y autoridad), el docente queda encerrado en su propia trampa. Su itinerario profesional no admitirá desarrollo, progreso, mejora, nuevos aprendizajes. Ni mucho menos creación, crítica, recreación. No digamos observación, pensamiento, reflexión, diálogo. Encerrado en un círculo virtual su trayectoria profesional no le permitirá otra licencia que la de repetirse a sí mismo para mostrar y demostrar que sigue siendo el mismo. Difícilmente considerará interesante una novedad o una simple idea de otro que amenace con transformar algún rasgo de su imagen profesional o que introduzca sospecha en torno a las propias creencias, desconfianza con relación a la calidad de su práctica o autocrítica sobre el pensamiento propio. Todo esto son asuntos ajenos, montajes ficticios, banalidades de diseño, en general: asuntos ociosos.

¿Qué problemas plantea esta actitud tradicional? Quisiera al menos apuntar dos. En primer lugar, la creencia de que los prácticos nada podemos aprender, de que nadie sabe lo suficiente para enseñarnos algo de interés que ya no sepamos. Las consecuencias de este estado de conciencia, ajeno a la autorreflexión, provocan un sentimiento de competencia didáctica que no ha menester de ideas, sugerencias, contrastes, colaboraciones, valoraciones, comprobaciones, evaluaciones... y que, de esta manera, escamotea la posibilidad razonable de un criterio objetivo respecto a la calidad de lo que cada profesor realiza privadamente dentro de su aula. Si nada se contrasta, ¿cómo saber que hay prácticas mejores que otras?

En segundo lugar, y consecuencia de la primera, si nada hay que aprender, nada hay que cambiar, por lo que toda propuesta de renovación chocará siempre con la réplica: ¿para qué, si en el fondo todo es lo mismo con distintos nombres? Esta convicción de que el nombre no cambia la cosa, de que las propuestas renovadoras solamente son cambios retóricos que afectan únicamente a las nomenclaturas, procede,

en efecto, de bloqueos (máxime cuando no se ha recibido una formación didáctica sólida en ningún aspecto) que evitan la formulación de un conjunto de interrogantes que acompañan a la práctica pedagógica y que, de esta manera, quedan soslayados, impidiendo determinadas preguntas que un profesor de cualquier materia debe contestar. ¿Qué significa enseñar? ¿Cómo justificar nuestra práctica? ¿Desde qué teoría del aprendizaje? ¿Qué orden de prioridades establece nuestra enseñanza? ¿Para qué sociedad educamos? ¿Hemos de atender las solicitudes sociales a la hora de organizar nuestra práctica? ¿Es importante tener en cuenta las peculiaridades y expectativas del alumno a la hora de planificar el acto docente? ¿Cómo planificar este acto? ¿Hay alguna teoría filosófica que pueda servir de fundamentación a un determinado concepto del aprendizaje?

La actitud autosuficiente respecto al acto didáctico imposibilita cualquier intento no sólo de investigar, sino de debatir cuestiones de principio y otras relativas a la organización y gestión del currículum. Nuestro parecer reclama desautorizar la ruptura que desde la práctica se ha consumado respecto a la investigación y pensamiento sobre la pluralidad de problemas que genera la práctica. Es importante –como señala H. Giroux– saber para qué enseñamos y extender desde esa reflexión indagadora de fines todo un conjunto de investigaciones sobre el proceso o los procesos más racionales y razonables. Y todo ello es lógico realizarlo en compañía de los teóricos o pedagogos cuya experiencia en el campo de la investigación y la aportación de sus marcos y recursos conceptuales son de absoluta necesidad para los prácticos. Su descalificación sitúa al docente en una posición de orfandad teórica respecto al sentido de su trabajo. Sin investigación ni deliberación no hay juicio.

Y es aquí precisamente donde conviene situar la necesidad de investigar sobre la práctica docente, incorporando al concepto de investigación un sentido de racionalización del propio quehacer como herramienta para el perfeccionamiento. Ahora bien, hemos de reconocer que responder al interrogante de por qué investigar desde la práctica nos coloca en una posición incómoda. Cuando en ocasiones comentamos con los compañeros de trabajo las grandes incertidumbres, los frecuentes problemas, la ansiedad y otros estados de ánimo no excesivamente reconfortantes que lleva aparejada esta actividad, su respuesta es por lo general la siguiente: «No hay necesidad de complicarse la vida». En cierta manera hay razón en su actitud, la investigación es una complicación, te coloca ante una cosa densa, impenetrable, difusa, escurridiza, llena de inseguridades, dudas... De ahí que tengamos graves dificultades para defendernos y ofrecer alguna razón que haga creíble el sentido y la bondad de lo que tenemos entre manos.

Sin embargo tal razón existe. Investigar en el aula tiene un sentido eminentemente práctico: *convertir la investigación en una herramienta de autoformación* ante las carencias formativas institucionales y la tradición empírico-analítica instaurada en los centros de manera generalizada. También podemos añadir que hay una motivación perfectiva: intuimos que toda práctica es mejorable y para ello es obligado problematizarla. Asumir la práctica de manera crítica conlleva situarte delante de ella dispuesto a establecer diferentes juicios de valor. Eso tiene interés al romper la

autocomplacencia de un trabajo que no admite valoraciones heterónomas y que apela, a priori, a una competencia sin fisuras. Pero más allá de esta disposición de un mayor conocimiento del sentido de la práctica, la investigación crítica nos permite buscar referencias filosóficas que sirvan para justificar el punto de vista sociológico –para qué educamos–, psicológicos –cómo funcionan los mecanismos del aprendizaje, de qué manera podemos potenciarlos–, antropológicos –qué modelo de persona deseamos– y morales –cómo nos hemos de conducir. Aspectos estos sobre los que, de manera implícita o explícita, todo profesor fundamenta su acción docente.

Investigar en educación, desde la posición del práctico, supone centrarse en una realidad, más o menos compleja, con el deseo de clarificarla, mejorarla, transformarla, reformarla o, ¿por qué no?, sustituirla, si la situación y la institución lo permiten y los cambios están debidamente fundamentados. Investigar desde la práctica no es un ejercicio ocioso, ni burocrático, ni agradable. Es una necesidad que surge como respuesta a problemas cuya solución no viene dispuesta y empaquetada desde los centros teóricos de decisión. El carácter situacional o ecológico de cada experiencia docente exige un tratamiento particularizado que requiere un descentramiento respecto al mismo, a fin de conseguir una cierta perspectiva para templar el juicio. Perspectiva no siempre fácil de conseguir y que obliga al práctico a provocar durante este período una situación de desdoblamiento que le convierte en sujeto y objeto de su propia indagación.

Ese juego del dentro y fuera es ciertamente arriesgado, sobre todo si se le demanda al indagador situarse y comportarse intelectualmente con un distanciamiento tal que no confunda el problema con su problema. La necesidad de una objetivación de la tarea reclama ese perspectivismo mínimo que la práctica en sí misma inhabilita, dificultando la reflexión sobre la consistencia de las conductas docentes; es decir, establecer juicios de valor entre lo que se hace y su ideal: lo que debería hacerse. Es cierto que en el medio académico donde desarrollamos nuestra actividad hay muy poca circulación de ideas o pensamientos, sin embargo, ello no quiere decir que el profesor no tenga un pensamiento sobre aquello que hace y por qué lo hace. Nos atreveríamos a afirmar que la ausencia de intercambios de ideas relativas al mundo de la educación y del profesor con relación a este mundo se debe a que nuestro pensamiento es un pensamiento difuso, escasamente articulado o fundamentado conceptualmente en una extraña mezcla de lo ideológico, lo psicológico, lo sociológico, lo político, lo profesional... de manera más intuitiva o ideológica que argumentativa. Nosotros no somos una excepción dentro de este análisis, por ello las palabras de Carr y Kemmis (1988, pp. 125-126) nos impresionan gravemente:

Así pues, si todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría. La enseñanza, por ejemplo, aunque no se dedique a la producción de teorías, es similar a la experimentación psicológica por cuanto se trata de una práctica social conscientemente desarrollada y que sólo puede ser entendida con referencia al marco dentro del cual los practicantes encuentran sentido a lo que hacen. Los profesores no podrían ni empezar a «practicar» siquiera si no tuviesen algún conocimiento de la situación dentro de la cual actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En este sentido, los dedicados a la «práctica» de la educación deben de poseer alguna «teoría» previa de la educación que reestructure sus actividades y que guíe sus decisiones.

Proceso de la investigación-acción: análisis de una experiencia en la enseñanza secundaria

Si cada situación docente es una realidad en sí misma que requiere su propio análisis y tratamiento, el uso de enfoques conductistas o excesivamente racionalistas no sólo descontextualizan dicha situación sino que impiden un conocimiento suficiente de la misma. Así mismo, dificultan que el profesorado desarrolle su propio juicio profesional interrumpiendo el camino hacia su autonomía e independencia de criterio.

Nuestra investigación en el aula parte de ese deseo expresado por L. Stenhouse (1984, p. 69):

Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, innovadores o inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otras ocasiones. Tampoco quiere decir que rechacen el consejo, la consulta o la ayuda.

Este espíritu y deseo de autonomía intelectual y moral, de comprensión y mejora del propio contexto en el que desarrollamos nuestro trabajo es el estímulo que alimenta y guía nuestra experiencia indagadora que a continuación presentamos en sus trazos fundamentales. No obstante, nuestro objetivo fundamental no está centrado únicamente en el desarrollo profesional, sino que busca mejorar las relaciones de enseñanza-aprendizaje con todo el conjunto de repercusiones que comporta en el alumnado y en el currículum.

Contextualización de la experiencia: situación de partida

Como la inmensa mayoría de los docentes en nuestro país accedí a la enseñanza sin un conocimiento suficiente acerca de su naturaleza, más allá de las lógicas proyecciones que cualquier docente novel establece a partir de la observación de diferentes modelos que ha ido integrando en su experiencia como estudiante.

Mi contacto con personas sensibles me fueron despertando de ese sueño dogmático que repite una y otra vez que en educación todo está descubierto y que cualquier novedad no es sino puramente formal o retórica. Contrariamente llegué al convencimiento de que bajo la apariencia de lo mismo en toda experiencia docente se descubre un fondo sutilmente dinámico y diferenciado. La vida del aula no soporta la monotonía, la experiencia que recrea es siempre irrepetible, cada situación se define por esa peculiaridad diferencial que es necesario indagar, neutralizando en lo posible los esquemas preconcebidos, los prejuicios convencionales.

El compromiso personal con una orientación crítica de la práctica filosófica ha encaminado mi trabajo en una línea metodológica que intenta reflejar un concepto de la propia materia, su didáctica y funcionalidad, bien diferente de las inercias consolidadas. El concepto de conocimiento, entendido como reconstrucción reflexiva con finalidad

pragmática, no sólo cobra sentido en el desarrollo de la dimensión cognitiva del discente, sino que es el camino adecuado para una construcción más integral de su subjetividad.

Ahora bien, tal construcción reflexiva no se realiza únicamente a partir del trabajo individual del alumno y la transmisión del conocimiento del profesor. Es necesario incorporar la deliberación y el juicio, la crítica y la creatividad, es decir, la investigación cooperativa a través de ese contacto intersubjetivo que facilita diálogo. Esta convicción me animó a incorporar a mi clase de ética las ideas de «comunidad e investigación» presentes en la obra de Mead (1982) y Peirce (1988) que el proyecto de M. Lipman (1991, 1997) reelabora adaptándola a la enseñanza primaria y secundaria. Los fundamentos teóricos y las pautas de acción son suficientemente conocidos por los profesores de filosofía en nuestro país debido al impacto y difusión que este proyecto ha tenido a partir de 1985. Todo ello gracias al esfuerzo de difusión y puesta en práctica de muchos profesores a través de los múltiples grupos asociados al proyecto «filosofía para niños» que existen en nuestro país. No obstante presentaré de forma sucinta los momentos más nucleares de esta metodología (Lipman, 1997):

1. Lectura compartida de un texto (novela pensada para este fin pedagógico).
2. Comprensión y problematización de la lectura.
3. Justificación de los temas o experiencias problematizadas. Construcción de un plan de discusión.
4. Investigación grupal acerca del problema objeto de discusión filosófica.
5. Valoración y conclusiones consensuadas.
6. Compromisos para el futuro.

La clase entendida como construcción y reconstrucción constante del propio pensar a través del uso correcto del lenguaje; el uso de normas y criterios del pensamiento lógico y creativo (formal e informal) en la justificación de ideas, teorías, actitudes o comportamientos; la importancia de la comunidad de indagación y el uso del diálogo filosófico como vehículo articulador de pensamientos y dinamizador de los mismos; la organización circular de la clase y el uso democrático de la palabra; la creación de un clima socio-afectivo integrador, etc., estos son algunos de los aspectos más relevantes de una educación entendida no tanto como transmisión exclusiva de conceptos sino más bien como aprendizaje de aquellos procedimientos intelectuales que habilitan al sujeto para el juicio, la deliberación y la acción, mediante una propuesta de racionalidad comunicativa a través de la investigación dialógica.

El proceso de investigación/acción

El problema. Descripción del contexto

La incorporación del proyecto a mi trabajo docente comenzó a finales de los ochenta. Ininterrumpidamente he trabajado en el mismo, unas veces con alumnos muy motivados, otras luchando para mantener una atención demasiado volátil. La puesta en

marcha de la reforma ha ido diluyendo progresivamente la ilusión por el diálogo y la investigación.

Durante el curso 1999/2000 me encontré con un ambiente en el aula hostil a las iniciativas que respecto a la línea tradicional introducía el proyecto. Ante mí fueron emergiendo un conjunto de insuficiencias, resistencias y dificultades que hacían inviable la metodología. La clase donde trabajaba el programa estaba constituida por un grupo de dieciocho alumnos de 3.º de ESO. La materia correspondía al crédito de ética «Reflexión e investigación ética», aunque para respetar el programa el centro aceptó el título «Lisa: investigación ética».

La observación atenta de la conducta del grupo me ofreció una escenografía en donde los planteamientos teóricos quedaban completamente desvirtuados o deformados. Los síntomas de la misma afectaban a todos los momentos de la clase. Veamos:

1. Dificultad en la lectura oral. Manifestación de resistencias. Insuficiente concentración y comprensión. Atmósfera de la clase: ruido.
2. Incapacidad para la problematización de la experiencia narrativa. Dificultad para tematizar los problemas identificados. Poca participación. Silencio.
3. Graves dificultades para la construcción de un plan de discusión. Intereses opuestos. Escasa tolerancia a propuestas ajenas. Ruido.
4. Escasa participación en el diálogo. Diálogo centrado en unos pocos. Falta de hábitos de discusión. Carácter agónico de la discusión. Incapacidad para asumir y respetar las condiciones de posibilidad del diálogo filosófico (condiciones que habíamos pactado y aceptado como compromiso previo y diferenciado de los «debates comunes», «conversaciones», «charlas de café» o «disputas amorosas»).
5. En su lugar aparecen actitudes poco argumentativas y dispuestas a avanzar superando prejuicios, tópicos, certezas gratuitas. En definitiva, entendimiento de la discusión como descalificación a prioride los posicionamientos teóricos ajenos frente a la cooperación y deliberación conjunta en la búsqueda de un consenso razonado y fundado en la fuerza del mejor argumento. Mucho ruido.
6. Dificultad para asumir compromisos. Actitud: silencio.

La reflexión sobre este conjunto de síntomas me llevó a los postulados siguientes:

- Progresiva quiebra de los compromisos consensuados durante la primera y segunda jornada, relativos a la aceptación de los principios que definen una comunidad de investigación (M. Lipman, 1997, p. 100) así como la interiorización de algunas de las características de la discusión filosófica que nos presenta Sharp (1990). Tales compromisos afectaban a objetivos de carácter moral, procedimental y cognitivo.
- Como consecuencia aparece una falta de implicación en las diferentes tareas que afecta a más del 50% de la clase.
- Ello se concreta en actitudes diferentes:
 - Alumnos que se desentienden y sólo intervienen cuando se les interpela

directamente.

- Alumnos que se niegan a realizar actividades básicas como la lectura compartida.
- Alumnos que no se inhiben pero que no intervienen ante el temor de sufrir escarnio al no coincidir sus ideas con la de otros.
- Alumnos que intervienen de manera compulsiva aportando ideas irrelevantes o tópicas.
- Alumnos que asumen actitudes dogmáticas y se niegan a dialogar de manera socialmente constructiva.
- Graves dificultades para llegar a acuerdos respecto a valores y compromisos prácticos en relación con su puesta en práctica.
- Clima de desmotivación y desgana que afecta negativamente a los alumnos con buena disposición y que provoca:
 - Una desautorización de los objetivos propuestos.
 - El bloqueo o resistencia a la puesta en práctica de una acción común libre de coacciones, facilitando un proceso de distorsión que incapacita el decurso natural de las diferentes actividades, así como la correcta aplicación metodológica.

Investigación contextual

Una vez realizado, por mi parte, este rápido balance de las conductas distorsionadoras, opté no por salvar las contingencias amenazando, penalizando o volviendo a una metodología tradicional, sino por intentar comprender la situación y mejorarla en la medida que fuera capaz.

Ello obligó a plantearme todo un repertorio de interrogantes tales como:

- ¿Qué está pasando aquí? ¿A qué se debe este clima tan potencialmente explosivo en clase? ¿Por qué he de estar tan tenso?
- ¿Por qué la clase se está fragmentando? ¿Cuáles son los elementos distorsionadores fundamentales?
- ¿Por qué se diluye la motivación pese a la posibilidad de intervenir ellos (los alumnos) como agentes curriculares?
- ¿Hay algún elemento en la clase empeñado en crear dificultades? ¿Qué hay más allá de estas actitudes? ¿Son la pantalla de problemas más graves?
- ¿Qué tipo de problemas? ¿De capacidad? ¿De falta de expectativas? ¿De comprensión de la validez de los objetivos propuestos? ¿De inadaptación metodológica? ¿De falta de identificación con los problemas planteados?

Éstas son algunas de las preguntas planteadas a fin de encontrar respuestas a una situación que progresivamente se estaba degradando. Diseñé un plan de trabajo después de revisar las propuestas de Kemmis y McTaggart (1981), de J. Elliott (1981) y D. Ebbutt (1983) cuyo contenido se adaptara a la especificidad de mi situación y diseñé el esquema que se reproduce en el cuadro 1 (véase en la página siguiente).

Cuadro 1. Cuadro de situación

PROBLEMA	INVESTIGACIÓN	REFLEXIÓN	ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conducta explícita problemática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestación empírica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coherencia-incoherencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraste con la conducta ideal.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interrogantes. ¿Qué sucede? ▪ Factores determinantes e implícitos de la situación problemática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indagación de los factores determinantes. ▪ Elementos y recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis interpretativo de determinantes implícitos: agentes distorsionadores. ▪ Valoración y planteamiento de hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta de innovaciones tendentes a una mayor adaptación contextual. ▪ Readaptación metodológica y propuesta de actividades didácticas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conducta potencial deseada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orden de los objetivos y los compromisos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptación al entorno humano y al contexto académico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concreción metodológica.

Una vez constatada la conducta explícita y su naturaleza de incoherencia con la conducta potencialmente deseada, era necesario centrar la actividad en los factores determinantes. Dirigí el primer acto en la investigación a la documentación sobre aspectos personales de aquellos alumnos que consideré más inadaptados. Los informes personales y la información complementaria de los diferentes tutores me resultaron muy útiles en el conocimiento de aspectos relativos a conducta en general, rendimiento académico, capacidad cognitiva y expectativas. Curiosamente observé que las afinidades mostradas en los informes quedaban ratificadas en los comportamientos.

Paralelamente realicé observaciones personales en mi diario sobre el ambiente de clase y sobre aquellos alumnos más reacios a aceptar la disciplina que la clase exigía. Mi estado de ánimo produjo esta reflexión:

Me molesta esa tendencia centrífuga tan presente en el aula y me molesta, especialmente, mi incapacidad para establecer medidas preventivas sugerentes y medidas paliativas con suficiente poder de convencimiento. Esta compulsión a la fuga, al retorno a lo particular –el compañero de al lado– recobra más efecto negativo cuando el espacio de la clase se convierte, como en nuestro caso, en un espacio común que intentamos construir entre todos, que gestionamos comúnmente con nuestras iniciativas, y cuyo objetivo claro es el convencimiento racional de la necesidad de la política –entendida como convivencia y desarrollo de lo humano y sus capacidades–. La clase es un ámbito político, un aprendizaje de la convivencia en este espacio político simbólico donde se pueden representar simbólicamente todas aquellas situaciones sociales que caracterizan el ámbito de lo político (el amor, el odio, la colaboración, la violencia, la insolidaridad, la competencia, la justicia, el poder, los grupos de interés, la lucha por el prestigio, etc.).

Otro recurso empleado en la indagación fue la grabación en audíofono de una de las sesiones. Mi interés no era tanto recoger información como captar los fenómenos distorsionadores del ambiente con mayor claridad. El objetivo de este recurso era la reproducción de tales fenómenos como material de autoanálisis para los propios miembros de la clase. Así esta cinta sirvió para analizar y constatar el incumplimiento de las condiciones básicas o mínimas que exige un trabajo dialógico, así como las deficiencias en la argumentación.

Finalmente decidí plantear la cuestión abiertamente a la clase. Puse en marcha el audio y les trasladé su propia imagen, invitándoles a un ejercicio de crítica. Seguidamente les expuse mi valoración de la dinámica de la clase. Dinámica que juzgaba negativa y que dificultaba cualquier progreso no sólo formativo sino también educativo.

Con el fin de que todo el mundo pudiera expresar opiniones o hacer valoraciones más precisas, elaboré una prueba en formato encuesta. Indirectamente, esta actividad nos serviría para evaluar otros aspectos del proceso, dada su incidencia sobre el producto si tenemos en cuenta que en el caso de la ética la bondad de este último será inviable si el proceso está desvirtuado; es decir, si es la consecuencia de la imposición o reproducción y no de la argumentación y el convencimiento. Así pues todo el repertorio de cuestiones presentadas a reflexión, y que quedan reflejadas sucintamente en el cuadro 2, tienen una clara orientación: clarificar el grado de aceptación del aparato metodológico y la naturaleza de las actividades que lleva incorporadas.

La organización de los diferentes ítems de la encuesta se centró en torno a las expectativas que aparecen a continuación con el fin de comprobar su consistencia en relación con los acontecimientos del aula.

1. Expectativas sobre la organización del espacio físico.
2. Expectativas respecto al ambiente y al comportamiento de los compañeros en la clase y al profesor.
3. Expectativas sobre la materia y sus contenidos.
4. Expectativas respecto a la metodología.

Cuadro 2. Cuadro de orientación de la encuesta

ASPECTOS CONSULTIVOS DE LA ENCUESTA
1. Organización espacial. (Configuración del grupo-clase. Situación de los componentes.)
2. Adecuación de los materiales (novela, cuaderno de clase).
3. Actividades didácticas (lectura, selección temática, discusión filosófica, otros ejercicios del libro del profesor).
4. Estrategias didácticas. (Organización temporal de las tareas. El diálogo filosófico del grupo-clase – diálogo sin mediación/reflexión.)
5. Las funciones de los participantes (profesor/alumnos).
6. El clima socio-afectivo.
7. Idoneidad epistémica. Capacidad cognitiva respecto a la exigencia de las tareas.

En el cuadro 3 he seleccionado un conjunto de preguntas relevantes centradas en el

aspecto metodológico, objeto de la indagación y de importancia capital si se tiene en cuenta la orientación constructivista y dialógico-crítica que caracteriza a este enfoque y manera de entender la ética.

Cuadro 3. Cuadro de evaluación inicial

1. ¿Piensas que la ética es una asignatura como las demás o crees que es una materia diferente, que necesita una forma distinta de ser tratada en la clase?
 - a) Igual.
 - b) Diferente.
 - c) No lo tengo claro.
2. ¿Prefieres que el profesor explique un temario o ser vosotros los que presentéis cuestiones y la clase un lugar de diálogo y discusión entre todos?
 - a) Que el profesor explique.
 - b) Que los alumnos propongan cuestiones para ser debatidas.
3. ¿Te gustaría poder dialogar con tus compañeros sobre diferentes temas o preferirías escuchar y no intervenir nunca?
 - a) Escuchar.
 - b) Intervenir.
 - c) Intervenir y escuchar.
4. ¿Te gustaría formar parte de un pequeño grupo de trabajo que investigue sobre algún aspecto de interés y que posteriormente exponga las conclusiones a la clase?
 - a) Sí.
 - b) No.
 - c) Depende
5. ¿Prefieres hacer siempre la misma actividad en la clase o combinar varias actividades al mismo tiempo.
 - a) La misma actividad.
 - b) Cambiar de vez en cuando.
 - c) Combinar diferentes actividades al mismo tiempo.
6. ¿Te gusta más trabajar en silencio o que el trabajo consista también en intercambio y confrontación de ideas y pareceres.
 - a) Trabajar en silencio.
 - b) La discusión.
7. ¿Cómo crees que debería ser el comportamiento del profesor durante la discusión?
 - a) Debería dirigirlo él.
 - b) Debería hablar más que ningún alumno.
 - c) Debería preguntar continuamente a los alumnos.
 - d) Debería estar totalmente callado, dejando intervenir a la gente.
 - e) Debería hablar únicamente de cuando en cuando pero sin intentar monopolizar ni manipular el diálogo.
8. ¿Y los alumnos?
 - a) Deberían intervenir todos.
 - b) Deberían intervenir solamente aquellos que intervienen siempre.

- c) Cada uno debería intervenir cuando piensa que tiene alguna cosa que aportar.
 - d) Todos deberían animarse a decir cosas.
9. ¿Crees que para que una clase sea animada todo el mundo se ha de implicar y colaborar?
- a) Sí.
 - b) No.
 - c) Depende
 -
10. ¿De qué manera crees tú que un alumno puede colaborar para que la clase funcione?
- a) Respetando a los compañeros y al profesor.
 - b) Tomándose con seriedad el trabajo.
 - c) Vigilando que las relaciones sean dignas.
 - d) Sabiendo escuchar y controlarse, aunque no comparta las ideas de los otros.
 - e) Respetando el espacio.
 - f) Asumiendo los compromisos.
11. ¿Crees que ya sabes suficiente respecto a cómo un individuo debe de comportarse cuando se relaciona con otros o crees que todavía puedes aprender cosas?
- a) No necesito aprender.
 - b) Todavía puedo aprender cosas.
12. ¿Crees que solamente se aprende del profesor o que también se aprende de los compañeros, de su aportación y de la reflexión que tú haces de todo eso?
- a) Del profesor.
 - b) Del profesor y los compañeros.
 - c) Del profesor, los compañeros y de mí mismo.
13. ¿Qué tipos de actividad te gustaría incorporar a la clase, además del diálogo y la discusión de los temas?
- a) Ejercicios escritos previamente, elaborados por el profesor.
 - b) Comentarios personales en el «cuaderno» sobre cuestiones que se plantean en clase.
 - c) Incorporación de materiales audiovisuales.
 - d) Confección de murales
 - e) Actividades de investigación en pequeños grupos.

Valoración reflexiva

La resolución de la encuesta fue planteada como una actividad externa a la clase. Se trataba de eliminar presiones y condicionamientos, a fin de garantizar la privacidad e individualidad de las respuestas. Solamente hubo dos alumnos que se resistieron alegando falta de comprensión de algunas de las preguntas y olvido. El vaciado de las mismas fue ágil debido a su formato cerrado. Durante una sesión y media comentamos y analizamos críticamente entre todos los resultados de la encuesta, matizando y clarificando algunos de sus contenidos.

Teniendo en cuenta que la investigación-acción (en adelante I/A) es una actividad grupal, juzgué oportuno no extraer conclusiones estrictamente subjetivas sin implicar a los afectados en la responsabilidad de valorar críticamente sus respuestas y decidir acerca de los cambios que la propia reflexión conjunta estimara oportunos; es decir, aquellos

debidamente consensuados.

A continuación presento un breve resumen de la valoración reflexiva de la encuesta. Actividad que me permitió conocer los errores, lagunas y malentendidos que sobre el concepto de la materia y las pretensiones de la misma no habían quedado suficientemente claros en la clase inicial.

1. *Valoración de la organización del espacio*

- No hay acuerdo. Pero son más los que se decantan por una distribución tradicional.
- Motivos. Exigencia de un protagonismo continuo y una atención permanente. Excesiva cercanía al profesor y compañeros. Falta de costumbre.
- Sugerencias. Combinar la distribución espacial con otras formas más naturales y espontáneas en función de las tareas.

2. *Expectativas respecto al ambiente y el comportamiento de los compañeros en la clase y del profesor*

- Ambiente. Respuesta crítica por parte de la mayoría, aceptando que el incumplimiento de las condiciones disciplinares básicas es un serio obstáculo para una relación agradable y para la consecución de los objetivos previstos.
- Motivos. Actitudes compulsivas favorecidas por una actitud no represiva y amenazante del profesor. Falta de temor ante la ausencia de controles o exámenes clásicos. Falta de conciencia de las exigencias de la evaluación continua. Valoración insuficiente de la aportación de la materia. La ética no sirve para nada, lo importante son las materias consideradas útiles. Creencia generalizada de que sus criterios conductuales son suficientemente sólidos como para necesitar examinarlos, discutirlos y cambiarlos.
- Comportamiento de los compañeros. Hay demasiada presión debido al control que algunos ejercen sobre las ideas y valoraciones de otros. También los diferentes grados de motivación introducen un factor de desequilibrio. En general les gustaría no considerar al otro como competidor, fiscalizador, censurador. A la mayoría les gustaría colaborar e implicarse más pero algunos ven en los compañeros un obstáculo a su espontaneidad. Finalmente se critica a los compañeros que no intervienen casi nunca y que se inhiben provocando ruido. Se les responsabiliza, además, de que la valoración general de la clase pueda influir en las notas particulares del crédito.
- Sugerencias. Mejorar la concentración y la implicación en las actividades de la clase. No interferir negativamente bloqueando o entorpeciendo el trabajo colectivo. Trabajar la autodisciplina en relación con el respeto a la palabra del otro. Facilitar la comunicación aceptando la pluralidad de pensamientos.
- Funciones de los participantes. Están de acuerdo en que los alumnos tengan una participación directa en la dinámica de la clase. Sin embargo encuentran que centrar el peso de la clase en el diálogo es demasiado cansado para ellos. A veces, y por diferentes causas ajenas a la propia clase, no se encuentran con ganas ni ánimo de asumir todo el protagonismo. Están conformes en que su papel sea activo y crítico más que memorístico y reproductivo.

En relación con el profesor aceptan su papel de orientador, conductor y dinamizador del diálogo. Aceptan su talante alegre y dialogante. Critican que intervenga demasiado y que en ocasiones censure algunas propuestas. Por otro lado, debería imponer más su autoridad.

- *Sugerencias.* Intentar hacer compatible la participación directa con otras formas no tan exigentes y más mediadas. Eliminar en lo posible la autocensura y la presión del ambiente con el fin de que todos puedan aportar experiencia y conocimiento al grupo. Introducir otras formas de participación en la construcción de la clase.

3. *Expectativas sobre la materia, sus fines y sus contenidos*

- En relación con la ética hay una sorpresa generalizada porque no acaban de tener claro el concepto de la misma, ni su exigencia académica. La ética es una asignatura a la que no acaban de encontrar el beneficio. Su tiempo es un tiempo improductivo para pasar el rato proponiendo diferentes temas por parte de los alumnos, sin excesiva lógica. En general, desconocen su significado, su sentido, las dificultades de su fundamentación, su legitimidad intersubjetiva y su elaboración dialógica. En cuanto a los valores, hay una tendencia hacia el relativismo y no se aprecia la necesidad de establecer criterios de valoración colectivos o supraindividuales.
- Tampoco saben muy bien cuál es el campo de conocimiento que indaga la ética. Saben que trata de lo que hace la gente pero, preguntados por el objeto de la misma y su finalidad, mezclan de manera confusa valores éticos con otro tipo de valores y temas.
- *Sugerencias.* Clarificar por parte del profesor estas cuestiones con el fin de comprender su importancia en las relaciones concretas y sociales en general. En cuanto a los contenidos del texto de lectura, lo juzgan aburrido y no acaban de encontrar esos temas que el profesor insiste en que están ahí plenos de interés. Las quejas respecto al contenido del texto las centran en:
 - No se sienten psicológicamente identificados con los personajes, a los que califican de infantiles.
 - No les gusta la forma como se conducen tales personajes. Son demasiados pedantes.
 - El texto está descontextualizado.

Por todo esto sugieren no centrarnos únicamente en el texto y en algunos de los ejercicios del libro del profesor, sino incorporar:

- Temas de su interés y que formen parte de su contexto sociológico.
- Otro tipo de materiales a parte del libro, por ejemplo audiovisuales, periodísticos, experiencias personales...
- La investigación de aspectos de la realidad cotidiana que estén relacionados con valores morales.

4. *Expectativas respecto a la metodología*

- Creencia general de la poca importancia de la clase y de las tareas. La razón deriva de la ausencia de actitudes autoritarias y de la escasa importancia que, en su opinión, tiene el diálogo, la discusión y el trabajo grupal para el aprendizaje.
- El formato general de la clase es rechazado por una gran parte de los alumnos. No obstante, cuando discutimos sobre la validez de la orientación metodológica encuentran que es más interesante que la clase estándar. Están de acuerdo con la importancia de su participación, sin embargo no acaban de definir los términos de la misma, las responsabilidades que implica, las exigencias, etcétera. Quieren discutir pero les resulta difícil someterse a la disciplina exigida en el diálogo filosófico, es decir, el diálogo constructivo, argumentado, crítico. Profundizar en los supuestos, encontrar razones, buscar contraejemplos, desenredar paradojas, imaginar hipótesis... lo encuentran demasiado difícil, aburrido. Se sienten bien en el desconcierto semántico que permite el relativismo en boga. Hablar por hablar y sin comprometer nada, opinión contra opinión como en el debate político sería la opción elegida. En ese caso he comentado, ¿qué sentido tendría la clase si es eso lo que precisamente hacemos a lo largo del día? ¿No ha de ser diferente la clase de la tertulia de café?
- La clase es demasiado repetitiva:
 - Las actividades siempre son las mismas y en el mismo orden.
 - Los problemas que introduce el texto son demasiado recurrentes.
 - El texto no deja claro qué tipo de contenido es relevante respecto a la materia desde la cual se abordan.
- No encuentran sentido a la discusión. «En esta clase se complica todo mucho. Las cosas son mucho más simples y sencillas».
- Dificultades en la elaboración del «cuaderno o diario de clase». Algunos manifiestan que no saben cómo trabajar el cuaderno. Es imposible precisar qué es importante o no en la discusión. Algunos alumnos todavía no disponen de cuaderno.
- Tampoco les gusta el tipo de ejercicios que hemos incorporado del libro del profesor. «Todas las cuestiones son muy parecidas y algunas demasiado elementales».
- Necesidad de introducir nuevas actividades y formas de trabajo, incorporando tareas individuales y creando diversas fórmulas de trabajo colaborativo.
- Clarificación de los criterios de evaluación. Están de acuerdo en que la ética no es evaluable a partir de la reproducción de contenidos sino a partir de un progreso en la incorporación a la conducta personal de los valores morales y los ideales de la comunidad de investigación como aprendizaje social de la convivencia y el respeto a uno mismo.

La reflexión personal seguida tras la valoración conjunta me ha permitido explicitar

algunas de las resistencias. El cuadro 4 (véase en la página siguiente) es el reflejo de la investigación sobre algunas de las causas de la inadaptación metodológica del grupo con la consiguiente desarmonía entre la idea educativa expuesta en los objetivos que hay que trabajar y la acción práctica. Es necesario tener en cuenta que tales resistencias afectan a 2/3 de la clase aproximadamente, el resto mantiene una actitud de colaboración y compromiso muy aceptable.

En el cuadro siguiente explicito las resistencias (columna de conducta observada). Analizo también las causas de las mismas (columna de causas explícitas) y, finalmente, las distorsiones que producen (columna de consecuencias derivadas). Los contenidos de las tres columnas están directa y horizontalmente relacionados, de modo que cada resistencia tiene una causa y genera una consecuencia. Veamos.

Cuadro 4. Cuadro de resistencias

CONDUCTA OBSERVADA	CAUSAS IMPLÍCITAS	CONSECUENCIAS DERIVADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias respecto a hábitos democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento de la disciplina dialógica.
<ul style="list-style-type: none"> • Síntomas de desinterés por el conjunto de la actividad desarrollada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de adaptación a los materiales curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desgana en el cumplimiento de las actividades..
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la asimilación de la metodología constructivista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su exigencia participativa. Su carácter analítico y creativo. El rigor argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencias del grupo a asumir el protagonismo de la clase.
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación respecto a calidad de las diferentes aportaciones de ideas y juicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias respecto a capacidades cognitivas y niveles de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de equilibrio entre las aportaciones y dificultad para construir conjuntamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Temor ante el juicio de los demás participantes a las 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesiva competitividad y déficit socioafectivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para articular la clase y facilitar el diálogo espontáneo.

propias ideas.	en el entorno de la clase.	
<ul style="list-style-type: none"> • Timidez temperamental y dificultad para intervenir. Participación intermitente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tradición en la construcción cooperativa del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Silencios indeseados y temor a una calificación negativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de intereses inmediatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La complejidad de la propia sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para consensuar los temas de discusión.
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de expectativas futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses familiares, influencia del entorno, capacidad cognitiva... 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad de establecer compromisos de carácter grupal. Incapacidad para comprender el sentido de las tareas.
<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes niveles de implicación en las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación en función de las expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descompensación y desequilibrio en las aportaciones. Resistencias e interferencias. Diferente grado de interés por las actividades.

Ahora bien, las conductas derivadas lo son en relación con un sistema educativo. No todo sistema educativo provoca las mismas resistencias. Ello depende de la manera como sea posible, si lo es, integrar las diferencias. Así conjeturamos de la siguiente forma:

- Si la enseñanza comprensiva o integral que define nuestro sistema educativo conforma una biodiversidad humana en el aula caracterizada por contrastes psicológicos (capacidades y motivación), sociológicos (expectativas sociales y educación) y morales (interpretación de valores) que conforman un ambiente problemático.
- Si el relativismo cultural desautoriza el principio de autoridad del saber, legitimando el derecho de cualquier individuo (alumno) a ser respetado en sus opiniones y comportamientos, convirtiéndole en un cliente que exige aquello que le interesa y desecha lo que le desagrada, etc. de forma individualizada, es decir, exclusiva.
- Si nuestro comportamiento (profesor) no pretende establecer un contrato (contrato docente) ni resolver los conflictos apelando al talismán actual de la

negociación¹, etc.

- Si desde nuestro punto de vista la investigación-acción no debe reconducir únicamente a la negociación sin más, sino a un diálogo crítico que, desde la aceptación de esa biodiversidad, pretenda pensar otras formas de intervención que complementando a las actuales permitan una mejor expresión de las capacidades, expectativas y ritmos, etc.

Entonces:

- Resulta conveniente pensar una mejor articulación de esa biodiversidad introduciendo aquellos recursos facilitadores a nuestro alcance.

Ello me sugirió la oportunidad de introducir los cambios que se muestran en el cuadro 5.

La acción: reconstrucción metodológica

La investigación tiene como fin inmediato la clarificación de la práctica que el juicio del profesor sanciona como alejada sustancialmente de las expectativas establecidas en su planificación inicial. Sin embargo la investigación no se reduce a una función meramente descriptivista, ni tampoco a la constatación de un desequilibrio entre la praxis y el «deber ser» del nivel conceptual. La vertiente pragmática de la I/A ha de ir más allá y establecer las causas potenciales de tal desequilibrio. Explicitar las causas supone al mismo tiempo introducir conjeturas o hipótesis como recursos potenciales para una futura acción e intervención pedagógica. El fin último de la I/A es reconstruir en lo posible, a partir de esas conjeturas, el equilibrio o consistencia entre el proyecto y su puesta en práctica.

Cuadro 5. Cuadro de innovaciones

ÁMBITO	ACTUACIÓN
Contexto	Reorganización espacio-temporal en función de las tareas y la mejora del clima socioafectivo.
Estrategias didácticas	Incorporación de nuevas actividades y orientaciones didácticas.
Funciones de los sujetos	Revisión de las proposiciones normativas relativas a comportamientos, responsabilidades, obligaciones, etc.
Contenidos	Concreción de los núcleos temáticos, los valores éticos básicos para la convivencia y la relación positiva, respetuosa entre culturas.

De esta manera, la reflexión sugirió la conveniencia de valorar y criticar la dinámica global de la clase, los principios que la definen y la orientación didáctica (dialógico-crítica y pragmática) que la animan. Así mismo, las actitudes personales que son las adecuadas a este planteamiento. Los alumnos, de manera indirecta, han reafirmado la validez de esta orientación así como la necesidad de mejorar su disposición, al mostrar en sus juicios un deseo de:

1. Que la clase de ética sea diferente de la tradicional.
2. Ser ellos los que construyan las condiciones del aprendizaje con su trabajo y participación:
 - Interviniendo todos.
 - Animándose todo el mundo a decir cosas.
 - Asumiendo seriamente el trabajo.
 - Cuidando las relaciones.
 - Escuchando y respetando las ideas de los otros aunque no se compartan.
 - Asumiendo los compromisos para mejorar y progresar.
 - Etc.
3. Que el profesor no reproduzca un rol estrictamente explicativo o magistral.
4. Que el trabajo, la participación y el respeto a los valores definidos, sean criterios determinantes de su rendimiento.

Sin embargo, la reflexión sobre las causas refleja un dato que plantea unas enormes dificultades para el profesor. No se trata de la diversidad tal cual, que es del todo evidente, sino la diversidad de grado entendida como diferenciación o desigualdad en los aspectos cognitivos, socioafectivos y conductuales; es decir, lo que llamamos biodiversidad del aula, que de forma compensada deseamos trabajar en esta materia. Diferenciación que establece diversos niveles de creencias, de prejuicios, de disposición al trabajo, de adaptación a lo imprevisible, de información, de asimilación del conocimiento, de expectativas respecto a la clase, al sentido de la educación y la relación de ésta con su propio futuro. Las sugerencias para la acción surgidas de la reflexión conjunta con la clase fueron confusas e imprecisas. Mayoritariamente proponen romper la rigidez metodológica.

Sin duda la incorporación de nuevas actividades y formas de trabajo podría permitir afrontar esa diferenciación, de manera que fuera posible establecer un lugar común donde la motivación pudiera emerger, aunque en diferente grado, en todos los componentes del grupo.

Centrar la atención del grupo y responsabilizarlo en las tareas fue el punto de partida para reconstruir esa comunidad de indagación, objetivo de nuestra materia. Sin la comunidad de investigación sería impensable llevar a término no sólo los objetivos propuestos, sino el concepto mismo de conocimiento y una idea de aprendizaje de orientación constructivista.

Sin embargo, la diversidad así entendida requería un cambio en el discurso del profesor que hiciera más accesible no sólo sus explicaciones, matizaciones, propuestas,

sino también algunas intervenciones de los alumnos demasiado enredadas semánticamente. Las sugerencias presentadas mostraban:

1. Cierta desconcierto respecto al contenido real de la materia, sus objetivos y pretensiones de validez. Leer y suscitar problemas es demasiado vago si no se tiene claro la necesidad de ambas actividades y la finalidad de la discusión posterior. La propuesta presentada requería al profesor:
 - Delimitar el marco teórico de la materia: clarificar el concepto de valor y concretar los valores morales fundamentales.
 - Reducir las lecturas del texto y centrarlas en aquellos capítulos que trataran prioritariamente algunos de los grandes valores subrayados.
2. La necesidad de una contextualización de las situaciones problemáticas a partir de las cuales se desarrolla la reflexión. Los problemas y situaciones problemáticas fuente del trabajo dialógico no sólo han de emerger del texto narrativo y de las propuestas del libro del profesor, sino que ellos mismos podrían presentar valores o contravalores en situación. Ello les permitiría:
 - Introducir experiencias propias como recurso discursivo (historias de vida).
 - Incorporar la información y el conocimiento del entorno, describiendo situaciones oídas, vistas o leídas.
 - Aplicar más fácilmente los compromisos aceptados.
3. La discusión directa a partir de la lectura no respeta la diversidad si tenemos en cuenta que existen diversas capacidades y ritmos de aprendizaje. Tal espontaneidad dialéctica requiere una experiencia argumentativa que les es ajena. Ello es motivo de silencios, autocensura, desinterés... La necesidad de un diálogo más rico y participativo reclama incorporar:
 - Un tiempo de reflexión individual para elaborar respuestas sobre problemas concretos.
 - Discusiones previas realizadas en pequeños grupos conformados de manera natural o bien en función de otros criterios. Puesta en común de las diferentes aportaciones críticas (grupo-clase).
 - Actividades discursivas a partir de recursos audiovisuales y orientadas mediante una guía didáctica preparada por el profesor.
 - Actividad discursiva sobre situaciones que comprometen valores morales a partir de materiales y recursos ofrecidos por los medios de comunicación escritos (periódicos, revistas...).
 - Investigación en pequeños grupos sobre problemas o situaciones que comprometen el respeto de alguno o varios de los valores morales fundamentales. Esta actividad supone un trabajo de indagación extraescolar que hay que realizar en grupos restringidos y cuyo contenido y conclusiones proponen que sea traducido y expuesto en uno o varios murales. Esta iniciativa requiere la familiarización con unas pautas metodológicas mínimas para orientar los diferentes momentos de la investigación. Exige además una autodisciplina y organización autónoma del

trabajo por parte de los alumnos.

- Reconsiderar la validez e importancia del cuaderno de clase. Este recurso debería incorporar:
 - Un pequeño resumen de la actividad realizada en cada una de las jornadas.
 - Una valoración personal del problema objeto de tratamiento.
 - Las respuestas a las cuestiones críticas formuladas por el profesor o entresacadas directamente del libro del profesor.
 - Cualquier tipo de impresión o pensamiento que el alumno valore de interés en relación con la materia y la actividad realizada.

La diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje y la flexibilidad metodológica para su ejecutoria pretenden hacer frente a las múltiples diferencias que comporta una enseñanza comprensiva e integradora.

Valoración final

Una vez puesta en marcha la nueva dinámica, introducidos los reajustes y cambios consensuados relativos a los diferentes ámbitos curriculares (metodológicos, cognitivos, conceptuales, etc.) resultaba necesario cerrar el ciclo de la I/A evaluando el cambio de conductas, las mejoras en relación con la situación previa y a las expectativas iniciales (objetivos).

La evaluación respecto al proceso y el funcionamiento global de cada aspecto particular se realizó de forma democrática en una sesión abierta del grupo-clase. ¿En qué sentido mejoró la actitud general de la clase? ¿Qué tipo de actitudes concretas experimentó mejoría? ¿Qué compromisos cognitivos se asumieron? ¿Qué tipo de cambios socioafectivos se observaron? ¿Qué tareas resultaron especialmente motivadoras? ¿Qué mejoras personales podemos constatar en referencia al conocimiento, a la convivencia y al trabajo? Estas son algunas de las preguntas formuladas a la hora de hacer un balance de los resultados.

A continuación transcribo las notas que fui recogiendo a lo largo de la sesión:

- Se potenció la comunicación liberándola de coacciones. Los alumnos fueron capaces de comunicarse sin ejercer conscientemente presión o censura sobre los planteamientos divergentes.
- Se potenció la interrelación como consecuencia de una organización de reagrupamientos más ágil y dinámica.
- Se avanzó, aunque no suficientemente, en la asimilación de la disciplina dialógica. Sin duda, como explicaba Platón, ésta requiere de un largo aprendizaje.
- Los diálogos directos (grupo-clase) fueron más constructivos aunque insuficientemente satisfactorios. La argumentación ganó en rigor. Al menos los alumnos fueron capaces de interpretar correctamente la diferencia entre la charla intrascendente y los requisitos de una discusión crítica. No obstante este aspecto es necesario mejorarlo.
- Mejoró el nivel de lectura en aquellos alumnos con dificultades claras. Para ello fue necesario un refuerzo extraescolar (lectura oral en casa durante quince

minutos). También se apreció una mayor atención al contenido del texto narrativo, siendo más fructífera la búsqueda de problemas.

- No se consiguió que en su totalidad los alumnos se implicasen en la construcción de la clase. Sin embargo las interferencias de determinados alumnos no perturbaron la acción común.
- La aportación de experiencias individuales fue abundante. Eso demostró no sólo capacidad asociativa sino también deseo de expresión del mundo propio a los demás. El resultado fue una mayor interrelación entre los valores en abstracto con la experiencia individual y la realidad del entorno.
- La reflexión personal sobre problemas y el resumen de las tareas como contenidos básicos del cuaderno de clase no consiguieron los niveles deseados y su ejecución fue muy desigual entre unos y otros. En general, en esta actividad no se consiguieron los objetivos.
- El trabajo en pequeños grupos fue ágil (practicando procedimientos como el «Phillips 6/6», la «clarificación de valores», etc.) Esta modalidad la valoraron positivamente porque, al margen de la actividad, les permitió la cercanía y el contacto con compañeros con los que no se relacionaban habitualmente (concretamente cuatro).
- El trabajo de investigación extraescolar puso de relieve la capacidad del grupo para asumir compromisos, planificar y autogestionar la realización de las tareas y, finalmente, resolver las dificultades relativas a la investigación y a sus propias diferencias. Los murales, a partir de los cuales desarrollaron la exposición de sus temas, fueron creativos (algunos francamente ingeniosos) Sin embargo hubo un grupo que no funcionó.
- La actividad individual a partir de la película Los dientes del diablode N. Ray resultó estimulante. Los diálogos sobre la igualdad y la diferencia, el relativismo y lo universal pusieron de relieve creencias y prejuicios en relación con el valor de lo propio, muy extendidos en el contexto social.

Para finalizar, acompaño esta breve valoración con una pequeña muestra del diálogo realizado durante la sesión evaluadora con los alumnos el último día de clase.

PROFESOR: ¿Qué creéis vosotros que os ha aportado el programa? ¿Sentís algún cambio en vosotros mismos?

CARLOTA: Yo una de las cosas que he visto es que creo que tengo una actitud diferente.

PROFESOR: ¿En qué sentido?

CARLOTA: Quiero decir que yo antes pensaba una cosa y me la creía, creía que tenía razón y punto. Todas las demás opiniones de los otros no me servían, no las admitía, me mantenía en mi idea y ya está, y lo que pensara otro pues muy bien, yo ni me lo escuchaba aunque tuviese razón. Creo que he aprendido a escuchar a los demás y he visto que cada uno a su manera tiene su razón. Nunca nadie tiene la idea perfecta en todo, y tampoco ninguna explicación es totalmente incorrecta. Yo tengo razón a mi manera y el otro a la suya y se ha de juntar todo.

PROFESOR: Construir a partir de lo que la gente va diciendo y avanzar en común, matizando las posturas personales e incluso cambiando ideas personales ¿Tú Irene has cambiado algunos de tus puntos de

vista? ¿Has descubierto que posiblemente la idea de otro era más correcta o estaba mejor argumentada que la tuya y que por tanto era bueno aceptarla?

CARLOTA: Yo al saber lo que pensaban los demás pues digo: —Mira, aquella idea me gusta más. Y me la apunto, dejando estar la mía.

PROFESOR: ¿Y los demás?

CARLOTA: A Chantal le cuesta más porque es muy tozuda.

CHANTAL: A mí me cuesta mucho porque soy «muy de mis ideas» y me cuesta abandonarlas, pero yo creo que es bueno cambiar.

SANDRA: A mí también me pasa lo mismo cuando veo que los otros tienen mejores ideas. PROFESOR: O al menos intentar discutirlos...

CARME: Y respetarlas, porque a veces somos incapaces de aceptar que otro tenga ideas diferentes a las mías. Es difícil respetar las ideas de los otros como si fuesen las nuestras propias o como las nuestras. No sé, es complicado, a veces hay mucha gente que te quiere imponer lo que piensa y si no lo aceptas se hace una idea de ti rara o piensa que no se puede pensar de otra manera diferente a la suya.

PROFESOR: ¿Te estás refiriendo a alguna experiencia en concreto?

CARME: Por ejemplo cuando Helen hablaba de la droga decía que había que experimentarlo todo y que con probar las cosas uno no se enganchaba a las drogas. Yo por ejemplo creo que no es necesario probarlo todo o probar determinado tipo de cosas porque ya sé que no son buenas o que me pueden hacer daño. A mí tanto me da que ella pruebe lo que la venga en gana pero yo no pienso de esa forma.

PROFESOR: ¿Quieres decir que también se puede aprender de la experiencia de otros, que no necesariamente uno lo ha de experimentar todo? ¿Tu serías de la opinión de los que piensan: yo no quiero arriesgarme a experimentar una cosa que creo que me hará daño o que puede ser peligrosa para mí? Y la otra persona dice: —Bueno, yo sí que quiero arriesgarme. Entonces, no sólo son dos pensamientos diferentes, son dos actitudes distintas, dos maneras de ser.

CARME: Sí, yo pienso que son maneras de ser que es difícil llegar a coincidir.

Conclusiones para el profesor y su formación

Es del todo legítimo cuestionar los beneficios que se derivan de un planteamiento docente de este tipo. En principio podría suponerse que tanta plasticidad lleva aparejada una desconfianza en el diseño teórico y en la capacidad técnica del profesor para implementarlo de manera lineal. A su vez, las valoraciones y cambios de rumbo sobre la marcha pueden invitar a pensar en una desvirtuación del proyecto original. Los técnicos (programadores) pueden expresar desconfianza sobre la capacidad del profesor para cuestionar la coherencia de un diseño específico introduciendo cambios durante su implementación. Sin embargo se puede pensar de manera diferente. Se puede abrigar la convicción de que cualquier programación general, como la oferta editorial, es mejorable. ¿Acaso no criticamos sus insuficiencias? ¿Acaso no hay profesores que prescinden de los libros de texto? ¿Y el recurso de la libertad de cátedra?

Se puede pensar que toda práctica docente requiere establecer las condiciones espacio-temporales que la hagan creíble. El desatender estas condiciones a priori vacía de significación, y por tanto de comprensibilidad la intervención docente. La atribución de

significado y de funcionalidad del saber exige un pensamiento del profesor que dé consistencia y flexibilidad a su trabajo tras su confrontación con el contexto y sus exigencias. Mejorar la actuación docente demanda sentido de la realidad. La formación sin este sentido, es decir, ajena al referente social y cultural, puede acabar siendo un magnífico ejercicio de vacuidad.

La I/A es una actitud frente al acto docente que busca dar mayor sentido a la realidad. Esta búsqueda genera todo un conjunto de preguntas que el docente ha de poner en relación con su propio trabajo. Establecer puentes entre la realidad y el trabajo del aula sanciona el carácter social y político de la educación, concediendo valor y entendimiento a la función docente al liberarla de un mecanicismo ciego o del riesgo de manipulación alienante. La comprensión dialéctica de los hechos y la orientación del trabajo en una dirección crítica convierten la educación no sólo en proceso de ilustración sino en un «potencial de transformación» de la misma realidad. El compromiso del acto docente con lo subjetivo y lo social es uno de los fundamentos de la I/A. Su relación con el pensamiento crítico y la orientación crítica de la pedagogía manifiestan claramente ese compromiso.

¿De qué manera la I/A es un instrumento adecuado para la formación docente?

La I/A es una concepción de la actividad docente en ciernes. Sus resultados prácticos son por ello de difícil evaluación. Por otro lado, sabemos que las mejoras educativas no se expresan en la mayoría de los casos de forma inmediata. Sin embargo, desde la posición del profesor, la I/A revaloriza el trabajo docente al convertirlo en un campo de investigación cuya clarificación permitirá introducir mejoras en las prácticas, al tiempo que incrementa la competencia profesional del docente como resultado del conocimiento que produce el propio acto indagador. Desde mi punto de vista, me atrevería a plantear tres aspectos en los que la I/A incide positivamente, tanto en las prácticas docentes como en la formación y experiencia del profesor.

La I/A como superación de una práctica docente de carácter estrictamente racionalista

Si el práctico siempre ha desconfiado del teórico ¿por qué no se libera realmente de su tutela? Como hemos mencionado anteriormente, cualquier comunicado llegado desde cualquier gabinete técnico es recibido con desconfianza y hostilidad por el práctico. Sin embargo esta hostilidad no es signo de suficiencia teórica ni de competencia práctica. La dificultad del diálogo entre teóricos y prácticos se debe fundamentalmente a un problema de capacidad de comunicación. Los códigos que utilizan son distintos, los niveles lingüísticos (metalenguajes) diferentes, sus intereses también están alejados y la lucha por el reconocimiento está planteada más en el terreno de la confrontación que en el de la valoración de sus propios cometidos. La autonomía del práctico requiere capacidad de interpretación de los actos docentes. Pero ésta exige un lenguaje cuyos conceptos y

categorías sean suficientes para comprender cada uno de esos momentos constitutivos del acto. Sin ellos es impensable establecer el conjunto de interrelaciones que permiten la comprensión. Los prácticos carecemos, por la falta de preparación teórica sobre la práctica, de ese universo conceptual que permitiría leer cualquier situación e intervenir en ella. Los teóricos desconocen demasiadas veces el terreno sobre el que se asientan sus ideas sobre la práctica y no son pocos los metalenguajes que, a costa de profundizar y profundizar en la propia conceptualización, han alcanzado cotas de abstracción que el propio Hegel envidiaría. El diálogo es por lo tanto difícil. Pero ¿qué forma de comprensión, mejora o transformación de la práctica es más legítima? Sin duda la que se establece in situ desde su conocimiento directo.

Tal conocimiento requiere investigación y toda investigación se realiza desde una fundamentación epistemológica, psicopedagógica, sociopolítica, antropológica y filosófica que exige ir pertrechado de un andamiaje conceptual suficiente para llevarla a término. En ese sentido, el práctico puede ayudarse del teórico, al tiempo que el teórico puede beneficiarse del conocimiento situacional del práctico. La I/A introduce la necesidad de marcos de referencia teóricos para percibir los problemas e indagarlos. Ello obliga al práctico a cumplimentar su formación específica con conocimientos que permitan no sólo una mayor sensibilidad ante los acontecimientos del aula, sino también dar sentido a esos acontecimientos a partir de su propio pensamiento. Sólo de esta manera podrá el práctico superar el complejo de inferioridad sobre el teórico y valorar la calidad intelectual de su trabajo. En este sentido se interpreta la frase de L. Stenhouse anteriormente citada: «Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional».

La toma de conciencia de este estado de necesidad que exige la asunción de una actitud analítica y una disposición indagadora es un paso importante en la conquista de ese ideal que L. Stenhouse llama juicio profesional.

La I/A y el carácter referencial del contexto educativo

La I/A pone de relieve el carácter «referencial» que debe acompañar a la práctica educativa. Ello no significa reducirla a experiencia situacional dependiente en exclusiva del contexto donde se realiza. La I/A, como cualquier tipo de investigación, ha de guiarse por sistemas referenciales ideales (constructo de primer orden) que sean dinámicos como consecuencia de una relación dialéctica con los contextos sociales. Pero esos sistemas de referencia han de soportar el contraste con las situaciones docentes particulares. Es el conocimiento del contexto donde desarrolla su trabajo (académico, social, económico, político) lo que permite al práctico valorar el sentido y la dirección de los cambios que introduzca en las situaciones problemáticas o perfectibles. Es indiscutible que la contextualización de cualquier proyecto (pedagógico o de otro tipo) incrementa las posibilidades de su funcionamiento. La orientación científico-tecnológica de los proyectos educativos ha obstaculizado la acomodación de los mismos, poniendo de relieve la irrelevancia de la contextualización y la suficiencia de los diseños teóricos.

Es en la interacción social en donde el individuo aprende a significar, a construir sus propias representaciones simbólicas y donde es posible otorgar a los actos una

interpretación más rigurosa, lejos de los excesos de un racionalismo excesivamente ensimismado. La I/A es una experiencia particular precisamente por esa dependencia de la comunicación respecto al contexto. Pero su particularidad no se reduce a dar respuesta a los problemas a partir de las exigencias y requerimientos de los discentes. La I/A busca un equilibrio en la tensión que genera el acto docente entre la propia naturaleza de sus fines (como referencia de un estado de cultura) y el entorno vital que opone resistencias, que exige una acomodación/reequilibrio a su propia peculiaridad e idiosincrasia. Pero tal acomodación no implica adaptación sino acercamiento de las prácticas a las condiciones óptimas para su comprensión.

La I/A no establece una práctica determinada, suficientemente acomodada e ideal para todo el contexto. Precisamente la I/A aleja al práctico de una idea educativa entendida en sentido platónico como «teoría de los dos mundos». La orientación platónica incapacita cualquier sistema de comunicación que respete la competencia de los sujetos participantes. El carácter trascendente del referente teórico, su naturaleza inamovible, su atemporalidad, establece criterios selectivos respecto a la acción docente y a las características cognitivas de los sujetos. Otro tanto sucede respecto a los contextos de la acción que no considera como categoría significativa o relevante para el análisis y, por lo tanto, condicionante del acto educativo. Por el contrario, la I/A no hunde sus raíces en un subjetivismo o relativismo extremo, ni se presenta a sí misma como crítica de un método sino como modo de ser, actitud intelectual y disposición práctica que partiendo de la situación organiza la acción con la finalidad de otorgarle una mayor significación y funcionalidad. Elementos, éstos, sin los cuales difícilmente se desarrolla la motivación.

La I/A como clarificación del pensamiento del profesor y mejora de su práctica

Entender la propia práctica y mejorarla requiere una revisión (reflexión) de las categorías que dan sentido a dicha práctica, de forma que seamos capaces de detectar todos aquellos anacronismos entre la interpretación subjetiva y el sentido sociohistórico de tal práctica en el momento del análisis. Sentido que no se encuentra ni en el individuo concreto ni en el diccionario (intemporalidad), sino en la propia dialéctica de la comunidad de hablantes que al interactuar con la realidad van recreando el significado de las palabras y conformando la teoría.

Desarrollar una indagación sobre la propia práctica, sobre su sentido, su finalidad, su proceso, ayudará, sin duda, a asumir el trabajo de manera más crítica y consciente, sirviendo al tiempo de elemento estimulador. El profesor al integrarse en esta experiencia se convierte en objeto de la misma, es decir, en objeto de reflexión, obligándose a examinar su actividad de forma permanente. Así, la investigación no debe entenderse como descripción de un «fenómeno», en el sentido griego de «lo que aparece delante de mí», sino como una actividad que participa de lo inmanente al propio investigador (el mundo de su pensamiento en relación con su actividad pedagógica) pero que al mismo tiempo le trasciende como realidad que está fuera y que se desarrolla fuera, formando parte de un conglomerado mucho más complejo con ramificaciones múltiples (sociales,

culturales, políticas, económicas, psicológicas, etc.).

Hay una motivación que es conveniente revitalizar y que emerge de la propia situación personal. Existe en el práctico un sentimiento generalizado de orfandad, inseguridad y duda respecto al sentido del trabajo docente y su desarrollo, consecuencia de la insatisfacción sentida y reconocida en relación con el mismo. La reflexión es un recurso en ese deseo de mejorar, al permitir la incorporación de nuevas perspectivas e ideas, al ofrecernos la posibilidad de una renovación en consonancia con los cambios socioculturales. Las carencias personales y el deseo de clarificación son, pues, primer motor (en terminología aristotélica) de esta dinámica de investigación, una vez llegados al convencimiento de que únicamente se puede vivir con intensidad cuando hay un deseo de estar a la altura de las circunstancias y no rebasado por las mismas. Así, esta indagación cumpliría inicialmente el presupuesto aristotélico de acercarnos al saber tras la conciencia de su necesidad y por deseo del mismo (ya sea por satisfacción teórica o bien por urgencias prácticas) Esta necesidad de ir más allá superando preconcepciones teóricas y prácticas las observamos expresadas magníficamente en el siguiente texto de Carr y Kemmis (1988, p. 136):

Ahora bien, como estas preconcepciones teóricas son principalmente producto del hábito, del precedente y de la tradición, no es frecuente que se hallen formuladas en términos explícitos ni informadas por ningún proceso de pensamiento claramente articulado. De hecho, es un rasgo característico de las creencias y valores en función de los cuales se formulan los juicios cotidianos en materia de educación el que su veracidad se estime como algo obvio, de manera que son aceptados y adoptados de una manera acrítica y no reflexiva. Esta postura de no cuestionar el pensamiento educativo tradicional es precisamente lo que garantiza la posibilidad de eludir sistemáticamente toda valoración crítica de sus méritos.

Sin embargo la I/A no tiene, como venimos repitiendo, una dimensión estrictamente teórica. La conciencia del carácter perfectivo o mejorable de la propia práctica facilita el canalizar los esfuerzos suficientes para invertir energías en la innovación. Así, esta parte «mayéutica» o «reconstructiva» comporta la introducción de la vertiente crítica cuyo objetivo es no sólo revisar lo que hay sino transformarlo, si ha mostrado suficiente falta de consistencia (es decir, desequilibrio o falsificación entre lo que se desea y lo que se hace). Apostar por la mejora de los propios actos supone el convencimiento del carácter dialéctico de la realidad educativa. Dialéctica representa compromiso, implicación, no simplemente observación y especulación. Pero, no sólo es dialéctica la realidad docente sino también su «interpretación», promoviendo un nuevo concepto de la situación que actuará de agitador de posibles innovaciones. Los entendimientos, a juicio de Carr y Kemmis, atraviesan un proceso de transformación histórica y las situaciones dentro de las cuales se conducen las prácticas habrán quedado transformadas en uno u otro sentido. La I/A ayuda a no quedar al margen de ese flujo histórico, siguiendo inercias ciegas aunque cómodas. Para ello introduce la necesidad de avanzar, rompiendo rigideces y automatismos mediante una reflexión continua en la acción e incorporando todo el utillaje que permita respetar la coherencia.

Otro beneficio derivado de la dimensión hermenéutica que la I/A permite introducir es la posibilidad de evaluar y contrastar el propio trabajo así como toda actividad realizada en el marco de una institución escolar crítica. Someter a la interpretación crítica

de un observador participante o de la propia clase o del propio docente determinada práctica permite establecer criterios de suficiencia y excelencia a la luz de los cuales es factible construir una escala de valores cuya referencia situará la idoneidad de dicha práctica. El cantonalismo que caracteriza a las prácticas docentes está motivado por el miedo a romper la interpretación platónica de la teoría de los dos mundos. La identidad del ideal y lo cotidiano se mantiene mientras no emerja una mínima inquietud crítica que entienda el acto educativo tal y como es: un acto pleno de imperfecciones e insuficiencias. El deseo de perfección y la aceptación de lo real como proceso que jamás podrá sellar su identidad con ese deseo es lo que nos permitirá avanzar descubriendo errores, constatando necesidades, denunciando carencias, reclamando apoyos. Si nadie es capaz de asumir las insuficiencias reales, no retóricas, de su práctica particular ¿a cuento de qué exigir beneficios sin argumentar necesidades?

La investigación en la acción y el proceso hermenéutico que la acompaña es para el práctico un modo de comportamiento necesario para su desarrollo y crecimiento personal y profesional. Al margen de esos beneficios que repercuten en la creación de una cultura profesional, no son pocos los bienes que la I/A aporta al discente como modelo de aprendizaje de una concepción de la realidad dialógica, crítica, en pugna constante contra el misticismo, los dogmas y los prejuicios. Es precisamente este talante el que otorga a la I/A su verdadera dimensión emancipadora.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- ANGUERA, M.T. (1988): *Observación en la Escuela*. Barcelona. Graó.
- ARNAUS, R. (1996): *Complicitat i interpretació. El relat duna etnografia educativa*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- BRUBACHER, J.; CASE, C.; REAGAN, T. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona. Gedisa.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- EBBUTT, D. (1983): *Educational action research*. Cambridge Institute of Education. Mimeo.
- ELLIOTT, J. (1981): *Action Research: framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education. Mimeo.
- (1990): *Investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- FREINET, C. (1974): *El diario escolar* Barcelona. Laia.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación del siglo XXI. Los retos*

- del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- GIROUX, H. (1999): «La pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar. Cultura y política en el nuevo milenio», en IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- GÚRPIDE, C.; BERNAD, A. (2000): *El diario personal*. Pamplona. Pamiela.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1981): *777e action Research Planner*. Victoria. Deakin University Press.
- LIPMAN, M.(1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F. (1991): *Filosofía a l'escola*. Barcelona. Eumo/Iref.
- LLEDÓ, E. (1998): *El silencio de la escritura*. Madrid. Espasa.
- LODI, M. (1973): *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona. Laia.
- McTAGGART, R.; KEMMIS, S. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Alertes.
- MEAD, G.H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona. Paidós.
- PEIRCE, C.S. (1988): *El hombre. Un signo. El pensamiento de Peirce*. Barcelona. Crítica.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor*. Sevilla. Díada Editora.
- SCHÓN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/MEC.
- SHARP, A.M. (1990): «¿Qué es una comunidad de investigación». *Aprender a Pensar*, n. 2.
- STENHOUSE, L. (1984): «Artistry and teaching the teacher as focus of research and development), en HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona. PPU.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- WITTROCK, M. (1989): *La investigación en la enseñanza*. Vol. II. Barcelona. Paidós/MEC.
- WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC.

1. Entendemos que la negociación entre sujetos exige reciprocidad y condiciones ideales. Sin embargo, éstas difícilmente se ofrecen respecto a las situaciones docentes, si tenemos en cuenta el potencial de cada una de las partes así como el grado de responsabilidad en la negociación. Hay, además, interrogantes que merecerían cierta atención: ¿Es razonable

que un alumno negocie las condiciones de su acceso al saber? ¿Desde qué criterios?
¿Debe negociar las condiciones de su recepción y de la valoración de su aprendizaje?
¿Qué tipo de penalización se corresponde con el incumplimiento? ¿El suspenso no es ya
de por sí la consecuencia lógica de una incapacidad o de una conducta indeseada?
¿Trasladar la cultura del contrato al mundo educativo no será infantilizar al profesorado o
considerar en el alumno una madurez intelectual y moral que por edad no puede asumir?

El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California (México)

Introducción

La formación permanente del profesorado es un ámbito de estudio relativamente joven. Es una práctica educativa que ha sido objeto de atención por parte de Administraciones e investigadores en los últimos treinta años, constituyéndose en un objeto de estudio que ha sido abordado desde diversas perspectivas disciplinarias y metodológicas.

El caso que se presenta en estas páginas aborda, desde un enfoque interpretativo, la manera en que los formadores¹ que colaboran como asesores en una escuela definen su rol y sus expectativas de desarrollo. El trabajo de investigación que presento revisó las teorías al uso de lo que se define como la formación en escuelas para después confrontar estas perspectivas teóricas con lo que los propios actores del proceso definían como formación en escuela, la manera en que se habían iniciado en esta tarea y la forma en que visualizaban su futuro desarrollo como formadores.

En este texto presento, en primer término, la construcción de mi campo problemático y las preguntas que guiaron el trabajo de investigación; en un segundo apartado desarrollo el proceso de investigación.

Construcción del campo problemático

La formación permanente del profesorado es una práctica educativa cuya

importancia no se cuestiona. El discurso educativo actual, independientemente de su origen y línea teórica, considera esta práctica educativa como necesaria para el desarrollo y posible mejora del sistema escolar en un contexto de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos. La discusión se centra, por otra parte, en los objetivos últimos de esta formación y en sus formas de intervención, de organización y de evaluación.

La formación en la institución educativa destaca entre las modalidades de formación permanente del profesorado que se desarrollan actualmente su filosofía, fundamentos teóricos y estrategias de trabajo. Esta modalidad sintetiza muchos de los planteamientos de la revolución pedagógica vivida durante las décadas de los setenta y ochenta en campos tales como la investigación educativa, el desarrollo curricular, la organización escolar, etc.

Esta nueva modalidad formativa tiene las siguientes características:

- Se realiza en el lugar de trabajo de los profesores o bien en un sitio cercano.
- No se dirige al profesorado individualmente y concibe al profesor como miembro de un grupo de pertenencia (departamento, ciclo, claustro, escuela como organización, etc.).
- Se planifica teniendo en cuenta las necesidades específicas planteadas en un contexto determinado.
- s diseñado, realizado y evaluado con la participación del propio profesorado, contando con un apoyo externo a la escuela.

La formación en la escuela ha recibido mucha atención en el ámbito europeo y mundial en los últimos años (Bolam, 1985; Hopkins, 1985, 1987). De acuerdo con García Álvarez (1993), este tipo de formación se vislumbra desde los años setenta como una importante modalidad formativa, más eficaz que otras modalidades tradicionales en virtud de que afecta o impacta en la calidad del trabajo de toda institución educativa.

Si bien es cierto que esta experiencia resulta novedosa para la escuela que decide involucrarse en un proyecto de formación en su contexto laboral, no lo es menos para el formador o asesor que tiene la función de coordinar los esfuerzos de la escuela y orientar en la identificación de la problemática definida por los propios actores del proceso y sus posibles vías de análisis (Rodríguez, 1995).

En los modelos transmisivos de formación del profesorado (Yus, 1993), el formador parecía tener más clara su función al haber aprendido su rol en el contexto de los modelos de formación que se han desarrollado durante décadas. En este tipo de modelos existe un programa prefijado y, aunque se trabaje en forma grupal, su objetivo último no es el desarrollo de un proyecto conjunto de trabajo, sino la presentación o explicación de conocimientos y habilidades que cada profesor intenta aplicar posteriormente en su aula.

Por otro lado, pretender realizar una formación de todo un colectivo que tiene en común el lugar de trabajo y, en el mejor de los casos, una inquietud común por dar una cierta coherencia a su práctica en el aula, implica para el asesor una manera diferente de

concebir su trabajo como formador y le exige desarrollar otras habilidades para trabajar con el colectivo.

Si el formador se interesa por colaborar como asesor en la escuela, encontrará en su revisión bibliográfica diversos modelos o soportes teóricos, pero pocas experiencias de trabajo documentadas² Poco se conoce sobre las perspectivas específicas que tienen los formadores que han participado como asesores externos de un colectivo profesional, si bien hay muchos textos prescriptivos sobre el papel del asesor o sobre las problemáticas básicas de esta modalidad formativa (Hernández, 1994; López y Muñoz, 1994; Ventura, 1994; Yus, 1993; Escudero, 1992; Imbernón, 1993).

En este campo problemático, se plantea un proyecto de investigación que dé respuesta a los siguientes interrogantes generales:

- ¿Quién es el formador que realiza la función de asesor en una escuela de educación primaria?
- ¿Cómo ha construido su papel como asesor? ¿Qué experiencias le han sido más significativas para entender(se) en este rol?
- ¿De qué forma el asesor entiende su forma de relacionarse con el profesorado y define las estrategias formativas más adecuadas para una problemática específica?
- ¿Qué sentido le da a su rol de asesor en el contexto de su práctica profesional? ¿Qué problemática percibe y vive como agente externo a las escuelas? ¿Cuáles son los condicionantes personales y contextuales de su práctica?

Dada la naturaleza de las preguntas planteadas, se consideró que un estudio interpretativo sería el más adecuado para contestarlas. Un trabajo de investigación de este tipo permitiría identificar, desde la perspectiva de los propios actores del proceso, el significado que un formador asesor le concede a su trabajo como agente externo a una escuela y su perspectiva sobre sus funciones como formador-asesor; así como su autopercepción como asesor y los aspectos o facetas más relevantes que integran la práctica profesional en este campo.

El estudio se centró en los asesores curriculares de educación infantil y primaria que colaboraban con una institución de formación permanente. En la investigación no se consideró como una variable importante que hubiera que estudiar el área del asesoramiento curricular o tema objeto del asesoramiento. La forma en que las especificidades de cada área curricular influyen en la construcción de la perspectiva y saber del asesor pueden ser objeto de una investigación posterior. Es importante precisar que esta investigación no se planteó como una evaluación de la preparación del asesor o de la calidad de su trabajo.

Para construir el caso objeto de este estudio, se consideró necesario establecer, en primer término, todos aquellos marcos que condicionan, de alguna manera, la acción práctica del formador asesor. En primer término se plantearon como referentes teóricos y conceptuales las coordenadas teóricas de la formación en la escuela y el apoyo externo a las instituciones educativas como modalidad de formación permanente del profesorado.

Posteriormente se revisó el modelo de formación permanente del profesorado en el territorio, necesario referente contextual. Una vez definidos estos marcos de análisis, se procedió a construir el estudio interpretativo que diera respuesta a las preguntas de investigación. En el siguiente apartado se describe con detalle el método desarrollado.

Método de investigación

Enfoque interpretativo

Se consideró que el enfoque metodológico que permitía responder a las preguntas de investigación era el interpretativo. El punto central de la investigación interpretativa es su interés por comprender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes de la situación –los actores– y no desde la perspectiva y categorías del investigador (Maxwell, 1992).

El actor selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en que se halla inmerso y de la dirección de su acto. La interpretación no es una mera aplicación automática de significados establecidos, sino un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. El significado se construye a través de la interacción social y la acción social adquiere sentido en los marcos de significado (Blumer, 1982, p. 4).

En el enfoque interpretativo de investigación los conceptos y marcos de interpretación deben construirse a partir del examen directo del mundo social y no a priori. Es decir, a partir del contacto con el mundo empírico se construyen proposiciones sobre las relaciones entre categorías de datos, se arman esas proposiciones en un esquema teórico y se prueban nuevamente en el mundo empírico. Desde esta perspectiva, el fin de cualquier investigación interpretativa es la generación de teoría; va más allá de categorías de sentido común devolviendo una imagen más rica y profunda de la realidad estudiada (Angulo Rasco, 1992).

Glaser y Strauss (1967) acuñaron el término de *grounded theory* teoría fundamentada, para describir este proceso de construcción de teoría. La teoría fundamentada no trata de probar una teoría sino de identificar temas y construir hipótesis que sean sugeridas por los datos.

Por las razones antes señaladas, el diseño de investigación desde el enfoque interpretativo no sigue un plan metodológico predeterminado y rígido. El tipo de trabajo desarrollado, los hallazgos y las interacciones entre el investigador y sus colaboradores cambian o definen nuevos caminos en el proceso de investigación.

Sin embargo, esto no significa que un trabajo de tipo interpretativo esté exento de rigor metodológico y sistematicidad. El hecho de que los procedimientos no sean estandarizados no quiere decir que no deban ser rigurosos (Taylor y Bogdan, 1986).

Espero haber reflejado en la descripción de la metodología utilizada mi convicción de que en este tipo de trabajo deben existir criterios de rigor en todos los momentos de la investigación.

Fases metodológicas: análisis y recolección de datos

Como decía anteriormente, la recopilación de la información y el análisis de datos son procesos paralelos. El análisis se inicia con las primeras decisiones generales sobre dónde mirar y qué buscar y termina con el informe final de resultados.

Pero entre inicio y fin requiere de una larga serie de operaciones intermedias – consistentes materialmente en la elaboración de escritos sucesivos (notas, registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas, etcétera)– que impiden que la investigación se convierta en una simple «validación» o «ilustración», con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se ha mantenido sin modificación durante el proceso investigativo (Rockwell, 1987, pp. 18-19).

En otras palabras, el análisis es concurrente con la recolección de datos. Bogdan y Biklen (1982) definen esta forma o modelo de análisis como un «embudo». En la primera fase se recolecta la información en forma amplia y general. En la segunda etapa, al encontrar un foco de investigación basado en los análisis sucesivos, se precisa lo que se debe mirar o registrar, por eso cada momento de la recolección de datos se basa en el análisis previo.

Este es un modelo de construcción teórica básicamente inductivo que se apoya en el diálogo constante con los datos, lo cual permite la identificación de planteamientos clave que funcionan como hipótesis o guías de trabajo para el investigador. Estas hipótesis son contrastadas con los colaboradores, lo cual a su vez genera mayores datos para la construcción analítica.

Este modelo de análisis también ha sido llamado *comprendivo* (Santos Guerra, 1993) y *progresivo* ya que:

[...] en el proceso de investigación se van produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según vaya evidenciándose la relevancia de los diferentes problemas o la significación de los distintos factores. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993, p. 124)

Las fuentes en las que me basé para desarrollar el modelo de aproximación analítica fueron Bogdan y Biklen, 1982; Taylor y Bogdan, 1986; Woods, 1987; Rockwell, 1987; Bertely, 1994 y Gil, 1994. El trabajo metodológico se estructuró en tres momentos o tres diferentes niveles de análisis. Cada uno de estos niveles corresponde a una etapa de trabajo en la investigación y presenta particularidades en la recolección y análisis de la información. A continuación presentaré el objetivo, la forma de recolección de la información y el nivel de análisis trabajado en cada etapa.

Primera etapa de trabajo: primer nivel de análisis

El primer nivel de análisis de la información se caracterizó por ser una

aproximación general al campo problemático de mi interés. Este nivel de análisis tuvo como objetivo fundamental definir las preguntas de investigación y buscar las mejores estrategias metodológicas para darles respuesta.

Una vez definido el campo problemático de estudio se procedió a elegir a los colaboradores más adecuados para este tipo de investigación. Posteriormente, se realizaron las entrevistas y negociaciones necesarias con las personas responsables de la gestión de los asesoramientos en educación infantil y primaria en la institución colaboradora. Estas entrevistas cumplieron el objetivo de dar a conocer el proyecto de trabajo y negociar mi contacto con asesores y escuelas.

Una vez realizada la negociación de acceso, se me proporcionó una lista de asesores de educación infantil o de educación primaria que podrían estar dispuestos a colaborar en este trabajo.

Los criterios de selección de los asesores fueron los siguientes:

- Que colaboraran al menos con un asesoramiento en el presente curso.
- Que tuviesen más de tres años de experiencia como asesores.
- Que participasen activamente en los grupos de formadores de la institución formadora.

Encontré una lista de doce asesores que reunían estas características. De estos doce asesores, seleccioné ocho para la primera etapa de mi trabajo. Esta selección la hice basándome en la disponibilidad del asesor para colaborar en mi proyecto.

Se contactó con los colaboradores telefónica o personalmente. La relación establecida con mis colaboradores fue cordial y, a pesar de sus restricciones de tiempo, todos los asesores con los que se contactó accedieron a darme una primera entrevista. Además, se les solicitó un mayor apoyo en términos de tiempo ya que se les pidió revisar la transcripción de la entrevista y en algunos casos, además, una segunda entrevista. Se solicitó a los colaboradores autorización para grabar las entrevistas en audio a fin de facilitar la recopilación de la información.

Antes de iniciar las entrevistas se elaboró un primer documento de trabajo: el ensayo de supuestos. Bogdan y Biklen (1982) sostienen que las ideas de partida sobre nuestro tema de interés, contexto o participantes tendrían que convertirse en las primeras notas antes de entrar en el campo. Así pues, este primer ensayo, llamado de supuestos tuvo como fin organizar mi pensamiento sobre lo que sabía hasta el momento sobre asesoramiento en escuelas y explicar mis ideas previas sobre el campo que me disponía a explorar. Un ensayo de supuestos no es una formalización conceptual del objeto del cual extraer hipótesis que comprobar en el campo, sino la explicitación de las preconcepciones de la investigadora, ya que se considera imposible romper totalmente con ellas. En estas notas se describen, de la forma más completa posible, los supuestos sobre lo que sucede en el campo de estudio. Estas notas tendrían que ser confrontadas y comparadas después con los resultados del estudio.

Para aproximarme a mi objeto de interés, en esta primera etapa de trabajo se realizaron entrevistas sólo a asesores. El total de entrevistas realizadas en esta etapa

fueron ocho. Los entrevistados tenían las siguientes características: cinco eran hombres y tres mujeres; tres eran asesores de lengua, dos de diversidad y uno de cada una de las siguientes áreas: matemáticas, educación infantil y evaluación; cuatro tenían menos de veinte años de experiencia docente y cuatro tenían más de veinte años de experiencia frente a grupo; tres tenían más de cinco años de experiencia como asesor y cinco contaban con menos de cinco años de experiencia; en cuanto a su formación, cuatro tenían estudios de magisterio, siete de licenciatura y cinco habían hecho algunos cursos de doctorado; con relación al nivel educativo de su trabajo actual, dos trabajaban en primaria, uno en secundaria, cuatro en facultad y uno se dedicaba únicamente a ser asesor.

En esta etapa se realizaron lecturas paralelas sobre planteamientos teóricos generales en el campo del asesoramiento en escuelas. Este primer contacto con la literatura permitió identificar la amplitud teórica del campo del asesoramiento educativo y definir algunas preguntas sobre el tema. Sin embargo, siguiendo la recomendación de Bogdan y Biklen (1982) se tuvo cuidado de no aproximarse con profundidad (al menos en esta etapa) a la literatura más especializada a fin de no bloquear o imponer formas de percibir y analizar los datos. Se trató de no trabajar con esquemas conceptuales preformados en otros contextos y por otros autores.

Una vez transcritas todas las entrevistas, éstas se leyeron varias veces en forma interrogante. De acuerdo con Angulo Rasco (1992, p. 105), «[...] a los datos hay que acosarlos a preguntas, interrogarlos, desentrañar su significado, interpretarlos, los datos nunca hablan por sí mismos».

La lectura de todas las transcripciones fue un proceso lento y difícil. Facilitó el trabajo ir tomando notas, o planteando preguntas en los márgenes de la transcripción. Estas notas se tomaban en forma de posibles preguntas, guías de trabajo, de exploración del material, etc.

Posteriormente, se estableció un sistema de codificación buscando las regularidades temáticas en los datos y se definieron frases que representaran estos temas, o sea, categorías temáticas. Las categorías, entendidas como patrones clasificadores, son un paso importante para ordenar los datos de forma coherente, completa y lógica, y sirve de base para el trabajo posterior (Woods, 1987).

Las categorías temáticas se establecieron de acuerdo con los temas que emergían de las entrevistas, tales como: definición de la situación de asesoramiento, perspectivas personales sobre el proceso de asesoramiento, formas de conceptualizar las situaciones problemáticas de las escuelas educativas, definición del concepto de asesor, descripción de sus actividades, desarrollo de estrategias de trabajo con el colectivo, etcétera.

Identificar las categorías temáticas ya implica un nivel de interpretación, fundamental para el desarrollo del segundo nivel de análisis. En este momento, las categorías son descriptivas, amplias y generales. Progresivamente se van identificando categorías más «finas» y específicas.

Segunda etapa de trabajo: segundo nivel de análisis

En esta etapa, el objetivo fundamental era la focalización de la investigación. En palabras de Santos Guerra (1993), la focalización de un estudio puede entenderse como cambiar la lente del objetivo y «[...] pasar de una visión amplia a otra de ángulo pequeño» (p.112).

Una vez identificadas las categorías generales, se procedió a clasificar el material con ayuda del ordenador, abriendo un archivo para cada una de las categorías identificadas. Terminada esta tarea, se procedió a analizar el contenido de cada una de las categorías. En cada categoría se comparaba la información obtenida, identificando ideas, hipótesis o posibles conceptos que dieran pie al segundo momento del trabajo de campo.

En esta segunda etapa, se realizaron entrevistas a asesores, escuelas y «expertos» con el fin de triangular las fuentes y contrastar hipótesis. Santos Guerra (1993) identifica este tipo de triangulación como una forma de contrastación de perspectivas que enriquece el proceso de investigación.

Se realizaron seis entrevistas a asesores, cuatro a escuelas asesoradas y dos a expertos. En este segundo grupo de asesores se incluyeron cuatro colaboradores de la etapa previa y dos que no habían sido entrevistados antes. El criterio de selección de los asesores de esta segunda etapa dependió, en parte, de la disponibilidad del colaborador, pero también de sus años de experiencia como asesor.

Para aproximarme a las escuelas de educación infantil y primaria que viviesen una experiencia de asesoramiento, se negoció primeramente la posibilidad de la entrevista. El resultado de la negociación fue positivo y se me proporcionó una lista de las escuelas a las que podría entrevistar. Posteriormente contacté con las escuelas telefónicamente y solicité la entrevista. En todos los casos, la respuesta fue afirmativa.

Se entrevistaron escuelas de distintos niveles educativos: dos escuelas de educación infantil y dos escuelas de educación primaria. En el caso de las escuelas de educación infantil, el colectivo docente decidió que la entrevista fuera grupal. En el caso de las escuelas de educación primaria, la entrevista fue con un solo miembro del profesorado elegido por la misma escuela entre aquellos que se habían involucrado más directamente en el proceso de asesoramiento.

Todas las escuelas entrevistadas eran urbanas y tenían una plantilla docente pequeña. Las dos escuelas de educación primaria se caracterizaban por tener una vida académica muy dinámica y haber recibido varios asesoramientos en su historia escolar.

Para definir a los «expertos» que había que entrevistar, se siguió una estrategia de selección de red (Merriam, 1988). Cada uno de los asesores proporcionó el nombre de alguna persona que, a su juicio, se había destacado por su contribución en este campo, ya sea en la producción escrita o por su trabajo directo con las escuelas. De esta lista se eligieron dos personas. El criterio básico de elección fue la facilidad de contacto con ellos y su disponibilidad para colaborar.

Esta segunda etapa fue más intensa que la primera ya que requirió un esfuerzo constante de diseño de entrevistas a la luz de los resultados encontrados. Siguiendo las recomendaciones de Bogdan y Biklen (1982), me pregunté antes de realizar cada

entrevista: «¿Qué es lo que todavía no sé sobre el tema que me interesa?» (p. 149). Para contestar esta pregunta tenía que identificar, antes de cada entrevista, el rumbo que tomaba la investigación y decidir el tipo de acción o pregunta más adecuado en ese momento. Este proceso permitía que las categorías establecidas en el primer nivel de análisis fueran clasificadas y categorizadas nuevamente. Los resultados de este proceso de toma constante de decisiones se plasmaron en los ensayos analíticos.

Los ensayos analíticos se definen como parte del proceso de reflexión y análisis sobre el avance de la investigación. En tanto que las reflexiones realizadas en las notas de campo son breves, los ensayos analíticos son documentos amplios de reflexión analítica sobre la construcción de la teoría «fundamentada» (Taylor y Bogdan, 1986).

De acuerdo con Schatzman y Strauss (1973, en Jacob, 1987) el investigador debe escribir notas teóricas como intentos de plasmar el significado de su trabajo de campo. En estas notas, el investigador juega con los datos, relaciona observaciones, desarrolla conceptos y los vincula con la literatura. Estas notas se conocen como ensayos analíticos y son un ejercicio de escritura que se desarrolla hasta que el investigador tiene un esquema general o patrón de análisis.

Rockwell (1987, p. 24) plantea la función de los ensayos analíticos de la siguiente forma:

En las sucesivas aproximaciones escritas, se va logrando mayor concreción y mayor coherencia en relación con el objeto de estudio. Se empieza a delinear aquello que realmente es posible construir dada la información que se tiene y los conceptos que se pueden explicitar. Es en este proceso, a medio camino, que se pueden precisar y seleccionar o jerarquizar las categorías que pueden ordenar el análisis y la exposición.

Durante el desarrollo de la investigación se realizaron ocho ensayos analíticos, los cuales tenían como objetivo establecer mis aprendizajes sobre cada aspecto del tema, temas emergentes, relaciones entre ideas, las posibles fuentes de contraste de hipótesis, etc.

Si el primer nivel de análisis implicó una fragmentación de la información, en este segundo nivel se trabajó una reconstrucción del sentido de los datos. La reconstrucción puede entenderse como una operación característica de este tipo de análisis que pretende:

[...] armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. (Rockwell, 1987, p. 36)

Tercera etapa de trabajo: tercer nivel de análisis

En esta etapa se elaboraron ensayos más amplios donde se profundizaba en los ejes y categorías de análisis integrando la triangulación entre las categorías sociales, también llamadas émicaso propias de los participantes (Spindler y Spindler, 1992), los conceptos desarrollados por el investigador y los conceptos desarrollados en la literatura (categorías analíticas).

También se tomó la decisión sobre la manera de elaborar el informe de investigación, ya que no existe un modelo único de reporte de investigación de tipo cualitativo. Si bien existen muchos textos sobre cómo trabajar la metodología, se

encuentra poca información sobre los formatos, guías o sugerencias estilísticas (Atkinson, 1991). En este trabajo, se eligió presentar el marco de análisis paralelamente a los datos. El informe se elaboró siguiendo las sugerencias de Erickson (1989) sobre el comentario interpretativo, el cual antecede y sigue a cada descripción particular en el texto y se usa también para discutir el significado más general de los datos presentados. Con relación a esta forma de presentar la información, Lofland (1974 en Atkinson, 1991, p. 169) afirma que:

[...] tomados en forma separada (el marco analítico y los datos cualitativos) tienen poco mérito o interés sociológico [...] El marco tomado en forma separada es aburrido en tanto que el lector tiene una referencia escasa de la realidad empírica a la que se puede referir. Los «datos» solos son aburridos porque el lector no tiene una idea de a qué tipo de estructura o proceso pueden estar haciendo referencia. Pero entramados a través de la alteración continua entre datos y elementos del marco de análisis, el todo es más que la suma de las partes.

Finalmente, se integró el informe de la investigación. El informe final se integró con diez temas y un modelo interpretativo de la trayectoria profesional del asesor. Dicho modelo requirió un trabajo de análisis y síntesis mayor, ya que como plantea Woods (1987), un modelo es una representación en menor escala de algún proceso o fenómeno. «[...] su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos muy complicados [...]» (p. 150). Como todos los modelos, tiene limitaciones pero también es un recurso comúnmente utilizado en este tipo de trabajos para representar una determinada realidad.

El informe final es decisivo para la valoración que se haga del trabajo realizado, ya que un mal informe puede echar por tierra cualquier esfuerzo metodológico previo, por muy sistemático y profundo que éste haya sido. Para el lector del informe, forma y contenido están unidos y su juicio estará en relación con el contenido del texto pero también con el mensaje que la forma de presentarlo le transmite. El texto no sólo transcribe o reporta datos, también persuade o intenta convencer al lector de que lo que se presenta es correcto, posible y similar a la realidad que pretende retratar (Atkinson, 1991).

A lo largo del proceso de investigación se cuidó la validez de los datos. En un primer momento, se pidió a los entrevistados que revisaran que la transcripción de su entrevista era literal, cuidando con esto la validez descriptiva del material con el que se trabajaría en el segundo nivel de análisis. Una vez que se redactaron los ensayos analíticos, se solicitó a algunos de los entrevistados que revisaran el texto y comentaran si se sentían adecuadamente representados en el documento, de esta manera se trabajó la validez interpretativa.

Otro nivel de validez que se trabajó fue la validez teórica. Mientras que los dos tipos de validez anteriores están más cerca de la descripción de situaciones o del consenso de un determinado grupo social sobre cómo usar un concepto, la validez teórica va más allá de la descripción concreta y se refiere a las construcciones que el investigador propone para explicar una situación. En este caso se analiza la validez de los conceptos utilizados y las relaciones que se establecen entre ellos. Uno de los criterios de validez es

el posible consenso de la comunidad que estudia el fenómeno sobre los términos utilizados para caracterizarlo. Con este fin, se buscó apoyo en los textos revisados para confirmar o cuestionar el sentido de las interpretaciones realizadas.

Instrumentos de registro de datos

En este tipo de trabajo, se entiende como datos todos aquellos materiales que el investigador recoge de la realidad que estudia. Son fuentes de datos tanto los materiales elaborados por los colaboradores tales como documentos, diarios, etc. como aquellos otros que el propio investigador construye, por ejemplo transcripciones de entrevistas o notas de campo (Bogdan y Biklen, 1982). A continuación describiré los instrumentos de registro de datos de esta investigación.

El instrumento básico para recolectar la información fue la entrevista. Se realizaron veinte entrevistas formales. El promedio de duración de cada entrevista fue de una hora, aunque en algunos casos se realizaron entrevistas de 80 minutos aproximadamente. Todas las entrevistas fueron registradas en audio con el permiso expreso del colaborador y posteriormente transcritas.

En la primera etapa de trabajo las transcripciones de las entrevistas fueron enviadas a los asesores colaboradores a fin de que revisaran su contenido y matizaran o modificaran sus afirmaciones. Sólo en tres casos hubo una revisión exhaustiva del contenido de las entrevistas y las modificaciones de los asesores se incorporaron al texto.

Las entrevistas tuvieron un carácter confidencial, por lo que tanto los nombres de los colaboradores como las referencias a lugares concretos de trabajo previo han sido cambiadas. En el documento final la identidad de los colaboradores se caracterizó en función de los datos más relevantes para el análisis, tales como años de experiencia de trabajo docente o área de asesoramiento.

El tipo de entrevistas fue semiestructurada y en su construcción y desarrollo se siguieron las recomendaciones de Hammer y Wildavsky (1990). Para estos autores, la entrevista es «[...] semiestructurada o semirígida en tanto que las preguntas, el modo de enunciarlas, o el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador» (p.23).

Tanto en la primera como en la segunda etapa de trabajo, elaboré un guión previo o «preguntas guía». En la primera etapa, las preguntas eran amplias y el guión bastante flexible. En la segunda etapa, las preguntas fueron menos abiertas. Los guiones previos se elaboraban basándose en el análisis continuo de los datos, por lo que no hubo un guión uniforme para todos los colaboradores.

Para mí, cada entrevista era la oportunidad de un descubrimiento intelectual (Hammer y Wildavsky, 1990) y cada una de ellas era entendida como un evento único e irrepetible. No pretendía polemizar con mis colaboradores sobre sus puntos de vista, sino más bien tratar de comprender su posición y la forma de entender su práctica. Asimismo,

traté de ser receptiva para conocer y explorar el lenguaje de mis colaboradores. Procuré no introducir en la entrevista conceptos que pudieran conducir la conversación hacia una determinada posición teórica. Evité introducir conceptos tales como «reflexión», «práctica», «saber», etc. Estos conceptos fueron usados por la entrevistadora una vez que habían sido mencionados o señalados por el colaborador. De esta forma se pretendió controlar que la perspectiva ética, o sea, del investigador no contaminara la perspectiva ética, es decir, la del propio participante. Al hacer el análisis de las entrevistas se revisó también hasta qué punto el tipo de preguntas realizadas podrían haber inducido al colaborador a utilizar un cierto tipo de lenguaje.

Otro instrumento muy importante fueron las notas de campo. En estas notas registraba mis observaciones y conversaciones informales previas y posteriores a cada entrevista. Su objetivo principal era establecer el marco y proceso de la entrevista, mi percepción sobre el desarrollo de la misma, así como las ideas que podían haber surgido en ese momento. Estas notas se tomaban brevemente antes y después de las entrevistas. Posteriormente se elaboraban las «versiones ampliadas» de las notas de campo.

También se recurrió a la observación como fuente de información. Durante la investigación, fui invitada por la institución formadora como observadora a las primeras sesiones de contacto y negociación con dos escuelas de educación primaria que solicitaban asesoramiento. En estas dos sesiones fui observadora no participante. Las sesiones no fueron grabadas. A lo largo de ellas tomé las notas que me parecieron más relevantes sobre la dinámica de las mismas.

Otra fuente de información fueron los diarios de trabajo. En estos diarios registraba todas aquellas dudas personales que tenía a lo largo del proceso. Eran las notas de carácter personal que me servían para apoyar futuras decisiones. ¿Cuándo terminar con las entrevistas? ¿A quién entrevistar? ¿Por qué elegir a un colaborador y no a otro para confrontar mis interpretaciones? También se registraron ahí mis dudas sobre el proceso de análisis y sobre las interpretaciones realizadas.

Conclusiones: la figura del asesor en el contexto educativo actual

En los últimos años, las «tareas» de la escuela han aumentado. Paralelamente a la enseñanza de los contenidos curriculares, se exige a la escuela que forme un alumno que responda adecuadamente a un contexto de cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos. Para lograr este fin, se reconoce también que la escuela, entendida como una organización, necesita de cierta ayuda para lograr cumplir con las exigencias externas que ha de asumir como propias. Esta ayuda se materializa en la intervención de agentes de apoyo a la práctica educativa que no forman parte del cuerpo docente.

La literatura existente hasta la fecha sobre el agente de apoyo externo a las escuelas

coincide en que el asesoramiento educativo no tiene carácter distintivo ni racionalidad teórica (Golby y Fish, 1990). Asimismo, se asegura que no posee un cuerpo teórico articulado que dé identidad a su función en el contexto escolar. En otras palabras:

[...] no exageramos si afirmamos que la mayoría del pensamiento pedagógico que se ha de emplear en esta labor está sin producir aún. (Martínez, J.B., 1995, p. 56)

Por otra parte, se asegura que la práctica del asesoramiento también plantea serios problemas. El asesor tiene un rol poco definido e incierto (Biott, 1991), que debería precisarse mejor (Kennard y Carter, 1989) y que se aprende por ensayo y error (Biott, 1991). El término asesoramiento es un concepto «paraguas» que cubre una gran diversidad de funciones, tareas, roles (Hernández, 1991, 1992) y ha sido asumido por profesionales de diversos campos, sin la necesaria formación y sin definición de un marco profesional de actuación (Hernández, 1994).

El asesor está sujeto a factores contextuales que afectan su rol (tipo de contratación, condiciones de tiempo), no importa lo creativo o eficiente que quiera o pueda ser (Lofthouse, 1987). Hasta ahora, en muchos casos, el asesor se ha visto simplemente como un adorno del sistema (Sparks, 1994) o un mecanismo de control de las propuestas de reforma del que puede prescindirse en un momento de crisis económica, cambio de Administración, etc.

Bird y Little (1986) señalan a este respecto que, si bien un contexto escolar de cambio plantea mayores demandas a los docentes, estas demandas tendrían que estar equilibradas con un mayor apoyo. En ese sentido, si el asesor tuviera una identidad profesional propia y mejores condiciones laborales, tendría que costar mucho más de que lo cuesta actualmente.

El estudio interpretativo desarrollado me permite afirmar que el asesor, aun teniendo diferentes antecedentes en cuanto a experiencia y formación, siguió una trayectoria profesional similar. Su práctica docente se vio influida fuertemente por el contacto con sus colegas y el cambio de las preocupaciones inmediatas del aula por las de la institución escolar le permitió una cierta visibilidad en su grupo de la que dependió la invitación recibida para ser asesores; esta práctica se caracterizó como «emergente» en su carrera docente, dado que no había sido originalmente prevista. Sus primeras experiencias como asesores fueron autodidactas y básicamente reactivas a las demandas de las escuelas. Su proceso de aprendizaje les llevó a una práctica más reflexiva que se denominó deliberativa. En esta práctica, el asesor construyó una perspectiva más amplia de su función en el contexto educativo, elaboró un marco-visión de actuación y, a partir de ahí, definió lo que a su juicio debería ser un asesor. Reconoció, sin embargo, que es necesario que existan diversos tipos de asesores ya que «[...] no todo asesor es para toda escuela, ni toda escuela necesita los mismos asesores».

Una idea que forma parte de este marco-visión es la precisión de los asesores sobre quiénes son los agentes de cambio en la escuela: la escuela es la que tiene la responsabilidad del cambio y ellos funcionan como elementos de apoyo a sus decisiones y actuaciones.

Por otra parte, las condiciones administrativas de los asesoramientos limitan sus

posibilidades de desarrollo. Tal como sostuvo una de las asesoras, «[...] el tiempo es la base del éxito del asesoramiento». Dada la limitante del tiempo (a la fecha del estudio, la Administración solamente autorizaba un año escolar por asesoramiento), los asesores definen su trabajo más como formación que como asesoramiento en la escuela. Reiteradamente expresan que se requeriría tiempo suficiente para «frustrarse», «analizar» y «reconsiderar» sobre la tarea.

Por la forma en que los asesores definen su práctica y el sentido que dan a su actuación puede concluirse que el asesoramiento no es tan sólo un mecanismo de la Administración para garantizar que las escuelas cumplan con las políticas curriculares de la Reforma. Los asesoramientos no pueden verse tan sólo como una modalidad formativa que la Administración ha «fagocitado». Los asesores no son, en este sentido, simples reproductores de la filosofía y lenguaje de la Administración, o un instrumento de control (Golby y Fish, 1990), sino intérpretes privilegiados de las políticas de reforma que, dada su formación y experiencia, dan un sentido particular a su colaboración con los claustros. En este sentido, el asesoramiento puede ser visto como una vía para el cambio de ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y una posibilidad para lograr mejores sitios para la formación de los adultos que ahí conviven.

Reflexiones sobre el proceso de investigación

El trabajo de investigación desarrollado a lo largo de este proceso fue un proceso de enseñanza-aprendizaje. El procedimiento de investigación exigió revisión bibliográfica sobre el tema de formación y asesoramiento en escuelas y de documentos oficiales, contacto directo con representantes de algunas de las instituciones colaboradoras del plan de formación permanente del profesorado, y, finalmente, el diseño y desarrollo de un estudio interpretativo.

El proceso de investigación es un proceso didáctico en sí mismo. Es un proceso didáctico que exige interrogar a la realidad, construir un objeto de estudio, elegir un método de indagación, disciplinarse en un procedimiento de trabajo sistemático, apegarse a ciertos criterios de rigor y, finalmente, hacer público el resultado del trabajo. Cada una de estas actividades me planteó un reto muy generoso ya que ofrecía, a cambio de su aceptación, un importante aprendizaje que he extrapolado a mi práctica docente. El diseño de actividades de aprendizaje es un proceso de investigación en sí mismo. Para que cumplan con su objetivo, es necesario también interrogar la realidad de los alumnos, buscar la estrategia didáctica más adecuada, definir ciertos criterios de rigor que sean compartidos por el grupo y, de alguna manera, hacer público el resultado del trabajo en el aula. El trabajo de investigación me permitió ver que este último punto es fundamental en tanto que la presentación de los resultados del trabajo docente es una forma real de profesionalizar nuestra práctica.

Como formadora de profesores en servicio, desarrollar un estudio de tipo

interpretativo me sensibilizó sobre la importancia de los procesos de comunicación en las instituciones escolares al entender que la comunicación sólo es posible si compartimos un conjunto de significados comunes sobre el trabajo docente; me permitió ver posibles maneras de entrar en el corazón de una cultura y mantener al mismo tiempo una sana distancia con el profesorado a la vez que una necesaria identificación con sus necesidades; me hizo aún más consciente de las dificultades que se enfrentan al intentar llevar a cabo un proyecto de innovación escolar sin la participación de los propios implicados. Considero que este enfoque de investigación es en sí mismo formativo, ya que nos enseña a relacionarnos con nuestros colegas teniendo siempre en mente la necesidad de entender y no perder de vista la perspectiva del otro.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, J.F. (1992): «Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora». *Educación y Sociedad*, n. 10, pp. 91-129.
- ATKINSON, P. (1991): *Supervising the text. Qualitative research in education*, n. 4 (2), pp. 161-174.
- BERTELY, M. (1994): «Teoría y práctica etnográfica en educación». Documento multicopiado.
- BIOTT, C. (1991): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- BIRD, T.; LITTLE, J.W. (1986): «How schools organize teacher occupations. *The elementary school journal*, n. 4, pp. 493-511.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.
- BOLAM, R. (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid. Narcea. (Informe editado por OCDE-CERI en su versión original.)
- BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona. Hora.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1989): «Pla de formació permanent». (Documento multicopiado.)
- ERICKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en WITTRICK, M. (ed.): *La investigación en la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós/MEC, pp. 195-301.
- ESCUADERO, J.M. (1992): «Desenvolupament de l'escola, formació del professorat i millora de l'educació». *Guix*, n. 177-178, pp. 33-39.

- GARCÍA, J. (1993): *La formación permanente del profesorado; más allá de la reforma*. Madrid. Escuela Española.
- GIL, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona. PPU.
- GIMENO, J. (1986): «Formación de los profesores e innovación curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 139, pp. 84-89.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967): *The discovery of grounded theory*. Nueva York. Aldine de Gruyter.
- GOLBY, M.; FISH, D. (1990): «Conceptualizing consultancy: towards a new educational practices, en AUBREY, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom*. London. Falmer Press, pp.191-198.
- HAMMER, D.; WILDAVSKY, A. (1990): «La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa». *Historia y fuente oral*, n. 4, pp. 23-61.
- HERNÁNDEZ, F. (1991): «El asesor en la educación». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 191, pp. 82-84.
- (1992): «La construcción del saber del asesor». *Currículum*, n. 5, pp. 49-67.
- (1994): «El asesor escolar. El estado de la cuestión». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 226, pp. 72-73.
- HOPKINS, D. (1985): *School based review for school improvement. A preliminary state of the art*. Amersfoort. Acco
- (ed.). (1987): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International school improvement project*. London. Falmer Press.
- IMBERNÓN, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona. Barcanova.
- (1993): «Modelos de formación, innovación y profesionalización docente en diversos países». Madrid. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. (Investigación no publicada.)
- (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Graó.
- JACOB, E. (1987): «Qualitative research traditions: a review». *Review of Educational Research*, n. 57 (1), pp. 1-50. KENNARD, J.; CARTER, D. (1989): «Role expectations for curriculum coordinators»). *Curriculum*, n. 10 (3), pp. 168-174. LOFTHOUSE, B. (1987): «Advisory teachers in primary education». *Education 3-13*, octubre, pp. 13-15.
- LÓPEZ, M.L.; MUÑOZ, P. (1994). «El asesor escolar. ¿Es necesario un modelo?». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 226, pp. 74-75.
- LORENZO, M. (1992): «El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de

- asesoramiento». *Revista de Educación*, n. 297, pp. 315-331.
- MARTÍNEZ, J.B. (1995): «¿Qué conocimiento pedagógico está produciendo el profesorado en la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares?». *Kikiriki*, n. 36, pp. 54-58.
- MAXWELL, J. (1992): «Understanding validity in qualitative research». *Harvard Educational Review*, n. 62 (3), pp. 279-300.
- MERRIAM, S. (1988): *Case study research in education*. San Francisco. Jossey Bass.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989a): *Libro blanco para la reforma educativa*. Madrid. MEC.
- (1989b): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid. MEC.
- NIETO, J.M.; PORTELA, A. (1991): «Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos», en ESCUDERO J.M.; LÓPEZ, J.: *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo, pp. 341-377.
- ROCKWELL, E. (1987): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México. Departamento de Investigaciones Educativas. Escuela de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional.
- RODRÍGUEZ, M.M. (1995): «El papel del asesor. Un papel controvertido». *Kikiriki*, n. 36, pp. 11-15.
- RUÉ, J. (1994): *Assessorament i suport als equips docents*. Barcelona. UAB/ICE.
- SANTOS, M.A. (1993): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.
- SPARKS, D. (1994): «A paradigm shift in staff development». *Journal of Staff Development*, n. 15 (4), pp. 26-29.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990): «Models of staff development», en HOUSTON, W.R.: *Handbook of research on teacher education*. New York. Macmillan, pp. 234-250.
- SPLINDER, G.; SPINDLER, L. (1992): «Culture process and ethnography», en LECOMPTE, M. y otros (eds.): *The handbook of qualitative research in education*. California. Academic Press, pp. 53-92.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina. Paidós.
- VENTURA, M. (1994): «El asesor escolar. Entre la teoría y la práctica». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 226, pp. 76-77.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC.
- YUS, R. (1993): «Entre la cantidad y la calidad». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, pp. 64-77.
-

1. Consciente de la forma en que el lenguaje reproduce el sistema de género existente, he optado, sin embargo, por utilizar el género masculino (formador/asesor) para referirme a los agentes de apoyo externo a las escuelas.
2. En la búsqueda de bibliografía realizada sobre la temática del asesoramiento a escuelas, se encontró que existen diversos modelos teóricos. Sin embargo, hay poca información de primera mano sobre la «realidad» de los sistemas de apoyo (Escudero, 1992), ya que las experiencias más o menos sistemáticas no han sido registradas (Escudero, 1992; Nieto y Portela, 1991) y mucho menos estudiadas de forma rigurosa (Rué, 1994).

Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado

Imma Cases Hernández

Profesora de secundaria

IES Rubió i Ors. L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)

Supuestos e intenciones

Toda investigación se gesta mucho tiempo antes de su concreción y va acumulando la experiencia práctica, las creencias, los supuestos escondidos y tantas otras vivencias individuales y colectivas.

Un buen ejercicio para calentar los motores de una investigación es desenterrar esas creencias, la mayoría inconscientes, que operan por debajo de cualquier proceso de búsqueda y que determinan el problema que deseamos averiguar y modelan el punto de mira desde donde lo abordaremos. Con este propósito, desgano las ideas de la investigación a fin de presentar el escenario ideológico donde se enmarca.

El crecimiento personal del profesorado pone el acento en la dimensión personal del educador para contribuir, modestamente, a rescatarla del olvido de una práctica educativa que, demasiadas veces, se viste de pragmatismo y funcionalismo eficaz. La idea de crecimiento, como proceso de aprendizaje de dentro hacia fuera, sugiere avance, desarrollo, superación y mejora.

Estudio de casos múltiples el anuncio del diseño que se ha utilizado en la presente investigación cualitativa, bajo un paradigma metodológico de corte hermenéutico-interpretativo. De hecho, si el tema central que hay que investigar es la persona del educador, ésta requiere más interpretación que no explicación causal.

A través de una propuesta de formación es el canal que ha permitido provocar un espacio de reflexión interpersonal, dentro de los grupos de trabajo, e intrapersonal, para cuestionar creencias, emociones y esquemas teóricos que funcionan de forma automática y que pocas veces se miran de forma consciente, crítica y reflexiva.

Para mejorar individual y colectivamente el pronóstico de toda intervención formativa que vislumbra la mejora de sus individuos para generar habilidades y competencias para prosperar. Pero, esta mejora no es un aprendizaje en solitario, sino

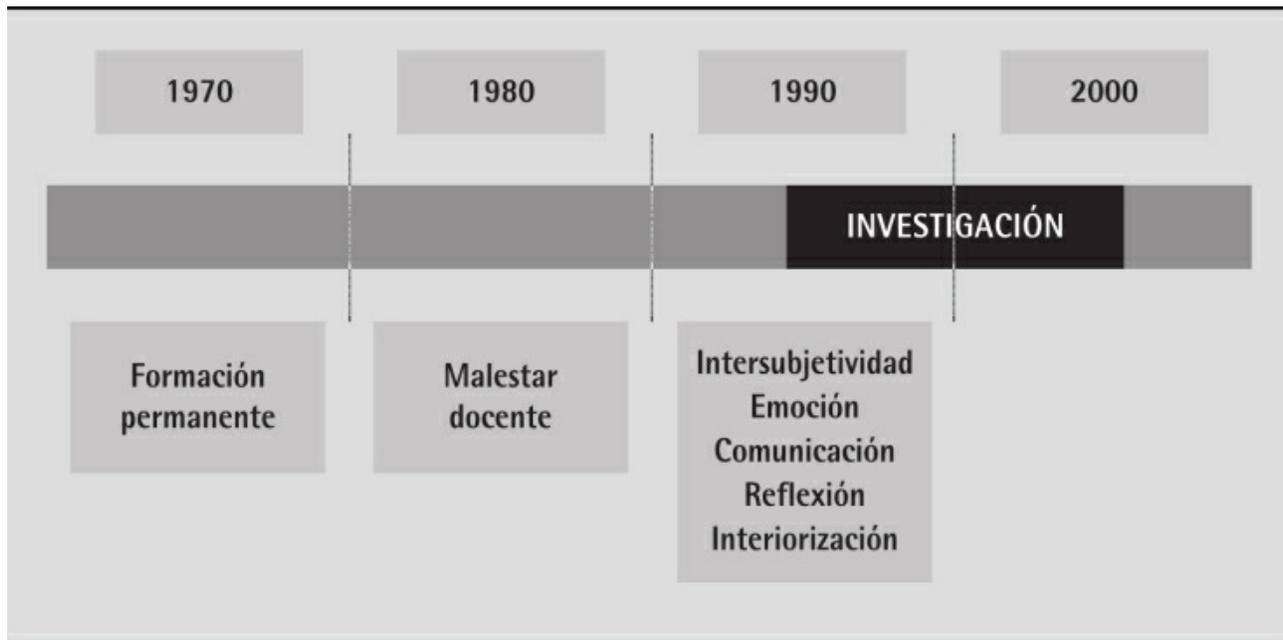
que necesariamente se hace con los demás. La persona del educador participa de una dimensión social intrínseca que le incluye como miembro de un grupo, de una escuela, de una familia, de una sociedad. La alteridad es el único medio posible para crecer.

Dentro y fuera de la escuela son dos constantes en la presente investigación que pretenden insistir en la necesaria integración de aquello que se ha vivido, demasiadas veces, como opuesto: exterioridad/interioridad; razón/emoción; acción/reflexión; objetividad/subjetividad; mundo público/mundo privado. Para reforzar el frágil equilibrio que tan a menudo se quiebra entre el dentro y el fuera, se insinúan líneas de acción que potencien los aspectos subjetivos, emocionales y existenciales del docente como elementos que están en la base del propio desarrollo profesional.

Los antecedentes de la investigación (véase cuadro 1) hay que rastrearlos desde el inicio de la institucionalización de la formación permanente, que nace en los años setenta. Pero, paradójicamente, aparece en torno a los años ochenta un desánimo en el colectivo, difícil de concretar, fruto de un cúmulo de aspectos y que es objeto de estudio.

Este nuevo tópico de investigación, llamado malestar docente, nace como una fase claramente diagnóstica y se ensancha hacia nuevas perspectivas de intervención, donde la intersubjetividad y la recuperación de la emoción, dentro de un marco grupal, se divisan como los referentes de una formación donde prima el elemento comunicativo, colegial, reflexivo y de interiorización. Es, desde esta trayectoria, donde se inserta la presente investigación, orientada a los maestros en activo de las etapas infantil y primaria, a través de una propuesta formativa. La fase diagnóstica inicial abre camino a una nueva etapa de intervenciones formativas.

Cuadro 1. Antecedentes de la investigación en relación con el objeto de estudio



Problemas y principios de procedimiento

Toda investigación nace porque existen unos interrogantes que nos empujan a buscar. Las preguntas básicas que se cuestionan en este trabajo se plantean en forma de pregunta y tienen una doble intencionalidad. Por un lado, persiguen conocer la compleja realidad que viven los maestros en sus escuelas a través de sus propias voces (creencias, inquietudes, sentimientos), y por otra, ofrecen herramientas formativas para sostener mejor su ejercicio docente. Por lo tanto, la motivación del problema es descriptiva (exploratoria) y de mejora (formación).

Los interrogantes son cinco y se mezclan entre preguntas de fácil respuesta con otras de mayor y más vaga concreción (véase cuadro 2). Son éstos:

1. ¿Cuáles son los estados internos que vive el enseñante dentro de su práctica docente?
2. ¿Cuáles son las creencias, conscientes o inconscientes, que sustentan la relación educativa de los enseñantes?
3. ¿Se pueden cambiar las relaciones interpersonales, trabajando la relación intrapersonal del maestro?
4. ¿Cuál es la formación que debería recibir el maestro para facilitar el elemento relacional, corporal y afectivo de su labor educativa?
5. ¿Es necesario un autoconocimiento personal para ser educador?

Las posibles respuestas a estos interrogantes, antes de entrar en el estudio de campo, son los llamados principios de procedimiento los cuales nacen como hipótesis anticipatorias y son fruto de la experiencia e intuición del propio investigador. Como afirma Martínez (1982), estos principios se han realizado a través de una interpretación anticipada de los hechos y actúan como tesis subyacentes que se elaboran para relacionar el planteamiento del problema con la propia estructura cognoscitiva personal del investigador.

Cuadro 2. Preguntas básicas de la investigación que nos permiten empezar a proceder

PROBLEMAS	PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estados internos? 2. ¿Qué creencias? 3. ¿Mejoran las relaciones interpersonales? 4. ¿Qué formación? 5. ¿Hace falta un autoconocimiento? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje emocional. 2. Proceso de reflexión. 3. Sí, cuando mejoran las relaciones interpersonales. 4. Espacio para el desarrollo. 5. Sí, es necesario un conocimiento del yo.
<p>Opción metodológica: paradigma humanístico-interpretativo y análisis</p>	

Estos principios de procedimiento, como muy bien dice la palabra, nos permiten empezar a proceder, es decir, iniciar los primeros pasos para responder a las preguntas planteadas inicialmente. Por lo tanto, se han creado, también, cinco posibles respuestas relacionadas con cada pregunta inicial. Son éstas:

1. Los principales estados internos que vive el enseñante en su práctica docente pueden ser identificados a través de un aprendizaje emocional donde el elemento corporal despunta como una herramienta de valoración en la acción.
2. Las creencias, principalmente inconscientes, que arraigan en el pensamiento del docente condicionan no sólo su práctica sino su relación educativa. Por esta razón hay que fomentar un proceso de reflexión consciente de éstas para optimizar su labor educativa.
3. Sí, las relaciones interpersonales del educador mejoran cuando se trabaja la relación consigo mismo, a través de provocar un espacio propio de parada y reconstrucción personal.
4. La formación ha de redimensionar la vertiente personal del educador a través de la constitución de grupos de autoaprendizaje que faciliten la apertura del sí-mismo profesional y la reflexión de las actitudes y emociones antes y después de la acción, generando un auténtico espacio de desarrollo profesional.
5. El principal instrumento de un educador es su propio Yo. Por esta razón la vertiente personal de la formación ha de provocar un espacio de autoconocimiento para generar futuros intercambios educativos de cualidad.

El enfoque humanístico-interpretativo y el análisis cualitativo de los datos es la opción metodológica que mejor me permitirá conocer la persona del enseñante porque su complejidad necesita un método y una dimensión cualitativa que haga emerger y no fragmentar su naturaleza.

Diseño y escenario de la investigación

El diseño de la investigación es un estudio de casos múltiples (Arnal y otros, 1994), porque se estudian tres casos concretos y específicos llamados Caso-1, Caso-2 y Caso-3.

El diseño no es una investigación evaluativa con estudio de casos, porque no se pretende evaluar un programa de perfeccionamiento profesional. La formación que se imparte en esta investigación es la excusa, la plataforma que construyo para observar el proceso de reflexión de los sujetos. El objetivo, pues, de la búsqueda, por fidelidad a los interrogantes planteados, no es evaluar un resultado final, sino un proceso de reflexión que se desencadena durante y después de la formación. El escenario de cada caso presenta características diferentes (véase cuadro 3):

- El Caso-1 se constituye como un seminario insertado dentro del Plan de formación permanente del profesorado de una universidad. La modalidad de la formación es fuera de la institución educativa. La captación de los sujetos se realizó a través de un tríptico informativo que se repartió a los maestros participantes en una Escuela de Verano. Se seleccionó una muestra polietápica de quince sujetos que fuera suficientemente estratificada para poder representar un amplio abanico de sujetos de edades, géneros, etapas educativas, experiencia profesional y tipología de escuela diferente. Los maestros que constituyen el grupo de formación no se conocían entre sí.

Cuadro 3. Características de los tres casos de la investigación

CASO 1	CASO 2	CASO 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ FP Blanquerna ▪ Fuera centro ▪ Público/Concertado ▪ 15 maestros ▪ Infantil/Primaria ▪ No se conocen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FP ICE UB ▪ Dentro centro ▪ Público ▪ 9 maestros ▪ Primaria ▪ Se conocen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FP ICE UB ▪ Dentro centro ▪ Concertado ▪ 7 maestros ▪ Infantil ▪ Se conocen

- El Caso-2, se constituye como un seminario insertado dentro del Plan de formación permanente de una universidad. La modalidad de la formación es dentro de la escuela. El Caso-2 se realizó en una escuela pública de una localidad cercana a una gran ciudad. El grupo lo formaban nueve maestros de primaria entre treinta y cincuenta años de edad con más de diez años de experiencia y de un consolidado trabajo conjunto. Por lo tanto, los maestros se conocían entre sí.
- El Caso-3 también nace bajo el aval de una universidad. La modalidad de la formación es dentro de la escuela. El Caso-3 se ubica en un barrio de una gran ciudad caracterizado por un nivel social medio-alto y por tener una gestión concertada-religiosa en el segundo ciclo de educación infantil. El grupo lo constituían las siete maestras del parvulario, las cuales se dividían en dos grupos diferenciados de edad y de experiencia profesional.

El tiempo de realización de la formación se divide en dos fases determinadas por la franja temporal donde se imparte y por la modalidad de la formación, es decir, dentro o fuera de la escuela (véase cuadro 4, en la página siguiente).

Una primera fase, que se identifica con el Caso-1, abraza prácticamente todo el curso escolar, desde octubre hasta junio. En total son cuarenta y dos horas de formación que se distribuyen en veintiuna sesiones, de dos horas cada una.

La segunda fase se distribuye, durante el primer trimestre, en el Caso-3, y a lo largo del segundo y tercer trimestre, en el Caso-2. Los dos reciben treinta horas de formación que se intensifican en el Caso-3 y se prolongan en el Caso-2.

Cuadro 4. Distribución temporal de la entrada en el campo en los tres casos

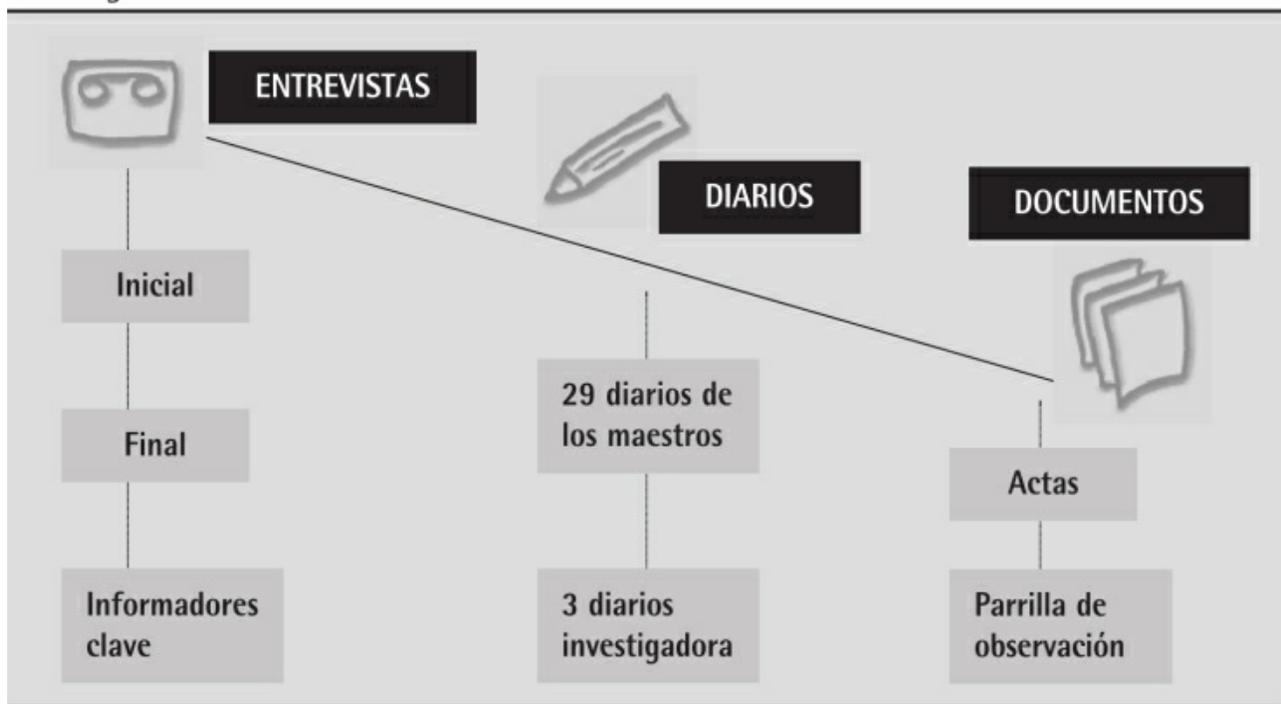
1996		1997	
CASO 1			
1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre	
9 sesiones / 2 h	6 sesiones / 2h	6 sesiones / 2h	
Total: 21 sesiones × 2h = 42 horas			
CASO 3		CASO 2	
1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre	
15 sesiones / 2 h	14 sesiones / 1,5 h	6 sesiones / 1,5 h	
Total: 30 horas		Total: 30 horas	

Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos que han permitido extraer información significativa para la investigación han sido: entrevistas, diarios y documentos diversos (véase cuadro 5).

Todos los maestros y maestras participantes en la experiencia realizaron una entrevista antes de la formación y una entrevista al final del curso. En total se realizaron cincuenta y ocho entrevistas que fueron grabadas con el consentimiento del entrevistado. El tipo de entrevista era estandarizado, no presecuencializada. Paralelamente, se llevaron a cabo tres entrevistas a tres personas ajenas al curso de formación, llamadas informadores clave, los cuales participaban de la inquietud del tema y que aportaron elementos interesantes, desde una perspectiva diferente.

Cuadro 5. Presentación de los instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación



El diario constituyó otro instrumento importante de recogida de datos. Cada maestro llevaba a cabo un diario semiabierto donde expresaba sus impresiones, opiniones o sentimientos con relación al trabajo realizado en las sesiones. Paralelamente, el investigador llevaba el diario personal de cada caso. Con lo cual han sido treinta y dos diarios rigurosamente analizados.

En cuanto a los documentos diversos, englobaban las actas y la parrilla de observación. Las primeras eran los informes de la sesión que elaboraban dos maestros y que eran leídos al inicio de cada sesión. Las actas permitían enhebrar el recuerdo de las sesiones, a la vez que se constataba que una misma situación era vivida de forma diferente. La parrilla de observación era el instrumento donde se recogían los aspectos corporales, posturales y proxémicos de los maestros como la manera de saludar, la manera de sentarse, el tono de voz, la manera de hablar, la apariencia física, la manera de mirar y la gestualidad al despedirse.

El tratamiento de la información

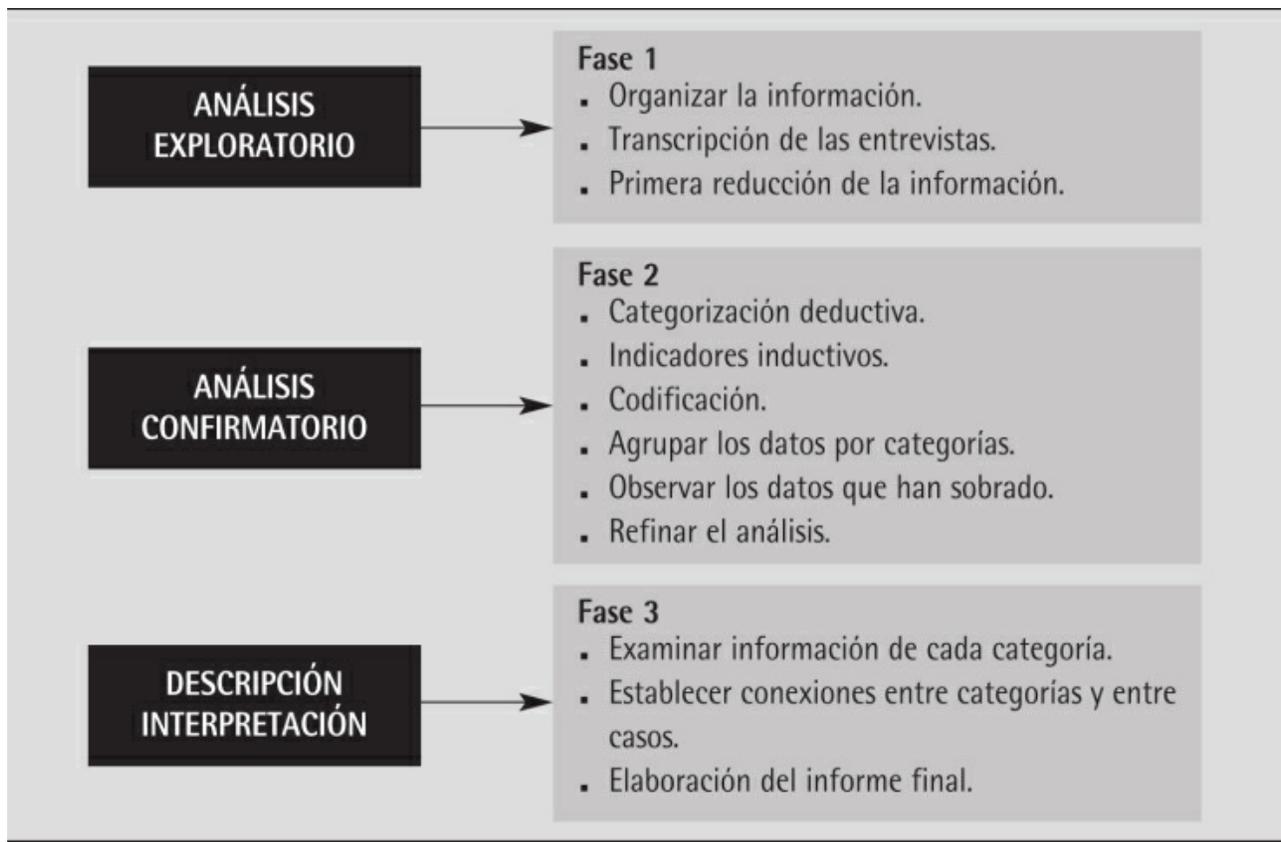
El tratamiento de la información se fundamenta en el modelo de análisis de Tesch (1990) que lo divide en tres momentos que se solapan y complementan mutuamente y que he readaptado según las peculiaridades de la presente investigación: análisis exploratorio, análisis confirmatorio y fase descriptiva-interpretativa (véase cuadro 6).

1. El análisis exploratorio tiene como objetivo organizar la información de cada caso, transcribir las casi cien horas de entrevistas y hacer una primera reducción de la información.

2. El análisis confirmatorio se organiza en categorías deductivas, indicadores inductivos, la codificación de los datos y la agrupación de la información por categorías. Finalmente se han revisado los datos que han sobrado favoreciendo un análisis más refinado. En esta investigación no se han utilizado programas informáticos para el tratamiento y la codificación de la información, ya que se ha escogido un análisis de contenido elaborado manualmente. El proceso deductivo-inductivo será motivo de análisis en el apartado siguiente.
3. La tercera fase contiene dos momentos importantes: la descripción y la interpretación. En la primera, se examina la información de cada categoría de los tres casos a fin de establecer patrones en los datos. La segunda es la interpretación como fruto de establecer conexiones entre categorías. Las dos fases anteriores son los pasos necesarios para la elaboración del informe final.

Una de las aportaciones importantes de la investigación, desde mi punto de vista, es el informe final. Es una descripción densa y en profundidad donde se han querido respetar la naturaleza holística y viva de los docentes, gracias a los relatos y a las voces que ellos mismos han pronunciado. El tono del informe como producción final es una mezcla descriptiva, interpretativa y evaluativa para ser fiel a las preguntas planteadas en la investigación. La estructura del informe responde a las categorías de análisis donde se reserva un espacio al final para analizar los cambios producidos durante o después de la formación.

Cuadro 6. Proceso del análisis y del tratamiento de los datos obtenidos en la investigación



Veamos, más de cerca, el análisis confirmatorio a través del proceso deductivo-inductivo.

Proceso deductivo-inductivo

En esta investigación se elaboraron veintiuna categorías deductivas antes de entrar en el campo de investigación las cuales se agrupan en cinco macrocategorías superiores en forma de árbol jerárquico (véase cuadro 7). La división semántica de las categorías viene justificada con el fin de delimitar el dentro y el fuera del docente, siendo consciente de la existencia de una clara interrelación entre estas dos realidades. El *dentro* encabezan las relaciones intrapersonales y el *fuera*, las relaciones interpersonales, donde se diferencian las dos macrocategorías de *vida profesional* y vida personal.

Con relación a la macrocategoría de la *vida profesional* he querido identificar los principales contactos que tiene el docente con los diferentes colectivos que están directamente relacionados con la profesión: compañeros, alumnado, padres y madres de los alumnos, equipo directivo, entorno profesional y pasado profesional.

La siguiente macrocategoría, *vida personal*, hace referencia a la otra cara de la vida del docente que no se relaciona directamente con la profesión, pero que le hace de cojín. Son las relaciones que mantiene el docente con la familia, los círculos de amistad y el entorno sociopolítico. La vida personal y la profesional marcan el fuera de la vida del

docente.

El dentro del docente son las relaciones intrapersonales, entendidas como el espacio interno y subjetivo que da paso al estudio de las tres macrocategorías restantes. La primera son los estados *internos* que experimenta el docente y que presento en forma de eje polarizado, en los extremos del cual aparece la tendencia que va desde la máxima intensidad, hasta la mínima. Éstas son: culpa/satisfacción; inseguridad/seguridad; soledad/comunicación; tensión/distensión; subestima/autoestima; centramiento/desconexión.

Dentro de este espacio interno, aparece otra macrocategoría bajo el nombre de *Yo*. Esta visión interna que configura la construcción del sí-mismo, se ha hecho a través de una trayectoria temporal que constituye las categorías de *Yo en el pasado*, es decir, cómo puede haber contribuido la historia pasada en el autoconcepto; el *Yo en el presente*, cómo se piensa el docente, cómo lo piensan y cómo piensa que lo piensan, observando las disonancias o coincidencias entre los tres; y finalmente el *Yo en el futuro*, es decir, cómo se proyecta el docente hacia el mañana, qué ilusiones y qué acciones pone en marcha para reducir la diferencia entre el deseo y la realidad.

Cuadro 7. Proceso deductivo-inductivo de categorías e indicadores

	MACROCATEGORÍAS		CATEGORÍAS
PROCESO DEDUCTIVO-INDUCTIVO	1 Relaciones interpersonales	1.1 Vida profesional	1.1.1 Compañeros. 1.1.2 Alumnado. 1.1.3 Padres y madres de alumnos. 1.1.4 Equipo directivo. 1.1.5 Entorno profesional. 1.1.6 Pasado profesional.
		1.2 Vida personal	1.2.1 Familia 1.2.2 Círculos de amistad. 1.2.3 Entorno sociopolítico.
	2 Relaciones intrapersonales	2.1 Estados internos	2.1.1 Culpa/Satisfacción. 2.1.2 Inseguridad/Seguridad. 2.1.3 Soledad/Comunicación. 2.1.4 Tensión/Distensión. 2.1.5 Autoestima/Subestima. 2.1.6 Centramiento/Desconexión.
		2.2 El Yo	2.2.1 El Yo en el pasado. 2.2.2 El Yo en el presente. 2.2.3 El Yo en el futuro.
		2.3 Diálogo interno	2.3.1 Empaquetar. 2.3.2 Relajar. 2.3.3 Respirar.

Finalmente, he añadido una última macrocategoría bajo el nombre de diálogo *interno* donde he querido recoger los momentos de trabajo hacia dentro que se realizó durante la formación y que ha permitido al docente entrar más en contacto consigo mismo. Son: empaquetar, como una estrategia de detención del pensamiento propia del curso, la relajación y la respiración. Los criterios de rigor en la clasificación de las categorías obedecen a los principios de homogeneidad interna, heterogeneidad externa, exhaustividad, exclusión mutua y saturación. Recordemos que estas categorías son deductivas y que se han elaborado antes de entrar en el campo.

Pero, una vez se ha recogido la información, han aparecido los llamados *indicadores*, los cuales han concretado estas categorías después de haber *emergido inductivamente* a partir de los datos. Así, por ejemplo, la categoría *soledad/comunicación*, que recordemos proviene de las relaciones intrapersonales/estados internos, se ha concretado en diez indicadores que han aparecido después de analizar los relatos que han emitido los maestros en todos los instrumentos

utilizados, como se indica en el cuadro 8. Todos los indicadores de todas las categorías se han definido rigurosamente intentando delimitar al máximo el alcance de su significación.

Como los indicadores son fruto de un trabajo a posteriori, dependiendo de los datos, no todas las categorías presentan el mismo número de indicadores. Finalmente la descripción de todas las categorías se cerró en cien indicadores significativos repartidos de forma desigual en cada categoría.

Cuadro 8. Ejemplo de una categoría deductiva descrita con indicadores inductivos



El proceso deductivo-inductivo ha facilitado un diseño emergente que se modela a medida que avanza el análisis. Así pues, se desestimaron las categorías pasado profesional y centramiento/desconexión.

Para codificar la información se ha utilizado un sistema alfanumérico que se ajuste a los datos y que abraza la totalidad de la información, es decir, categorías, instrumentos y sujetos. El código de las categorías es numérico y tiene tres dígitos según la jerarquía que semánticamente ocupan dentro de la lógica de inclusión. Por lo tanto, aparecen niveles explicativos superiores y otros niveles inferiores que tienen valor descriptivo: 1. Relaciones interpersonales; 1.1 Vida profesional; 1.1.1 Compañeros (véase cuadro 7 en la página 127).

El código de los instrumentos tiene uno o dos dígitos alfabéticos, el primero de los cuales es en mayúscula y el segundo, cuando lo hay, en minúscula (véase cuadro 9).

Los sujetos han recibido un código numérico de dos dígitos y su adjudicación responde a la adscripción del sujeto a cada caso, de manera que la codificación del

número nos informa no sólo de la identidad del sujeto, sino del caso al cual pertenece (véase cuadro 10).

Cuadro 9

INSTRUMENTOS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Entrevistas	Ei Ef	Entrevista inicial. Entrevista final.
Diarios	Dm D	Diario de los maestros. Diario de la investigadora.
Documentos diversos	A Gb	Actas de las sesiones. Parrilla de observación.

Cuadro 10

SUJETOS	CÓDIGO
Caso-1	01 / 13
Caso-2	14 / 22
Caso-3	23 / 29
Grupo	30
Investigadora	31
Informadores clave	32 / 34

Criterios de credibilidad

A medida que avanza la investigación es necesario explicitar los criterios de cualidad que dan rigor a los resultados posteriores. Los cuatro criterios de credibilidad que presento (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) se han etiquetado históricamente dentro del paradigma racionalista (véase cuadro 11) y

encuentran su traslación dentro del enfoque naturalista o interpretativo (Guba, 1983).

Credibilidad

Para comprobar que los datos obtenidos en el estudio presentan un criterio de verdad, se ha contrastado su certeza triangulándolos con las diferentes fuentes de información que son principalmente: sujetos, instrumentos, categorías y casos. De esta manera el isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad tienden a ser coincidentes.

Transferibilidad

La variabilidad de contextos, criterios y una abundante recogida de datos en cada caso aporta una credibilidad a la investigación porque posibilita la traslación de los resultados a contextos similares.

Estos seis criterios (véase cuadro 12) fueron pensados antes de entrar en el campo y únicamente el Caso-1 permitió hacer un muestreo selectivo, ya que en el resto de casos los sujetos y los contextos venían dados de forma natural, sin ningún tipo de manipulación previa. El diseño no pretende ser representativo o típico, sino que se propone maximizar la cantidad de información, ofreciendo una diversidad de contextos y criterios. La recogida abundante de datos en cada caso permite comparar los contextos con otros susceptibles de transferir (Goetz y LeCompte, 1988).

Dependencia

La saturación (Hopkins, 1989), consiste en repetir el proceso de nuevo para comprobar que los resultados se mantienen. En la presente investigación, la repetición de la formación tres veces, una en cada caso, con las mismas prácticas pedagógicas, ha permitido establecer un grado de consistencia de los resultados, independientemente del contexto, la edad y el género de los participantes.

Cuadro 11

CRITERIOS	PARADIGMA RACIONALISTA	PARADIGMA NATURALISTA
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/Generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Cuadro 12

	EDAD	GÉNERO	TIPOLOGÍA DE ESCUELA	LUGAR	ETAPA EDUCATIVA	CONTEXTO SOCIAL
Caso 1	22-50	Hombres/ Mujeres	Pública/ Privada	Fuera	Infantil y primaria	Medio/bajo/alto
Caso 2	30-50	Hombres/ Mujeres	Pública	Dentro	Primaria	Medio/bajo
Caso 3	22-55	Mujeres	Privada	Dentro	Infantil	Medio/alto

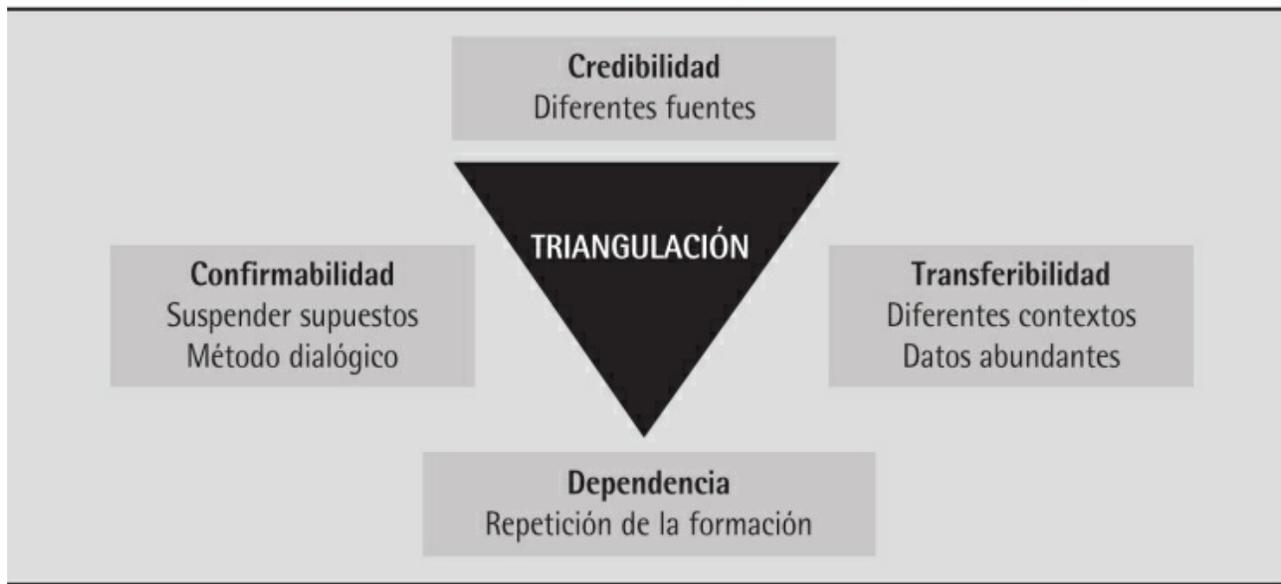
Confirmabilidad

Mi papel dentro de la investigación, no sólo como observadora-participante, sino como conductora de la formación, creo que no ha interferido en los resultados porque he intentado mantener una actitud vigilante a fin de dejar en suspense los juicios y supuestos personales para evitar ver aquello que quería ver.

Pero quisiera añadir, para defender mi presencia implicativa en la investigación, que no hubiera sido posible llegar a un grado de complicidad en el grupo si hubiera negado algún aspecto de mi persona. En una investigación cualitativa la primera fuente de información es el propio investigador. Ese «ir hacia los sujetos» de forma transparente y sincera ha permitido la apertura confiada de los maestros hacia mí.

El método dialógico, como instrumento de conocimiento del otro, justifica mi implicación, porque todos se transforman en receptores y donadores de significado. La fertilización del diálogo rompe los moldes de los roles preestablecidos, de manera que la formación, a pesar de haber sido provocada por mí, deja paso a ser llevada por el propio grupo de trabajo, donde los protagonistas son los propios maestros participantes en el grupo. Respetar la propia manera de hacer y de ser es el mejor antídoto para neutralizar la influencia de unos sobre otros, si es que es posible evitarla.

Cuadro 13. Criterios de credibilidad que dan rigor científico a la investigación



Estos cuatro criterios de rigor se complementan y convergen en un mismo procedimiento de triangulación a través del cual las fuentes, los sujetos, los instrumentos y los casos se «revuelcan» unos sobre otros para engendrar la credibilidad de esta investigación cualitativa (véase cuadro 13 en la página anterior).

Conclusiones

El exhaustivo informe interpretativo ha generado, en un importante esfuerzo de síntesis, las siguientes conclusiones que presento en forma de puntos o ideas.

1. El estudio ha puesto de manifiesto que la mayoría de las veces el enseñante está atrapado desde dentro y desde fuera y que a través de una formación reflexiva sobre el cuerpo, la emoción y el pensamiento puede desvelar actitudes de atención para captar las presiones externas que nacen de su fuera profesional y de las presiones internas que brotan de su dentro personal.
2. La vida profesional y la vida personal se complementan y se influyen mutuamente. La entrada y salida constante entre su mundo público y privado ayuda al docente a relativizar y a distanciarse de las situaciones problemáticas y críticas de una u otra situación. Cuando un mundo fagocita al otro, se empobrece la dimensión personal.
3. Con relación a los compañeros, se ha constatado que, a pesar de las diferencias personales, los maestros presentan parecidas preocupaciones y sentimientos relacionados con la profesión. Este tomar consciencia de que no somos tan diferentes como realmente nos pensábamos, ha abierto toda una brecha de nuevas oportunidades de cambio que pasan, principalmente, por ver al otro de una manera diferente a como se le había «catalogado» inicialmente. La

- experiencia formativa ha resituado las visiones deformadas, por exceso o por defecto, que se tenía de los compañeros, facilitando la calidad de la relación a través de una mirada más nítida del otro.
4. En relación con el alumnado, el estudio ha permitido corroborar que el modelaje tiene una poderosa influencia en los niños, y por esta razón el docente debería mantener actitudes de atención, con relación a sus acciones. La ausencia de un trabajo orientado hacia las propias actitudes docentes comporta, muchas veces, que su actuación dentro del aula no sea la más óptima ni adecuada para el alumno.
 5. Con relación a las actitudes que mantienen los padres con relación a los maestros, se ha comprobado que están revestidas de claras tendencias negativas; mientras que los maestros manifiestan primero conductas de evitación, como prudencia, respeto o miedo y de tendencias dialógicas después. Parece bastante evidente que hay una ausencia de autocrítica por parte de los maestros. Con esta mirada deformada de la realidad, difícilmente se pueden generar encuentros significativos entre padres y maestros. Hace falta un tipo de formación que ayude al docente a tomar consciencia de sus actitudes relacionales a fin de construir puentes de diálogo más ricos, humanos y productivos.
 6. Con relación a la influencia que ejerce la dirección sobre los maestros, se constata que los maestros de las escuelas privadas-concertadas la viven explícitamente de manera negativa, especialmente por un funcionalismo eficaz y por los tipos de gestión unidireccional. Mientras que los maestros de las escuelas públicas muestran actitudes más comprensivas y participativas, no exentas de dificultades. El docente para defenderse de este clima, muestra actitudes adaptativas al sistema que pasa, en determinados contextos, para atenuar la voz crítica. Es necesario un tipo de formación que ayude al docente a situarse dentro del clima institucional de forma más libre a fin de generar espacios más igualitarios y constructivos.
 7. Con relación al contexto profesional, la investigación pone de manifiesto que la feminización, bajo un aparente barniz de neutralidad, se ha menosvalorado por los patrones de corte masculino que operan socialmente. La poca valoración de la mujer pasa por no reconocer una de sus funciones principales, la maternidad, porque atenta contra el funcionalismo eficaz. El embarazo de las mujeres docentes, desde las escuelas más funcionalistas, es vivido como una amenaza para la organización de las escuelas.
 8. El fenómeno de la intensificación que provoca el incremento inversamente proporcional entre trabajo y tiempo está induciendo a una desprofesionalización del colectivo. Pero el estudio constata que no sólo aparece una presión de fuera, sino que también aparece una presión que proviene de dentro, independientemente de la tipología de escuela, la edad o el género. La autoexigencia interna que empuja al maestro a hacer más de lo que

- puede, barnizado con una alta dosis de responsabilidad, tiene otro origen más sutil y imperceptible. La comprensión de las creencias que sustentan estas actitudes de autoexigencia excesiva ayudaría al maestro a comprender y rebajar los niveles de tensión que implica la intensificación de su trabajo.
9. Con relación a la vida personal, el estudio pone de manifiesto que el estilo de vida de cada docente (vivir en pareja, tener hijos, vivir con los padres o vivir solo) tiene un papel relevante en la actualización de su desarrollo profesional.
 10. Con relación al entorno sociopolítico, se constata que la influencia que ejerce la sociedad sobre el docente es valorada negativamente porque le impone no sólo una determinada manera de actuar (individualismo) sino también de pensar (prejuicios y estereotipos) que de manera inconsciente acepta internamente. Pero la respuesta activa para contrarrestarla ha sido endeble en el estudio, por tanto el maestro acepta dócilmente el peso de una sociedad que le aliena. Es necesaria una formación que despierte a la persona del docente de los vínculos sutiles que lo mantienen adormecido a fin de que llegue a ser más libre para optar.
 11. Con relación a los estados internos, el análisis de culpa/satisfacción; miedo/confianza; soledad/comunicación; tensión/distensión; autoestima/subestimarse ha puesto en evidencia que el educador puede quedar enredado dentro de la telaraña emocional como consecuencia de su labor educativa y del propio aprendizaje emocional que ha desarrollado a lo largo su trayectoria personal. Hace falta un tipo de aprendizaje anímico que ayude a desarrollar más estrategias personales y grupales para encarar positivamente las situaciones que frecuentemente desbordan a la persona del educador.
 12. Todos los maestros del estudio, independientemente de la edad, el género o la tipología de escuela, han valorado como uno de los ingredientes necesarios para hacer de «educador» que el docente lleve a término un proceso de autoconocimiento a fin de llegar a ser un testimonio simbólico y creíble para el alumnado. Si educar es formar individuos libres y autónomos, a través de un proceso de reflexión y concienciación, el educador ha de llevar muchos años de ventaja, psicológicamente hablando.
 13. El análisis del recuerdo de la educación recibida por los padres cuando el docente era niño y de la educación recibida por los maestros cuando el maestro era discente ha hecho hacer consciente en los maestros que el tipo de pedagogía que practican actualmente está imbuida de elementos que enmiendan el dolor que han vivido a fin de evitar el sufrimiento en los propios alumnos. O bien lo proyectan, de forma totalmente inconsciente, cuando los alumnos les ponen delante aspectos no resueltos de la propia historia personal. De igual manera, cuando el recuerdo es positivo, los maestros vierten la experiencia positiva hacia sus alumnos a fin de que gocen de la misma confianza básica que ellos experimentaron.
 14. El análisis del deseo, que se proyecta en el mañana, ha permitido comprender

que la actitud de vida y el sentido que le otorga cada docente a la práctica cotidiana es la chispa que enciende el entusiasmo de la acción. La formación del educador debería de reanimar el deseo, enfrentando la persona con las resistencias que le distancian de aquello que anhela profundamente para activar, después, las acciones necesarias y óptimas para conseguirlo. Conectar con el propio deseo abre las puertas potenciales al cambio.

15. El estudio ha puesto de manifiesto que cuando el docente recupera un espacio hacia dentro de sí mismo, a través de la respiración o la relajación, se encuentra más centrado internamente y es menos vulnerable para dejarse atrapar por el fuera profesional y por el dentro personal, posibilitando una interrelación más productiva y significativa.

Las conclusiones de la investigación, en forma de lluvia de ideas, han dibujado un campo semántico donde la idea conclusiva converge en un único punto en común: la importancia de trabajar la dimensión personal de los maestros. A pesar de la clara demanda que emerge del estudio, la dimensión personal del profesorado está ausente en la mayoría de planes de formación inicial y permanente (véase cuadro 14).

Propuestas

Los cambios sociales y educativos necesitan una formación que combine la especialización profesional con la preparación personal. El modelo de formación aplicacionista-transmisivo ha de integrar simultáneamente un modelo más regulativo-reflexivo donde posiblemente la vertiente personal del educador tiene algo que decir. El reconocimiento de esta preparación personal en la formación de los educadores es donde se insertan las siguientes propuestas que se organizan en dos líneas de actuación: la formación inicial y la formación permanente del profesorado (véase cuadro 15).

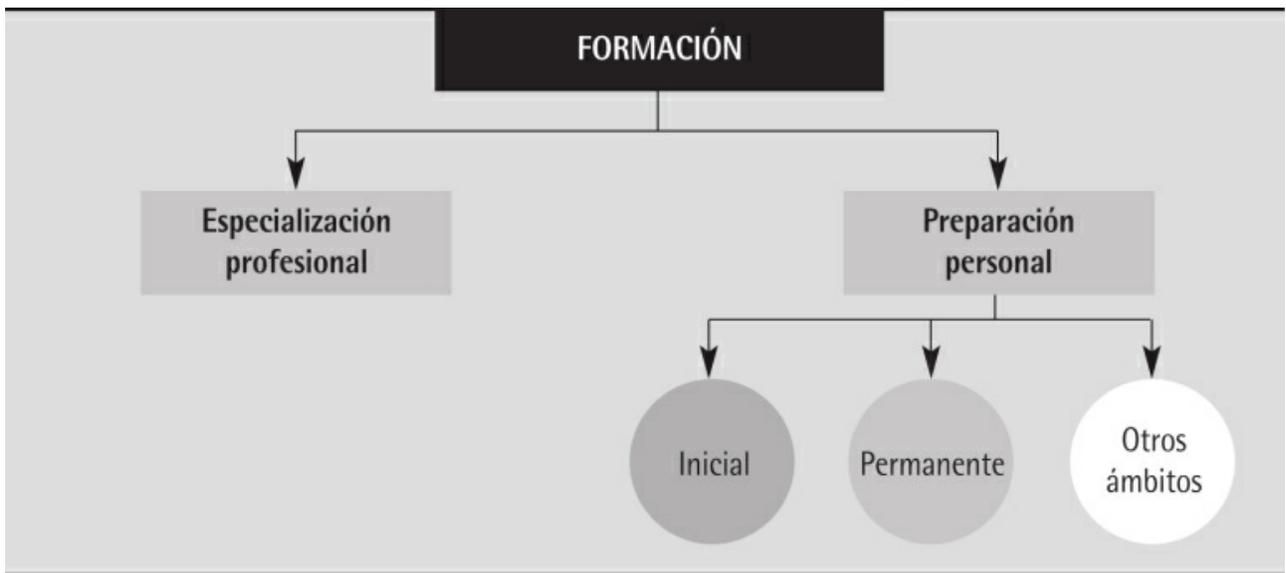
Cuadro 14. Campo semántico que recoge en esencia las principales conclusiones del estudio



Formación inicial

Tres son las líneas de actuación que se presentan como propuesta: el proceso de autoconocimiento, la formación anímica y las habilidades comunicativas de los futuros maestros (véase cuadro 16 en la página siguiente).

Cuadro 15. Propuesta básica del estudio: toda formación necesita una especialización profesional y una preparación personal



El proceso de autoconocimiento

La formación inicial de los maestros, en su vertiente personal, ha de fomentar un trabajo reflexivo que lo confronte consigo mismo con el objetivo explícito de su autoconocimiento.

La identificación de las creencias de los estudiantes de magisterio con relación al modelo profesional ayudará a desmitificar la concepción de un tipo de maestro sacrificado que le puede aportar una serie de deformaciones cognitivas muy peligrosas para su autoestima profesional. La formación ha de provocar un autoconcepto profesional lo más congruente posible entre la futura realidad educativa y las propias creencias personales.

La formación anímica

Para desvelar más conocimiento de sí, se propone la formación anímica para aprender o desaprender un aprendizaje emocional que evite quedar atrapado dentro de la telaraña afectiva que la futura práctica educativa tejerá a una rapidez excepcional. Para facilitararlo, es necesario reflexionar sobre el tipo de aprendizaje emocional que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria personal, especialmente de la educación recibida de los propios padres y por los maestros cuando era discente.

La autobiografía, como práctica pedagógica, permite crear las principales orientaciones de un proyecto educativo donde el recuerdo del pasado, y la proyección del deseo en el futuro, doten de sentido la acción del futuro educador.

Las habilidades comunicativas

Una gran parte del éxito dentro de la enseñanza estriba en la calidad del intercambio educativo; por esta razón la formación de los futuros maestros ha de fomentar actitudes comunicativas como saber ponerse en lugar del otro, saber expresar, saber escuchar y comprender los filtros comunicativos a fin de posibilitar encuentros significativos. En definitiva, un entrenamiento para la comprensión.

Cuadro 16. Propuesta de la investigación en la formación inicial

<p>Formación inicial</p>	<p>Proceso de autoconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confrontación de sí mismo. ▪ Autoconcepto profesional congruente.
	<p>Formación anímica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión aprendizaje emocional. ▪ Reaprender o desaprender. ▪ Autobiografía y proyecto educativo.
	<p>Habilidades comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrenamiento para la comprensión. ▪ Trabajo en equipo.

El trabajo en grupo, como práctica pedagógica, debería ser prioritario en la formación de los futuros docentes porque fomenta la necesaria confrontación de criterios y consolida la creencia de que la educación es un trabajo eminentemente grupal. Trabajar en grupo es el termómetro para medir la capacidad de aprendizaje de los futuros equipos docentes.

Formación permanente

De las propuestas de preparación personal de los maestros en activo presento los grupos de autoaprendizaje, la formación anímica y la recuperación del cuerpo del educador (véase cuadro 17).

Los grupos de autoaprendizaje

Aquello que, principalmente, necesitan los maestros con sobrada experiencia profesional no son cursos de perfeccionamiento técnico, sino intercambios de calidad donde, la realidad que viven dentro las instituciones, pueda ser compartida, contrastada, suavizada y hasta mejorada, a través del diálogo compartido. El grupo se erige como la comunidad de aprendizaje que se autorregula desde dentro, para dar salida a las inquietudes más hondas. La comunicación es la herramienta estimuladora del desarrollo profesional.

Cuadro 17. Propuestas de la investigación en la formación permanente

<p>Formación permanente</p>	<p>Grupos de autoaprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambios de calidad. ▪ La comunicación. ▪ Modalidad de la formación: <ul style="list-style-type: none"> - Dentro del centro. - Fuera del centro.
	<p>Formación anímica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disminuir el ritmo. ▪ Métodos de interiorización. ▪ Ensanchar los niveles de incertidumbre.
	<p>Habilidades comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje en escena. ▪ Pedagogía gestual. ▪ Aprendizaje emocional.

El hecho que la formación impartida en esta investigación haya sido presentada con dos modalidades diferentes, es decir, dentro y fuera de la escuela permite sugerir elementos interesantes de cara a consolidar estos grupos en los futuros planes de formación permanente.

- La modalidad de formación fuera de la escuela, constituida por maestros de edades y géneros diferentes, permite que los maestros noveles encuentren en los relatos de los maestros más experimentados una maestría incuestionable, basada en la propia experiencia. De igual manera, los relatos de los maestros noveles, cargados de preocupaciones primerizas, rememoran la trayectoria de los maestros más maduros, consolidando la creencia de que la confianza profesional nace de un proceso reflexivo que se construye con los años. De igual manera, el intercambio de relatos provenientes de contextos diferentes (tipologías de escuelas, entornos sociales diversos) favorece la consciencia de pertenencia al colectivo de enseñantes. La confirmación de inquietudes y preocupaciones parecidas evidencia la creencia de que todo acto educativo se sustenta por personas humanas complejas, y cambiantes. Éste es el primer paso para reconstruir un modelo profesional deformado por la autoacusación y el aislamiento, a fin de revestirlo de responsabilidad compartida.
- La modalidad de formación dentro de la escuela también aporta elementos interesantes que hay que tener en cuenta. En primer lugar, la constitución de

estos grupos ha de ser una elección libre y voluntaria. La sutileza de una presión, desde dirección, para forzar a constituirlos es totalmente contraproducente y puede generar efectos contrarios. La apropiación de estos tipos de grupos por parte de estamentos de poder desvirtuaría la base de libertad sobre la cual se fundamentan. Es una formación que induce a la autonomía. En segundo lugar, el grupo de aprendizaje dentro de la escuela provoca sólidas relaciones entre compañeros, facilitando una configuración del equipo diferente. La escuela se percibe de otra manera porque la complicidad de la relación dentro del grupo la ha hecho cambiar. Este cambio sutil puede tener consecuencias importantes de cara a las futuras decisiones que tome la escuela en su línea de actuación.

Finalmente, la modalidad dentro de la escuela facilita la consolidación de un lenguaje común para nombrar aquellos aspectos que antes eran designados bajo nombres diferentes. Esta limpieza comunicativa permite resolver situaciones conflictivas dentro de la organización de la institución escolar.

Independientemente del tipo de modalidad formativa, la temporización, cuando se desarrolla en paralelo al tiempo escolar, ayuda a sostener mejor la tensión del ejercicio docente porque el maestro se siente acompañado y emotivamente apoyado en su cotidianidad profesional. El grupo se convierte en la supervisión del propio ejercicio docente que estimula la apertura intelectual delante de los cambios de su fuera profesional. En general, los grupos de autoaprendizaje se consolidan como una sólida propuesta formativa para el desarrollo profesional.

La formación anímica

La formación anímica, como segunda propuesta, debería ensanchar los niveles de incerteza y de tensión que lleva el ejercicio docente sin que sea nocivo para el educador a fin de continuar persistiendo en la mejora educativa, siendo fiel a las propias ideas. El aprendizaje emocional también ayudaría al educador a desacelerar su ritmo, no sólo de actividades sino de pensamientos acelerados que le empujan a hacer más de lo que realmente puede a través de algún método de interiorización. Las técnicas de relajación y respiración se han demostrado como especialmente eficaces.

La recuperación del cuerpo del educador

El cuerpo del educador es la principal herramienta pedagógica de esta formación anímica porque, primero, permite hacer valoraciones en la acción de situaciones nocivas y, segundo, facilita la eliminación de la tensión ya sea por inhibición (a través de la actividad física) o por exceso de acción (relax y descanso). Además, el trabajo con el cuerpo también favorece la apertura intelectual a través de un persistente trabajo personal. Aflojar la tensión muscular implica, también, bajar el volumen de la tensión mental.

Por lo tanto, el cuerpo no se puede omitir en ninguna intervención de trabajo personal. La formación corporal debería de reparar los daños de la descosificación. La graduación de esta reparación se podría iniciar en la formación inicial a través de un

aprendizaje en escena que ayudara a concebir al educador como agente, autor y actor. Agente porque ejecuta la acción, autor porque la crea y actor porque la representa dentro de su papel con propiedad y seguridad. Ensayar la intervención del futuro educador como una representación es una práctica pedagógica eficaz.

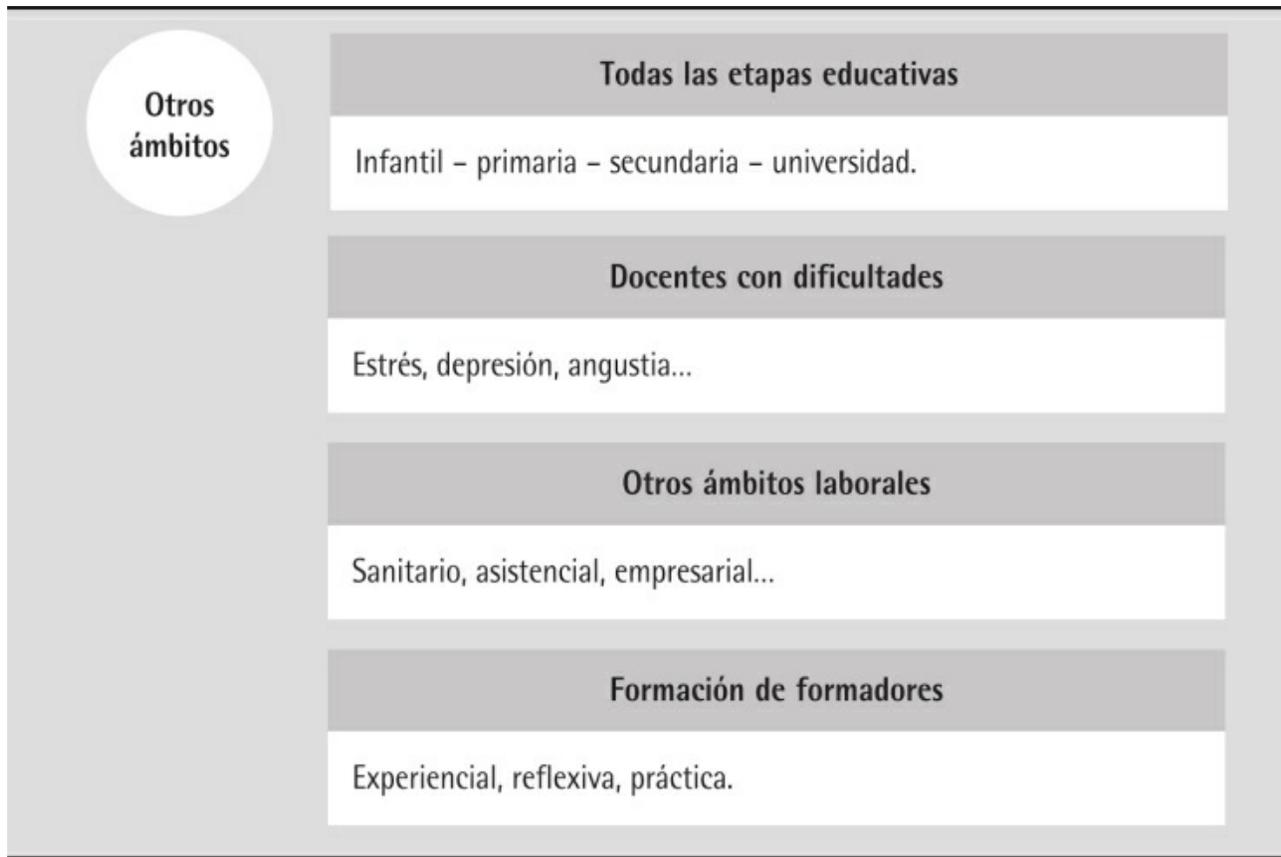
Posteriormente, el aprendizaje de una pedagogía gestual favorecería la inclusión de la expresión no verbal dentro del discurso pedagógico, valorando el gesto como un traductor de emociones y como un potente comunicador que permita esclarecer, complementar o contradecir el discurso oral.

Y finalmente, el aprendizaje emocional, que se debería incorporar tanto en la formación inicial como permanente, ayudaría a identificar las sensaciones corporales e insertarlas dentro de un marco de comprensión donde son dotadas de significado para el propio maestro que las vive. A medida que el docente vaya trabajando una atención vigilante hacia dentro será más capaz de comprender las reacciones de su fuera.

Otros ámbitos de actuación

La independencia mayoritaria de los resultados del estudio con relación a las variables edad, género, experiencia profesional y tipología de centro me permite ofrecer cuatro propuestas que se escapan de la formación inicial y permanente propiamente (véase cuadro 18 en la página siguiente).

Cuadro 18. Propuestas de la investigación en otros ámbitos de actuación



1. En primer lugar este tipo de formación se podría ofrecer a cualquier etapa educativa, respetando la peculiaridad de cada tramo educativo. Sería interesante aplicarla, a los profesores de secundaria obligatoria por la especificidad de una reforma que ha desfocalizado su mirada.
2. Una segunda propuesta, va dirigida a aquel tipo concreto de profesorado, reducido pero no por ello menos importante, que presenta fuertes dificultades para poder afrontar el ejercicio docente (estrés, tensión, depresión). La formación revestida de más especificidades terapéuticas podría ser igualmente válida ya que el discurso educativo se acerca cada vez más al discurso terapéutico. La educación se entiende y se practica cada vez más como terapia, y la terapia se entiende y se practica cada vez más como educación o reeducación.
3. Sería una experiencia interesante ofrecer la formación presentada en esta investigación a otros ámbitos laborales donde las relaciones interpersonales desgastan la cualidad profesional de los trabajadores (personal sanitario, auxiliares de clínica, asistentes sociales, educadores sociales entre otros). El fundamento de la formación en su aspecto profundo es igualmente transferible a cualquier profesión donde predomine el trato intensivo con otras personas. Sería necesario realizar un proceso de revisión, especialmente en aquellos aspectos más específicos de cada profesión, para que la propuesta conectara mejor en cada ámbito profesional.

4. Finalmente, para acabar este apartado de propuestas insinúo que la formación de formadores de esta formación(excusad la redundancia) ha de ser eminentemente experimental, reflexiva y práctica. Una formación de formadores de parecidas características ha de ofrecer herramientas psicopedagógicas, y hasta estrategias terapéuticas que ayuden a canalizar la reflexión de sí, en los propios educadores.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- ABRAHAM, A. (coord.) (1986): *El enseñante es también una persona*. Barcelona. Gedisa.
- ARNAL, J.; LATORRE, A.; RINCÓN, D. DEL (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.
- ATKINSON, P.; DELAMONT (1987): *A critique of case study research in education*. CNREE Investigación Educativa. Madrid. MEC.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (1983): *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la pedagogía experimental*. (Document no publicat.)
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.
- CARDÚS, S. (2000): *El desconcert de l'educació. Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... I la inseguretat del futur*. Barcelona. La Campana.
- CARLSON, J.; THORPE, C. (1984): *Aprender a ser maestro*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1981): *La culpa*. Madrid. Alianza Editorial.
- CLANDININ, D.J.; CONELLY, F.M. (1988): Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa, en VILLAR ANGULO, L.: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy. Marfil.
- COOK, T.D.; REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- CORRELL, W. (1981): *Psicología de las relaciones humanas en la vida profesional y privada*. Barcelona. Herder.
- ERICKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona. Paidós/MEC.
- ESTEVE, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona. Laia.

- ESTEVE, J.; FRANCO, S; VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Anthropos.
- GOETZ, J.P.; LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- GUBA, E.G. (1983): «Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista», en PÉREZ, A.; GIMENO, J.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona. Akal.
- HARGREAVES, D. (1986): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona. PPU.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- JERSILD, A.T. (1986): *La personalidad del maestro*. Barcelona. Paidós.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): «La dimensió personal del canvi: aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors». *Temps d'Educació*, n. 11, pp. 11-39.
- MARRERO, J. (1993): «Las teorías implícitas de los profesores: vínculos entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en RODRIGO y otros: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Aprendizaje/Visor.
- MARTÍNEZ, M. (1982): *La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método*. México. Trillas.
- MILES, M.; HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills. CA. Sage Publications.
- MIÑAN ESPIGARES, A. (1991): «La biografía de los profesores. Comparación entre el pensamiento de un profesor de EGB y un profesor de EUM». *Revista Investigació Educativa*, n. 9 (18), pp. 37-52.
- MUCCHUELLI, R. (1970): *El método del caso*. Madrid. Ibérico Europea de Ediciones.
- PARLETT, M.; HAMILTON, P. (1983): «La evaluación como iluminación», en GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to Use Qualitive Methods in Evaluation*. Bevely Hills. Sage.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- ROGERS, C. (1996): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.
- SÁEZ, M.J.; CARRETERO, A. (1994): «El estudio de caso en evaluación o la realidad a través de un calidoscopio». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n. 20, pp. 163-178.

- SALZBERGER-WITTENBERG, H.G.; OSBORNE, E. (1996): *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona. Edicions 62.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.
- SIKES, P. (1985): «The life cycle of the teacher», en BALL, A.S.; GOODSON, F. (ed.): *Teachers' lives and Careers*. London. The Falmer Press.
- TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative Research; Analysis Types and Software Tools*. London. The Falmer Press.
- VOLI, F. (1996): *La autoestima del profesor*. Madrid. PPC.
- WILBER, K. (1998): *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona. Kairós.
- WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona. Paidós/MEC.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós.
- YIN, K.R. (1989): *Case study Research. Design and methods. Applied Social Research Methods*. London. Sage.

Una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas

M^a José Alonso Olea

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco

A modo de introducción

Las investigaciones en las que había tenido ocasión de participar siempre fueron una fuente importante de aprendizaje. Creo que lo que aprendemos realmente cuando investigamos –y esto es importante en la formación del profesorado– es a desarrollar una nueva actitud ante el conocimiento y la realidad social que nos rodea. También a tomar posturas ante la misma y, un poco más allá, a preguntarnos por lo que hacemos y cómo lo llevamos a cabo, sin olvidar el porqué y el para qué. Cuestiones, todas éstas, fundamentales para el desarrollo profesional del profesorado y, más en concreto, en sus procesos de formación. Sin embargo, soy consciente de que cuando hablamos de ello con profesionales de la enseñanza no universitaria, la investigación como tal no puede dejar de ser vista como un procedimiento imposible. En la mayor parte de los casos, la ven como una realidad lejana de la que se sienten, además, en sus circunstancias ajenos. Esta es la opinión, al menos, de algunos profesionales de la educación de personas adultas, que han colaborado en el estudio que he realizado. Aunque muchas veces he llegado a pensar que no es tanto el hecho de la investigación en sí misma como la complejidad que ellos advierten en el tipo de investigaciones que llevamos a cabo y la forma en que éstas son presentadas.

En estas páginas, me gustaría contar la experiencia que he llevado a cabo como investigadora en la investigación: «La evaluación dialógica en el campo de la Educación de Personas Adultas».

Con la convicción de que el lenguaje debe ser una manera de acercarnos unos a otros y comprendernos mejor, voy a intentar utilizar un estilo narrativo a la hora de describir los propósitos de la investigación, los pasos dados y las conclusiones a las que

hemos llegado, sin olvidar mencionar las dificultades encontradas.

Debo manifestar, en cualquier caso, que no se ha tratado de una investigación en solitario, sino que he contado con muchas personas que han colaborado de formas distintas, y que, en consecuencia, han posibilitado muchos de los aprendizajes más importantes que he podido realizar.

Soy consciente de que la forma de abordar los problemas, la metodología y las técnicas utilizadas no han sido las únicas posibles, pero sí las más adecuadas, para dar respuesta a los interrogantes planteados.

En cuanto al tipo de investigación, he optado por la interpretativa. Ello ha sido debido al hecho de partir de un entendimiento del conocimiento como proceso de construcción cooperativa, dentro de un marco social e histórico. Por ello, el papel de los actores implicados, como «constructores de conocimiento», cobra especial importancia. Las interpretaciones que todos ellos llevan a cabo son elementos básicos para la comprensión del conocimiento construido; solamente la investigación interpretativa, por su propio carácter, ha de facilitar la comprensión de tales interpretaciones (Erikson, 1989).

Por otro lado, es importante tener en cuenta, también, que en una investigación interpretativa se lleva a cabo un aprendizaje a partir de la «generalización naturalista»¹ (Stake, 1998). Esto significa que, partiendo del estudio de determinadas situaciones o problemáticas, puedan ser comprendidas otras no necesariamente de la misma índole. Además, el fenómeno de la «generalización naturalista» es un hecho de experiencia y, como tal, puede adoptar múltiples formas, en la manera que aprendemos de lo que vivimos. En este sentido, este aprendizaje ha de orientarnos hacia el futuro (Eisner, 1998).

Además, este tipo de investigación profundiza en la comprensión de la propia figura del investigador —en sus propias concepciones e ideas— y por ello ha de ser considerado un elemento enriquecedor en todo el proceso.

Otro de los aspectos de este tipo de investigación es su carácter dinámico y flexible, en tanto que permite que los propios actores reconstruyan el diseño y aun el mismo proceso investigador, a medida que se avanza (Taylor y Bogdan, 1992).

El porqué. Problema de la investigación

Las razones que nos llevan a elegir un tema de investigación suelen ser muy variadas, y no siempre aparecen claramente definidas desde el principio. El propio proceso investigador, en la investigación interpretativa, ha de dar lugar, necesariamente, a nuevas motivaciones e intereses, imprevisibles al principio.

En nuestro caso, las razones que me indujeron a elegir la evaluación educativa en la educación de personas adultas² como tema de estudio tienen relación con mi propia trayectoria profesional. En ella, y en la línea del trabajo que he venido desarrollando en el

campo de la formación de formadores –sobre todo en el contexto del Curso Postgrado de EA³– he tenido oportunidad de acercarme a la realidad educativa de la EA. El diálogo mantenido con sus profesionales y la participación en diferentes foros de encuentro me han facilitado conocer varias de las preocupaciones más importantes de este colectivo.

Entre ellas, la evaluación educativa era un tema al que se referían con frecuencia, sobre todo por su complejidad y dificultad, tanto a la hora de plantearla como de llevarla a cabo. Las dudas, los interrogantes que los profesores planteaban, así como las demandas de los propios participantes adultos, no llegaban a tener respuestas satisfactorias en el estado actual de las cosas. La escasez de estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas adultas aumentaba, así mismo, las incertidumbres y las dificultades de los profesionales del campo, a la hora de realizar sus prácticas evaluadoras.

Lo controvertido y complejo de la evaluación hace que, evidentemente, estas mismas preocupaciones sean compartidas por otros profesionales de la enseñanza, como había podido observar en anteriores experiencias formativas con profesores de educación infantil, primaria y secundaria.

La evaluación educativa es, sin la menor duda, un tema clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como elemento que pone de manifiesto las prácticas educativas desarrolladas y, de manera singular, los principios o supuestos educativos subyacentes en las mismas, cuestión muy importante dado que ha de condicionarlas necesariamente. Por tanto, la evaluación educativa ha de convertirse en un tema de gran potencia comprensiva y crítica a la hora de comprender las acciones educativas en el campo de la EA.

Además de este interés personal y profesional en el tema, hubo otra serie de razones que han tenido un peso importante:

- La progresiva conciencia de encontrarme trabajando en uno de los ámbitos importantes de la EA, como es la formación de profesionales de la enseñanza, así como de los futuros profesionales de la misma (Imbernón, 1994). Algo que, aunque pueda parecer evidente, no lo es tanto, dado que la EA, tradicionalmente, ha estado asociada a niveles bajos de instrucción y nunca a la formación superior, como se da en este caso.
- La convicción de que las personas que trabajamos en el campo de la EA teníamos que llevar a cabo procesos de investigación que contribuyeran a la construcción de una teoría educativa que llegase a dar una entidad científica a este campo.
- La escasez de estudios existentes sobre evaluación educativa en la EA, en general, y más concretamente en la formación básica de personas adultas; ámbito éste en el que se centraba mi experiencia.
- La creencia de que era preciso avanzar en el estudio y comprensión de los procesos evaluadores en las aulas, desde el modelo social que se está consolidando en la EA. Un modelo educativo que, de hecho, orienta la práctica

educativa desde los parámetros de especificidad del campo, y en una línea social y de transformación.

En suma, éstas fueron muchas de las razones que motivaron mi decisión de trabajar en este tema. Me movió, particularmente, el interés de comprender y profundizar en las prácticas evaluadoras que se realizan en la EA, de manera que, a partir de ello, se pudiera avanzar en un proceso de transformación de las mismas, orientadas por el modelo educativo social y desarrolladas desde una perspectiva dialógica.

Para realizar el estudio partimos del problema de cuáles han de ser los aspectos característicos de la cultura evaluadora en EA, muy particularmente referidos a las dificultades que existen a la hora de evaluar y el tipo de soluciones que han de darse.

En el estudio pretendíamos indagar sobre:

- Las formas de evaluación en el aula.
- Las técnicas e instrumentos utilizados.
- Quién lo lleva a cabo y con qué intencionalidad.
- Qué utilidad tiene la evaluación en la EA.
- Las dificultades y preocupaciones que tienen los actores, así como las formas de afrontarlas.
- Las formas de interacción comunicativa que se dan en los procesos evaluadores.

A partir de aquí, podríamos descubrir aquellos aspectos de la evaluación que pueden ser característicos o más específicos del trabajo educativo con personas adultas. Pensábamos que sólo desde la comprensión de todo ello podríamos llegar a establecer pautas orientadoras para la formación específica de profesionales de la EA, en evaluación dialógica.

Por otro lado, la amplitud de ámbitos de trabajo, de participantes en los mismos, de tipos de entidades e instituciones educativas implicadas, así como la notable diversidad de profesionales y, consecuentemente, de culturas en la EA, recomendaban acotar el campo de estudio. El hecho de que mi trayectoria profesional se hubiera centrado en la formación básica de personas adultas y, en cuanto tal, personalmente, tuviera un mayor conocimiento del mismo, fue la razón que me llevó a analizar las prácticas evaluadoras en este ámbito, dejando a un lado otros de la EA que, he de reconocer, están relacionados también con este tema. Dentro incluso de estas prácticas evaluadoras nos hemos limitado a aquellas que se realizan en las escuelas de iniciativa pública. Ello debido, fundamentalmente, a que más del 80% de las instituciones de EA en la Comunidad Autónoma Vasca son públicos.

El diseño: planteamiento y avance hacia el diseño definitivo

Es indudable que uno de los elementos más importantes en este proceso es el diseño de la investigación. En él nos enfrentamos no sólo a problemas de carácter técnico –investigación de calidad y aceptada científicamente–, sino también a problemas de tipo ético, como los que plantean los procedimientos de adquisición de la información (entrevistas, observaciones, grupos de discusión...) así como el desempeño de nuestro papel de investigadores.

Me parece importante señalar, en este último aspecto, que una de mis preocupaciones iniciales fue que los colaboradores en el estudio no se sintieran simplemente como «dadores de información», en lo que podría entenderse como un estudio más, que se servía de la experiencia y práctica de las personas, sin que ello redundase en beneficio de ellas mismas y de las escuelas en que desarrollaban su actividad. Creo, sin embargo, que aquella sensación depredadora no ha llegado aún a ser superada por algunos de los colaboradores; entendiéndolo, por mi parte, que a ello pudo contribuir el carácter del propio diseño inicial. Tal vez los criterios de que se partía no quedaron suficientemente claros, aunque, según fue avanzando el proceso, se pretendió ponerlos de relieve una y otra vez.

Desde nuestro punto de vista era importante, además, evitar, por parte del investigador, sesgos e interpretaciones forzadas de sus prácticas evaluadoras. Ello ha supuesto reflexionar sobre nuestras propias concepciones y experiencias investigadoras para evitar tales problemas.

Realmente, mi conocimiento de la evaluación en el aula de EA ha venido dado, fundamentalmente, por las informaciones que los propios profesionales del campo me han aportado a lo largo de varios años de trabajo. Pero ¿qué interpretación he dado yo a esas informaciones? Indudablemente, el hecho de ser profesora de didáctica me ha llevado a conocer la literatura científica sobre el tema, contrastando mis prácticas evaluadoras en el aula con distintos compañeros y compañeras. Ello impide que, en la investigación, pueda situarme en el papel de «ignorante», o «neutral», que algunos investigadores consideran conveniente.

Si este asunto llegó a preocuparme de manera especial fue debido a que era consciente de mis propias dificultades y contradicciones para llevarla a cabo. Me constaba, además, que se trataba de una preocupación central en el trabajo educativo con personas adultas; campo en el que, desde luego, mi experiencia no era directa, y del que tenía un desconocimiento relativo. Por lo tanto, si bien no podía situarme en la posición de «visitante ignorante», sí tenía mucho que aprender de la cultura evaluadora en las aulas de EA, y eran los propios actores quienes podían ayudarme. Así que, mi postura ha sido la de estar abierta y receptiva, tratando de comprender la visión del mundo que tienen los actores; sobre todo, teniendo en cuenta que, en el campo de la EA, nos encontramos, en muchas ocasiones, con colectivos que están en situación de exclusión social. Es decir, personas que, en la sociedad actual, tienen poca o ninguna voz, pero que en el campo educativo en el que se realiza esta investigación son protagonistas importantes, y quienes, día a día, están construyendo la educación de personas adultas. Por ello, nos parecía fundamental la incorporación de estas voces en la investigación

(Erikson, 1989; Angulo Rasco, 1990), lo que implicaba un tipo de diseño que contemplase esta realidad.

Así pues, el tipo de diseño de investigación que he realizado es abierto, flexible y emergente, a partir de la interacción de múltiples realidades, que facilitan la descripción del hecho en el que se desarrolla la acción, así como las percepciones de los actores.

Por ello, el diseño tuvo su propio proceso de reconstrucción en el camino, a medida que mis propias reflexiones, las experiencias llevadas a cabo en otras investigaciones, así como el contraste de las mismas con los colaboradores en el estudio, y otros expertos, iban dando forma al diseño definitivo.

Puedo afirmar también que, además de ser flexible, interactivo y progresivo, el diseño es un proceso creativo, en la medida en que se lleva a cabo una continua toma de decisiones, contando con el esfuerzo conjunto de los actores; esfuerzo éste que, afortunadamente, habría de resultar formativo para todos ellos.

La metodología de «estudio de casos» (Stake, 1995), me parecía la más adecuada para el problema planteado, puesto que, entre otras, me ofrecía las siguientes ventajas:

- El hecho de que se describa un caso o casos, concretos y contextualizados, facilita su comprensión y reconoce la complejidad de la realidad social, pudiendo llegar a ofrecer alternativas interpretativas.
- La comprensión del caso está favorecida por la presencia del investigador en el campo, y su implicación en esa realidad, así como por el hecho de que su presencia facilita una «descripción copiosa» de la realidad educativa, aportando datos que puedan ser revisados por los propios participantes y por otros investigadores, y facilitando su sistematización y rigor.
- Su diseño abierto y flexible potencia los procesos inductivo-deductivos, imprescindibles para la construcción del conocimiento, y la posibilidad de retomar otras condiciones personales e institucionales.
- Su carácter interpretativo hace que podamos acercarnos más fácilmente a los significados que los actores dan a sus acciones y prácticas, dado que éstos aportan su experiencia y comprensión del caso.
- El estudio de casos facilita el establecimiento de la «generalización naturalista», en cuanto permite establecer la similitud y reconocimiento de los contextos.
- Los estudios de casos holísticos, naturales y enraizados en la práctica, pueden tener aplicaciones en la misma.
- Los estudios de casos requieren una presentación comprensiva para el lector: lenguaje claro, descripciones ricas e interpretaciones que ayuden a comprender el sentido y el significado de los fenómenos descritos. Ello lo hará accesible a diversas audiencias y, por lo tanto, podrá contribuir a democratizar el conocimiento, así como a facilitar el aprendizaje vicario.

Las posibilidades y ventajas que ofrece el estudio de casos creo que compensan sus posibles limitaciones, para cuya resolución diseñamos diversas estrategias de evaluación, que mencionaremos más adelante.

El tipo de estudio de casos que hemos realizado es lo que Stake (1998) ha denominado «estudio instrumental de caso colectivo» y tiene un carácter descriptivo e interpretativo. Con este tipo de estudio pretendemos profundizar y comprender una problemática determinada; en nuestro caso particular, la preocupación se ha centrado en la evaluación que se realiza en las aulas de las instituciones de EA y para ello hemos elegido dos instituciones.

Estas instituciones han sido seleccionadas siguiendo el criterio de «rentabilidad», que supone que las características de los mismos ofrecen buenas posibilidades de aprendizaje sobre el tema objeto de estudio, muy particularmente mediante la comprensión de la particularidad y unicidad de los mismos.

El estudio se ha llevado a cabo en instituciones educativas de Bizkaia: uno de enseñanzas medias, en que se estaba realizando una experiencia de bachillerato de personas adultas; y otro dedicado específicamente a la educación básica de personas adultas.

En el primer caso, contamos con la colaboración de todo el equipo de profesionales y de participantes adultos mientras que en el segundo participaron en el estudio once profesionales –aquellos que impartían su docencia en el segundo ciclo– y las alumnas y alumnos que estaban realizando dos módulos y un curso de graduado escolar.

La elección de estas instituciones vino dada por el hecho de constituir una experiencia única de bachillerato para personas adultas en la Comunidad Autónoma Vasca, y por contar con una trayectoria de innovación educativa y proyección en la comunidad. La comprensión de las prácticas evaluadoras en estos contextos podía aportar claves importantes para la eventualidad de una evaluación dialógica en educación de personas adultas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación utilizados, hemos realizado un total de veinte entrevistas, tanto a profesionales como a participantes; y creado ocho grupos de discusión con ambos colectivos. Es interesante comentar, a propósito de esta última técnica, que hubo que realizar cambios importantes respecto de lo previsto inicialmente. Estos grupos de discusión iban a suponer el punto de partida, asociado a la colaboración de los informantes-clave. Sin embargo, la preferencia de los participantes por entrevistas en parejas y tríos, así como la riqueza que supuso el intercambio de opiniones, argumentaciones y criterios educativos en las mismas, me animaron a aumentar el número de grupos de discusión.

Por otro lado, observamos que estas sesiones se convertían en auténticas sesiones de evaluación del aula, e incluso dieron lugar a debates muy interesantes sobre la dinámica de la misma, lo que nos facilitó pistas importantes sobre el componente comunicativo de la evaluación que llevaban a cabo.

Además, hemos utilizado otras técnicas como el análisis de documentos de los propios profesionales y de la institución, la observación no participante, y las notas de campo.

El proceso investigador: reconstrucciones y desarrollo

A la pregunta de cómo hemos hecho la investigación, es posible contestar de maneras muy distintas, dependiendo de la perspectiva que arrojemos sobre la misma. Una investigación interpretativa no es solamente un tipo de investigación, sino que por sus propias características y exigencias plantea multitud de interrogantes para los que no hay una fácil respuesta, dando lugar a satisfacciones nuevas cuando se logra encontrar soluciones adecuadas, y ver como el puzzle inicial va tomando forma.

Si bien es cierto que se pueden reconocer varias fases –como se explicará más adelante– éstas no siguen una progresión lineal. Una vez completada una fase, puede darse cuenta de que las conclusiones a las que se está llegando pueden plantear nuevas cuestiones sobre lo que se acaba de hacer, dando lugar, de hecho, a un proceso que en contraste con el lineal previsto podríamos llegar a definir mejor como circularo concéntrico. Uno de los hechos más singulares es la necesidad a que nos obliga de diseñar una y otra vez el planteamiento de la investigación, con lo que esto pueda suponer de enriquecimiento, naturalidad y credibilidad del mismo. Igualmente, las actividades relativas al mismo se van desarrollando en un continuum de interrelaciones de una gran variedad. Por ello, aunque puedan identificarse una serie de fases, los límites entre ellas, en consecuencia, son muy difusos, de manera que obligan a moverse una y otra vez entre ellas.

En este camino, cobra especial importancia nuestra capacidad de observar, de escuchar, de preguntar, de reflexionar, incluso de asombrarnos ante el carácter inédito de alguno de los datos que llegamos a conseguir. Este es el momento, en que realmente nos damos cuenta de la gran potencialidad que tiene un proceso de investigación interpretativa para nuestro propio aprendizaje. Una investigación de estas características dependerá no solamente de nuestro buen hacer técnico, sino también, y de manera bastante definitiva, de nuestra forma de conocer y entender las cosas, la manera de ser, incluso nosotros mismos y, sin la menor duda, de nuestra propia capacidad de aprender con los demás.

En cualquier caso, procederemos a exponer el proceso en forma de fases o momentos, ya que ello facilitará su observación de una manera más clara, al seguir una línea descriptiva.

En un primer momento, que podemos llamar de exploración inicialo preparación, nos acercamos a la temática objeto de estudio, a través de la revisión de la literatura científica sobre la evaluación educativa, la formación de formadores, la educación de personas adultas y, finalmente, la investigación educativa en general.

Este primer acercamiento nos permitirá concretar el tema de estudio y elaborar el proyecto de la tesis. En él, planteamos el estado de la cuestión inicial y tomamos las primeras decisiones sobre el tipo de investigación que se realizará, qué opción

metodológica se va a utilizar, así como los escenarios en que ha de tener lugar.

Un segundo momento lo constituirá el diseño de la investigación particular, a partir de las lecturas realizadas a su propósito, y el posterior contraste de los planteamientos iniciales con el director de la tesis. En este momento es cuando tomamos contacto con los informantes-clave, iniciando así el proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de información.

Este contacto inicial da paso al momento de entrada en el campo de recogida de información. Es el momento de una entrada negociada con los equipos educativos de las dos escuelas en las que tendrá lugar la investigación. Siempre he creído que es importante mantener el principio de transparencia, informando abiertamente a mis posibles colaboradores del sentido y finalidad de mi propuesta.

Los procesos de negociación fueron distintos en cada escuela, debido a las circunstancias propias de cada uno de ellos; en cualquier caso, en ambos pude encontrar una buena acogida, lo que facilitó extraordinariamente la aceptación de mi presencia durante los meses en que tuvo lugar el trabajo de campo, contando, así mismo, con una magnífica disposición por parte de los colaboradores –tanto profesionales como alumnado participante.

El paso inmediato lo constituye ya la recogida de información, que debe ser analizada paralelamente, con vistas a orientar la selección de informaciones, en función de la novedad de los datos que podamos haber llegado a conseguir, sin excluir la utilización de nuevos instrumentos de recogida que faciliten de una manera más precisa el proceso mismo de recogida de información. No hemos de olvidar que este tipo de investigación es abierta y, por lo tanto, niega, en cuanto tal, el encorsetamiento a que pudiera dar lugar la búsqueda de unos resultados o conclusiones previamente establecidos.

Llegamos, entonces, al momento del propio análisis e interpretación de la información, en el que las tareas de categorización e interpretación no han de estar exentas de dificultades, dada la amplitud y variedad de la información. La complejidad de este proceso nos obliga a tratarlo en un apartado especial.

La interpretación de la información da lugar a los informes parciales que, revisados y contrastados con los colaboradores en la investigación, y en particular con el director de la tesis, conducen a la elaboración de un informe general, que una vez contrastado de nuevo con los anteriores dará paso al informe final, del cual dimanarán las conclusiones y propuestas que se pudieran realizar. Esto supone la culminación de la investigación.

Como hemos dicho anteriormente, la exposición de estas fases responde más a un intento de clarificación que a una explicación del proceso mismo, en el que paralelamente se han llevado a cabo actividades, extensivas a todas las fases, y que, de alguna manera, han supuesto una evaluación continuada de las mismas. Señalaríamos las siguientes:

1. Revisiones teóricas que nos han ayudado tanto en la comprensión como en la profundización en la temática de estudio, con revisión de instrumentos susceptibles de ser utilizados.
2. Procesos de triangulación de métodos y sujetos, así como de adecuación

referencial, siempre buscando la científicidad y rigurosidad del estudio. El contraste con expertos en EA, así como, las comprobaciones realizadas con los participantes y colaboradores han sido especialmente clarificadoras, y han supuesto una gran ayuda, muy en particular, en la línea de facilitar la reflexión y el análisis interpretativo de la realidad educativa.

En relación con el planteamiento metodológico utilizado, quisiera señalar que, aunque no pueda ser considerado propiamente «comunicativo», siempre se ha intentado mantener una relación de horizontalidad para un diálogo igualitario; los éxitos han variado notablemente, dependiendo de los contextos, e incluso, de los interlocutores. El diálogo resultó especialmente difícil con las participantes más jóvenes, y con aquellas personas que mantenían concepciones educativas basadas en el poder del saber; entendiendo por saber el propio logro académico. Sin embargo, estas dificultades prácticamente desaparecieron con aquellos grupos que contaban con una experiencia de relación igualitaria con los educadores.

A propósito del proceso de interpretación

Como hemos dicho anteriormente, el momento del análisis interpretativo ha sido el más complejo y difícil; en él hay que resaltar el proceso de categorización emergente llevado a cabo.

Este proceso ha supuesto llevar a la práctica un acercamiento progresivo, en el cual podemos distinguir tres momentos. La preocupación fundamental era llegar a un sistema de categorías que posibilitara la comprensión global de la realidad evaluadora en las aulas de EA, pero desde la perspectiva singular de los actores. De este modo, podríamos acercarnos a las interpretaciones y significados que la evaluación tenía para ellos. Por lo tanto, el proceso seguido se puede definir como inductivo-deductivo-inductivo.

- Inductivo, dado que hemos partido de los puntos de vista sostenidos por los profesionales de la EA, a través de la técnica conocida como «torbellino de ideas» sobre la evaluación, realizado en el contexto del curso de postgrado de EA. Las conclusiones a que llegamos nos permitieron realizar un primer acercamiento a las categorías necesarias que, posteriormente, fueron contrastadas con los informantes-clave y con expertos.
- Deductivo, ya que para su organización se han seguido criterios contrastados teóricamente. En este sentido fueron importantes las aportaciones de los modelos de estudio de casos o negociación en evaluación (Stake, 1983; MacDonald, 1983; Parlett y Hamilton, 1983 y House, 1994).
- Inductivo, nuevamente, porque se parte del análisis de los datos para una reelaboración de las categorías que, una vez contrastadas con otros compañeros y el director de la tesis, ha de dar lugar al sistema categorial definitivo.

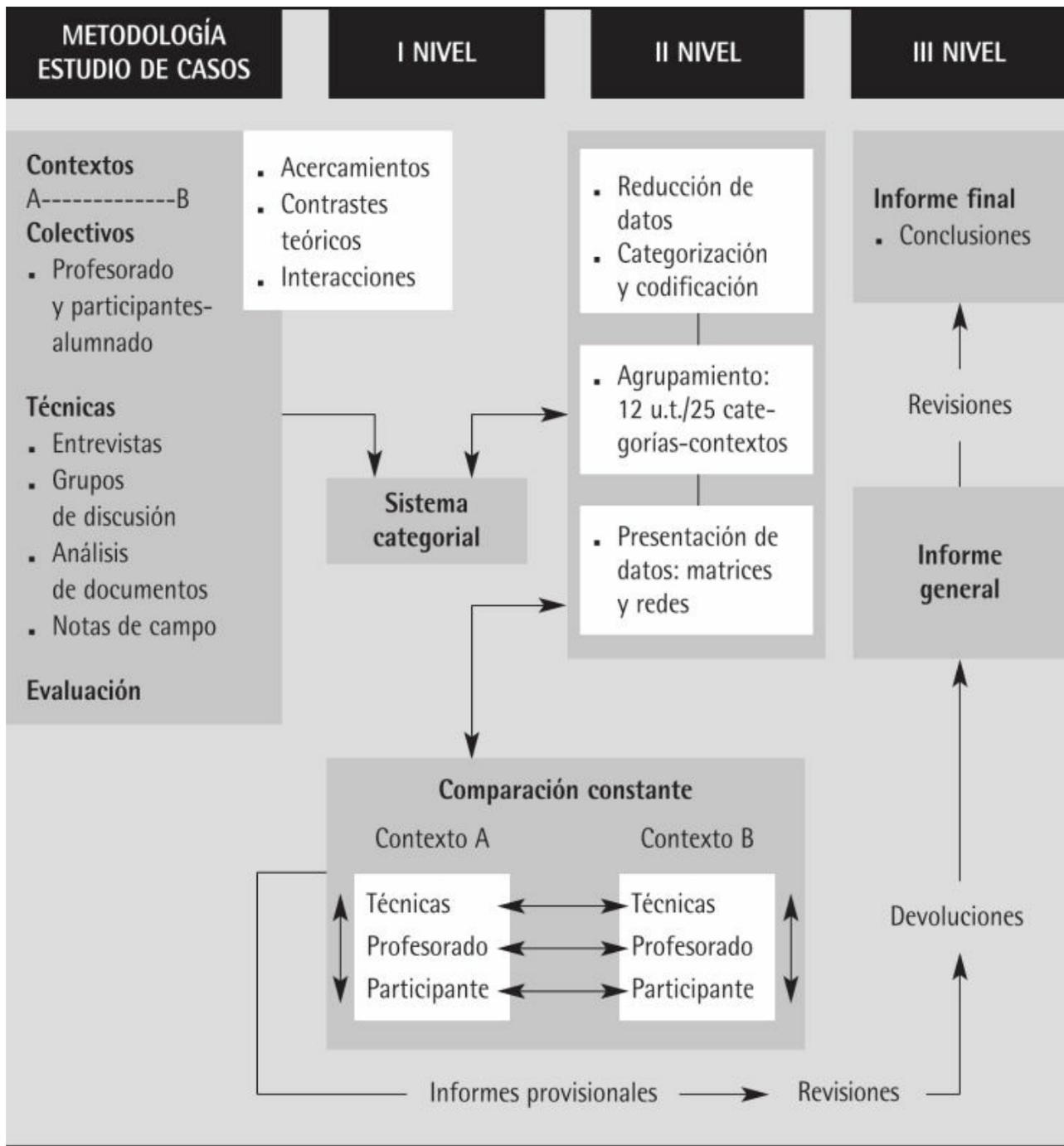
Los problemas planteados en los momentos de categorización nos han ayudado a comprender mejor la evaluación en EA y, simultáneamente, a desarrollar una conciencia más amplia de la distancia existente entre aquellos supuestos importantes para los colaboradores y el discurso teórico que se mantiene sobre la misma.

La construcción de este sistema categorial ha de ayudarnos a establecer los temas que han de ser centrales en el tratamiento del problema, objeto de estudio; y ello ha de constituir un primer nivel de acercamiento al análisis e interpretación de la información.

Un segundo momento de aproximación, en el que se parte del análisis de los datos –a través de la reducción, agrupamientos, y presentación de los mismos en matrices y mapas– ha de llevarnos a la elaboración de una serie de informes parciales, que serán revisados y contrastados con diferentes colaboradores.

Un tercer acercamiento, y último, consistirá en redactar un informe general que, revisado y devuelto por los colaboradores, dará lugar al informe final y la consecuente elaboración de conclusiones. En el cuadro 1 que presentamos en la página siguiente, se recoge todo el proceso.

Cuadro 1. Planteamiento metodológico de la investigación



Conclusiones para el profesorado y su formación

El estudio nos ha permitido no sólo comprender la cultura evaluadora en educación de personas adultas, sino también, y a partir de ella, avanzar en la construcción teórica de

una concepción de la evaluación, que hemos dado en llamar dialógica.

Algunas de las conclusiones de este estudio que nos han llevado a realizar este tipo de planteamiento teórico son las siguientes:

- No obstante la presencia de distintas formas de evaluar en las aulas de EA que responden a la convivencia de, al menos, dos modelos educativos distintos, existe, paralelamente, una cultura evaluadora propia de EA, con sus raíces asentadas en una trayectoria histórica, y basada, principalmente, en las características de las personas adultas en el contexto de la sociedad contemporánea.
- Junto a las tipificaciones sociales o prejuicios⁴ en torno a la evaluación educativa, aparecen demandas explícitas por parte de los participantes para llevar a cabo modificaciones en la evaluación tradicional. Las personas adultas son conscientes de su papel protagonista en los procesos formativos y reclaman ese mismo protagonismo, incluso, a la hora de evaluar.
- En la evaluación que se realiza en las aulas de EA, se utilizan diversos instrumentos de recogida de información: las pruebas escritas, entrevistas formales e informales, observaciones, análisis de los documentos personales del alumnado participante, debates en grupo, etc. Esta recogida de información se centra, sobre todo, en el alumnado participante, en cuanto a su rendimiento académico, pero puede observarse que se está intentando extender esa recogida de información al grupo-aula e, incluso, a la unidad escuela, en cuanto tal.
- Este tipo de evaluación supone la utilización de estrategias informales, que conllevan ciertos riesgos a la hora de sistematizar la información. No obstante, se trata de estrategias que, de hecho, han venido siendo utilizadas en EA, mostrándose de una gran utilidad y, por ello, han de tener un peso importante en la toma de decisión.
- Estas estrategias informales se basan en las habilidades comunicativas de las personas adultas, siendo ellas las que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Estas habilidades incluyen tanto las de tipo académico como aquellas de carácter práctico y cooperativo; siendo estas últimas las que permiten coordinar las acciones a través del consenso⁵.
- Aparte de los problemas técnicos que se presentan a la hora de evaluar, se plantean, así mismo, dilemas de carácter ético y político, dada la transcendencia del proceso evaluador. Como afirma Proppe (1990), se trata de una de las actividades más complejas y, simultáneamente, más comunes entre los seres humanos; por lo tanto, no está exenta de dilemas, en cuanto a su pertinencia, justicia y equidad.
- En relación con las dificultades y dilemas que presenta la evaluación, se han articulado actuaciones basadas en la negociación colectiva de criterios de evaluación y en la valoración y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la corresponsabilidad de los distintos actores. Actuaciones estas que, aún siendo complejas y difíciles de realizar, pueden llegar a ser

transcendentes para un cambio en las relaciones educativas, como base en la que puedan sustentarse futuras transformaciones en el trabajo educativo y en la comunidad.

No hemos de ignorar que, en lo que respecta al tema que estamos tratando, ha sido importante y trascendental la aportación de Freire (1990, 1997), del que hemos llegado a recoger el concepto de dialogicidad. Mantenemos, en la línea de su interpretación del término, que la evaluación, como proceso inserto en los fenómenos de comunicación humana, ha de basarse en el diálogo. La dialogicidad se convierte así en un acto de conocimiento humano, a través de las interacciones entre personas, en las que los fenómenos de curiosidad, intercambio de ideas y actitudes, en términos de colaboración y respeto mutuo, constituyen uno de los ejes de la verdadera actuación social.

En estos supuestos, dadas las características generales de lo que hemos venido hablando, creemos que bien podríamos plantear el tipo de evaluación educativa que proponemos como dialógica.

Llegaríamos, con ello, a la siguiente definición de evaluación dialógica: aquella evaluación que ha de ser entendida como un proceso dinámico y contextualizado en la realidad de las personas que participan en el mismo, y que desde la toma de conciencia, diálogo y reflexión conjunta en torno a situaciones educativas y sociales, está comprometida con el desarrollo democrático de los colectivos y de la comunidad.

Esta forma de entender la evaluación supone:

- Implicar activamente a todos los participantes en la misma –con conocimientos y destrezas distintas, pero en una relación de igualdad– en la responsabilidad compartida de la realización de la misma, tanto en su planificación y desarrollo como en la propia evaluación.
- Contextualizarla y considerarla como un proceso dinámico, abierto y flexible en el que mantenemos siempre una concepción positiva de los sujetos que aprenden, y que supone la incorporación de los aprendizajes realizados en distintos contextos.
- Potenciar la interacción entre los actores a través de la acción comunicativa, facilitando la comprensión crítica de aquellos aspectos que impiden la reflexión y el cambio, con lo cual ha de reforzarse su carácter educativo. En estas coordenadas ha de estar el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; CREA, 1999) que, consecuentemente, ha de dar lugar al tipo de evaluación que proponemos.
- Utilizar preferentemente una metodología cualitativo-comunicativa, con una variedad de instrumentos de recogida de información capaces de captar la riqueza y la complejidad, tanto de las estructuras como de las interacciones que se dan en la realidad educativa.
- Mantener la transparencia en la comunicación de los informes de evaluación, lo que implica, no sólo utilizar un lenguaje claro y accesible, sino la disposición adecuada para la revisión de los mismos.
- Tener como eje de todas las prácticas evaluadoras el diálogo. A través de él

han de construirse los criterios de valoración, de actuación evaluadora y de establecimiento de aquello que ha de entenderse por conocimiento: en suma, mediante el diálogo las personas han de construir su propio conocimiento crítico. Es decir, un diálogo en el que se busca el consenso y el acuerdo entre los actores en una situación igualitaria, basada en la calidad de los argumentos, y no en las relaciones de poder.

Es, sobre todo, esta última característica la que define la evaluación dialógica como aportación a una cultura evaluadora que definiríamos como democrática.

Esta perspectiva evaluadora nos obliga a replantearnos nuestras prácticas educativas en el aula, en lo que respecta al tipo de evaluación que realizamos, junto a los porqué y para qué, sin olvidar la manera en que acostumbramos a realizarla. No menos hemos de plantearnos aquellos cambios que se hagan necesarios, a pesar y oposición de aquellas resistencias que traten de impedirlos. Hemos de analizar con detalle el tipo de comportamientos evaluadores que se dan dentro y fuera del aula, observando las argumentaciones que se emplean para ellos, llegando, incluso, a conocer las pretensiones que subyacen en los mismos, ya sean de poder o de validez.

La evaluación, por tanto, se convierte en un proceso de formación, no sólo para los participantes, sino también para los propios profesionales de la enseñanza. Por ello considero que la reflexión crítica sobre nuestras prácticas evaluadoras puede conducirnos a introducir cambios importantes en las actuaciones del profesorado, fruto de un aprendizaje que, desde nuestro punto de vista, ha de ser construido en interacción con los actores implicados en el proceso evaluador.

Ahora bien, para avanzar hacia su puesta en práctica, creemos necesario profundizar en el significado de lo dialógico, muy en particular en lo relativo a la incidencia que ha de tener en las prácticas educativas y, así mismo, en las instituciones, y en las políticas educativas y sociales.

Somos conscientes de que trabajar en la construcción de una cultura evaluadora dialógica ha de encontrarse con múltiples dificultades, en el contexto social y educativo en que vivimos. A los problemas que conlleva el propio proceso de socialización profesional han de añadirse los de la propia cultura de las instituciones educativas, junto con las directrices políticas en materia educativa. El peso de una tradición positivista en la educación hace que encontremos fuertes resistencias en todas estas instancias y en todos estos ámbitos.

En el proceso de nuestra investigación, hemos observado, curiosamente, la existencia de maneras muy distintas de enfrentarse a estas resistencias, particularmente entre aquellos docentes que desarrollan una actitud crítica ante las mismas; no carentes, sin duda, de un pensamiento utópico en el que, de alguna manera, ha de basarse el progreso hacia la consecución de una educación de personas adultas más acorde con las necesidades verdaderas de las personas que acuden a ella. Solamente el pensamiento utópico hará posible la reflexión continua sobre la realidad educativa y la visualización de las líneas de avance que han de dar forma al desarrollo de la EA y, dentro de ella, a los

procesos formativos en evaluación.

Para avanzar en este camino, es importante plantear como una necesidad la formación inicial y continua en evaluación de los profesionales de la EA. Esta formación ha de entenderse como un proceso de investigación indagación constante en las prácticas evaluadoras. Para ello, ha de partir de las concepciones previas que se tienen, así como del análisis de los elementos contextuales que han contribuido a la construcción cultural sobre la evaluación. Además, en este proceso formativo, se posibilitan situaciones de aprendizaje dialógicas, utilizando estrategias comunicativas. Así mismo, se mantienen como claves el consenso y la corresponsabilidad, profundizando especialmente en los aspectos éticos y políticos de la educación. En suma, es una formación que tiene como propósito importante incidir en cambios personales, profesionales, institucionales y sociales.

Creemos que la investigación interpretativa es un poderoso instrumento de formación del profesorado. Nos permite plantearnos las razones de lo que hacemos como profesionales de la enseñanza; buscar fundamentaciones teóricas y prácticas para nuestras propias actuaciones; observar la realidad educativa y social con ojos nuevos – más críticos y reflexivos–; comprender los valores de la escucha y el diálogo con los demás; en suma, conocernos mejor como educadores con capacidad de respuesta y de cambio.

Todo ello ha supuesto una oportunidad única de aprendizaje y formación.

Quisiéramos poner de relieve, en particular, dos elementos de carácter profesional y de relación humana que han sido muy importantes en el proceso investigador, animándonos con ello a seguir en una línea de la investigación:

- El valor de las interacciones personales en investigación. Ello implica reconocer que el conocimiento es una construcción social, en la que han de suponerse las capacidades de todas las personas para aprender y enseñar.
- La aceptación de que, para el éxito de la investigación, es necesaria la implicación de todos los actores, pues, de otra manera, no podría llegar a ser verdaderamente formativa y conducir a transformaciones de valor.

Es evidente que el investigar ayuda notablemente a discernir aquello que puede ser válido de aquello cuyo valor es necesario cuestionar. Esto no deja de ser una de las mejores formas de aprender y mejorar en aquello que nosotros podamos hacer. Esto tendrá tanto o más valor en la medida en que prestemos nuestra colaboración en equipos de investigación, abriendo perspectivas de avance y cambio, dentro del compromiso que estamos obligados a mantener con el desarrollo de la educación, e indudablemente, con la construcción de un conocimiento que calificaríamos como social, base de toda mejora en el perfeccionamiento de una sociedad.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1995): «Valor social y académico de la evaluación», en CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid. Morata/Paideia, pp. 173-193.
- (1997): «La autoevaluación en los centros educativos: una propuesta para la acción». *Revista Electrónica: HEURESIS*, n.1.
- ANGULO RASCO, F. (1990): *Innovación y evaluación educativa*. Málaga. Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- BOGDAN, R.; BLIKEN, S. (1982): *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Method*. Boston. Allyn and Bacon.
- CREA (Centro de Investigación Social y Educativa) (1999): *Habilidades comunicativas y Desarrollo social*. Investigación subvencionada por la DGICYT. (Actualmente, en proceso de publicación.)
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado*. Barcelona. Paidós.
- ERIKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en WITTRUCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós/MEC, pp. 195-302.
- FLECHA GARCÍA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1989): «La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político», en FREIRE y otros: *Una Educación para el Desarrollo: La animación sociocultural*. Buenos Aires. ICSA/Humanitas, pp. 11-19.
- (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós. (Original publicado en 1985.)
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- GLASER, B.G. (1978): *Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Varley. The Sociological Press.
- GUBA, E.G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid. Taurus.
- (1994, 2.a edición): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- MacDONALD, B. (1983): «La evaluación y el control de la evaluación», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 467-477.

- (1989): «Tipología de modelos de evaluación», en WALKER, R. (1997): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1983): «La evaluación como iluminación», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 450-466.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Modelos contemporáneos de evaluación», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 426-449.
- PROPPE, O. (1990): «La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo de las escuelas y el profesionalismo de los profesores». *Revista de Educación*, n. 293, pp. 325-344.
- STAKE, R.E. (1983): «La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica», en DOCKRELL, W.B.; HAMILTON, D. y otros: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- (1995): «El método de estudio de casos en la investigación social», en SÁEZ BREZMES, M.J. (ed.): *Conceptualizando la Evaluación en España*. Alcalá de Henares. Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- (1998): *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica.
-

1. Este concepto, en un principio, es una forma de oposición, desde la perspectiva interpretativa, al concepto de generalización de la investigación positivista, dado que una de las limitaciones que se establecían a la investigación interpretativa era la supuesta incapacidad para generalizar los resultados, condicionante importante de una investigación de calidad.
2. A partir de este momento, utilizaremos casi siempre las siglas EA para referirnos a la educación de personas adultas.
3. El Curso Postgrado de Educación de Personas Adultas es un título propio de especialista universitario, de la UPV/EHU. Esta titulación académica, así mismo, habilitaba a los profesionales de la enseñanza primaria para trabajar en educación de personas adultas en la Comunidad Autónoma Vasca. Este curso se ha realizado en la Escuela de Magisterio de Bizkaia, durante diez años.
4. Llamamos prejuiciosa las construcciones sociales sobre un tema en concreto que no son cuestionadas ni revisadas, sino aceptadas porque la sociedad lo entiende así. En este caso, consideramos un prejuicio la asociación inmediata que se hace de la evaluación con el examen, por ejemplo.
5. Habermas (1987-1989/1981) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Puesto que la acción comunicativa implica una acción crítica y transformadora, a partir

del entendimiento y el consenso entre los participantes. La validez, coherencia veracidad y rectitud de los argumentos es lo que facilita el consenso y el entendimiento.

¿Cómo plantear un proceso de investigación-formación en el que participan distintas culturas?¹

Maite Arandia, Pilar Ruiz de Gauna, Idoia Fernández
Universidad del País Vasco

¿Dónde está la razón de ser de nuestra investigación? Intencionalidad y presupuestos

El análisis que pretendemos esbozar en este trabajo tiene una génesis que resulta ser bastante común en el mundo de la formación permanente del profesorado. Se trata de la insatisfacción, que producen tanto en el «usuario» o «consumidor» como en los niveles de planificación los programas formativos con los que nos hemos acostumbrado a vivir en nuestros entornos profesionales. Es frecuente encontrarnos yendo y viniendo de cursos, masters y seminarios impartidos por especialistas, en un vaivén casi interminable que nos cansa y nos desalienta, que nos ahoga y desanima, una ola que crece pero que no parece calar nunca en nuestra práctica cotidiana, y que no nos ayuda a solucionar los problemas que normalmente nos preocupan.

Aquí está el principio también de esta historia educativa, el día en el que los responsables de formación de las ikastolas de Euskal Herria solicitan a una profesora de la Universidad del País Vasco un estudio de necesidades formativas que les permita diseñar planes de formación más atinados, más certeros, más acordes con las necesidades reales...

La crónica de nuestra historia educativa adquiere un rumbo concreto y peculiar cuando el equipo a quien se encarga la investigación se plantea trabajar desde los presupuestos teóricos de la pedagogía crítica. Esta ubicación teórica nos remite a considerar que los procesos de formación continua han de orientarse al análisis crítico de la práctica profesional, lejos de dicotomizar y enfatizar la teoría sobre la práctica o viceversa, del experto sobre el docente, etc. Extendimos la idea a nuestra situación concreta y optamos por que la investigación no fuera sólo tal sino más bien un proceso

de investigación-formación en el que la reflexión que hacen los propios actores sobre su contexto y práctica permitiera ir produciendo una comprensión contrastada y rica de la realidad, de cara a avanzar en el desarrollo personal, profesional e institucional. Y queremos poner el acento precisamente en este punto, en cómo hemos ido conjugando las vertientes ineludibles de la investigación con las igualmente ineludibles de la formación, buscando constantemente la dimensión educativa de lo que hacemos y debemos hacer.

El objeto de estudio de la investigación quedó definitivamente formulado en los siguientes términos: realizar una detección de las necesidades formativas de los distintos colectivos que participan en las instituciones educativas (madres-padres, profesorado, no docentes y equipo directivo), profundizar en ellas y ofrecer directrices sobre la línea de formación que debería desarrollarse en las citadas instituciones escolares. Por tanto, es un planteamiento que busca entrar en la comprensión e interpretación de una realidad educativa concreta con una intención transformadora, alejándose de la búsqueda de relaciones causa-efecto.

Además de la idea matriz que ya hemos apuntado, los presupuestos teóricos sobre los que se ha trabajado son (Carr, 1990; Habermas, 1998; Freire, 1990; Pérez Gómez y otros, 1999; Stake, 1998):

- La teoría crítica que pone la atención en el desarrollo de un pensamiento autónomo y que, en el caso de la educación, permite indagar sobre los por qué y para qué de la misma, trascendiendo del mero contexto del aula y de la escuela para acercarnos a entornos de análisis políticos y sociales que amplíen nuestra conciencia crítica y nos pongan sobre la pista de la transformación de nuestra práctica y de los contextos en la que ésta se desarrolla.
- La acción comunicativa que toma como referencia a las intersubjetividades en la construcción del conocimiento, y que estimula la argumentación y el consenso a partir de la pluralidad de ideas y realidades.
- Un planteamiento de investigación-formación que potencia la emergencia de profesorado investigador que discute sobre su propia práctica y que actúa como impulsor de la comunicación entre y dentro del resto de los colectivos que participan en la ikastola, trazándose así un camino hacia la autogestión formativa de cada una de las escuelas, a la vez que comienzan a considerarse a sí mismos como motores de sus propias acciones formativas.
- Un modelo cualitativo de investigación que es el que, según nuestro punto de vista, mejor responde a los presupuestos anteriores y el que, en definitiva, nos facilita herramientas para comprender los contextos, las relaciones y los significados de los agentes educativos implicados.

¿Cómo articulamos el diseño de este proceso de investigación-formación?

Los interrogantes e instrumentos que se concretan en este diseño se han orientado, en consecuencia, a indagar y explorar la realidad para crear las condiciones que favorezcan su transformación, y se han plasmado en los siguientes objetivos:

- Comprender los contextos específicos de las ikastolas así como las prácticas educativas de las personas que en ellas trabajan y colaboran.
- Formar un equipo interno de investigación-formación en las ikastolas que facilite la puesta en marcha de procesos teórico-prácticos de autogestión formativa dentro de las mismas.
- Identificar, a partir del análisis, los nudos de necesidades de formación pedagógica que presentan los colectivos de profesorado, directivos, personal de administración, servicios y apoyo a la docencia, madres y padres. Estos nudos se han organizado en relación con el desarrollo de la ikastola y el contexto de actuación práctica de cada uno de los colectivos.
- Construir una dinámica de reflexión colectiva de trabajo participativo en torno a la orientación educativa de las ikastolas, a su estilo institucional y al avance de cara a la autogestión formativa.

Una vez planteados los presupuestos teóricos y los objetivos cabe hacer algunas observaciones respecto a las *estrategias de investigación* que se han puesto en marcha, estrategias que han buscado insistentemente construir de manera coherente un proceso desde la demanda de investigación y la intención formativa y educativa. Y es que la peculiaridad del proceso radica no sólo en la opción epistemológica ya señalada sino, y de modo fundamental, en las decisiones que sobre la estrategia metodológica se han adoptado.

En este sentido, hemos trabajado con un esquema a modo de círculos concéntricos de investigación-formación que han surgido longitudinalmente en el tiempo y que han funcionado de modo interdependiente y autónomo. Este planteamiento gradual nos ha permitido observar la progresiva apertura hacia la democratización de la investigación; de ahí la secuencia de equipo mixto (constituido por profesorado de la universidad y técnicos de formación de las ikastolas) a equipo amplio (los anteriores más los investigadores e investigadoras de la escuela y de apoyo) y de éste a los colectivos (grupos de discusión de: madres-padres, alumnado, equipos directivos, no docentes y profesorado). Es decir, en este proceso han estado presentes distintos «tipos de investigadores» que han trabajado a modo de ondas: se despega del investigador externo y experto para ir progresivamente «abriendo» la investigación y se ha ido «construyendo» desde la base, a través de la incorporación de miembros del profesorado, de los equipos directivos y personal no docente que han ido asumiendo las tareas y funciones de los investigadores de la escuela y de apoyo.

Los pasos que hemos ido dando para trabajar en cada uno de estos círculos serán trabajados más adelante. En todo caso, para una comprensión del diseño exponemos las funciones que se han desarrollado en cada uno de ellos.

1. La función de *impulsar un proceso de investigación-formación* y de velar por

su coherencia ha sido propia del *equipo mixto* (tres profesoras de la Universidad del País Vasco y tres técnicos de formación de la Federación de Ikastolas). Esta función ha ido haciéndose realidad a través de las siguientes tareas de las que se ha responsabilizado este equipo:

- Elaborar el diseño de la investigación.
 - Formar a los investigadores de la escuela y a los investigadores de apoyo.
 - Realizar sesiones quincenales de seguimiento y contraste del trabajo con los investigadores e investigadoras de la escuela y de apoyo.
 - Elaborar informes parciales a partir del análisis de los informes de los investigadores e investigadoras de la escuela.
 - Diseñar instrumentos que faciliten el trabajo de los investigadores e investigadoras de la escuela.
 - Elaborar el informe global de la investigación a partir de los cinco estudios de casos.
2. Los investigadores e investigadoras de la escuela *y de apoyohan asumido las funciones de la realización del trabajo de campo* en las escuelas y de la *movilización* de los colectivos (dos o tres personas en cada escuela). Para ello, las tareas que han realizado los investigadores de la escuela y de apoyo son diferentes pero complementarias:
- Las tareas que han desempeñado los investigadores e investigadoras de la escuela han sido:
 - Presentar el proyecto a los colectivos.
 - Constituir y dinamizar los grupos de discusión.
 - Elaborar informes parciales a partir del análisis de las notas de campo.
 - Participar en las reuniones de seguimiento.
 - Elaborar el informe final de detección de necesidades de la escuela previo contraste con los y las informantes de los distintos colectivos.
 - Difundir las conclusiones del informe final a la comunidad educativa.
 - Las tareas realizadas por los investigadores e investigadoras de apoyo han sido:
 - Recoger las notas de campo.
 - Organizar las notas de campo.
 - Contrastar las notas de campo con los investigadores e investigadoras de la escuela.
 - Participar en las reuniones de seguimiento.
 - Elaborar los informes parciales junto a los investigadores de la escuela.
3. Las funciones de *análisis de la realidad de las ikastolas y del papel de los colectivos* dentro de las mismas han sido asumidas por los *miembros de los distintos colectivos*. Las tareas asociadas a estas funciones han sido:
- Reflexionar en torno a las distintas dimensiones de exploración de la realidad educativa y de su papel como agentes educativos.
 - Tomar decisiones acerca de las necesidades formativas.
 - Comunicar a su propio colectivo el proceso en sus distintas fases y el conocimiento que se ha ido generando a lo largo del mismo.

Ahora bien, si a través de estos dispositivos estábamos creando posibilidades para hacer una investigación participativa y movilizadora, existía también la necesidad de

asentar las guías temáticas que habían de servir para que cada colectivo pudiera realizar su análisis de la realidad o lo que hemos llamado las *dimensiones de indagación*.

Las dimensiones de indagación hacen referencia a una serie de núcleos temáticos generales que, desde nuestro punto de vista, permiten explorar e indagar distintos aspectos que, dentro de las instituciones, favorecen o bloquean su desarrollo y el de todos sus componentes. El análisis de las mismas nos ha aportado una percepción global de las ikastolas y una mejor comprensión de ellas. A través de estas dimensiones se ha ido indagando sobre: el sentido de comunidad educativa y su conexión con la sociedad, el modo en que ésta se organiza, funciona y construye una red de comunicación que le facilite trabajar hacia la acción educativa, y la forma en la que accede al desarrollo institucional, profesional y personal a través de los procesos de innovación que pone en marcha y los procesos de formación en los que participa.

Para tener una información más global de lo que ha sido este proceso describiremos algunas de las herramientas que se han utilizado para recoger la información y para interpretar lo que iba sucediendo:

- *Registro documental*. El trabajo que ha realizado tanto el equipo mixto como el equipo amplio ha requerido una referencia constante a todo lo que el Movimiento de Ikastolas ha construido y explicitado a lo largo de su historia, ya que las necesidades de formación habían de plantearse en armonía con su filosofía educativa. Documentos como el Plan Pedagógico Nacional, la Escuela Vasca, el libro sobre la organización y funcionamiento de las ikastolas y los documentos marco de cada uno de los contextos (PEC, PCC...) han sido materiales de análisis. También los informes de proyectos de innovación que habían trabajado y los que se estaban desarrollando en aquel momento han constituido materiales de estudio a los que se ha recurrido constantemente y sobre los que se ha ido construyendo el entramado teórico del estudio.
- *Autorretrato de las ikastolas*. Este instrumento ha tenido como propósito conocer más a fondo la realidad de las escuelas, su punto de partida ante el proyecto y su funcionamiento, con el fin de identificar expectativas, sentimientos, posibles informantes, así como aquellas situaciones que, dentro del horario laboral, son más propicias para la recogida de información y para la devolución o comunicación de los informes que se van obteniendo.
- *Autoinformes*. Su objetivo se dirige a conocer cómo se ha presentado el proyecto de investigación en cada ikastola y cómo se ha comunicado, además de recoger datos sobre la acogida que ha tenido en cada uno de los colectivos.
- *Guía para el análisis del contexto*. Este instrumento, utilizado por los investigadores e investigadoras de la escuela y compartido con todo el equipo amplio de investigación, pretende conocer las características de la ikastola y su especificidad dentro del conjunto de las participantes en este proceso. Responde a los interrogantes: ¿quiénes somos? y ¿cuál es nuestra identidad?
- *Instrumentos para el análisis de las dimensiones en los grupos de discusión*. Tal y como hemos señalado en nuestra opción teórica, esta investigación se ha

ubicado en un paradigma crítico sustentado en la acción comunicativa, es decir, en el desarrollo de la reflexión individual y colectiva para conseguir un bien común. Ahora bien, el propio proceso metodológico ha pretendido ser coherente con este planteamiento en el que los colectivos habían de ir más allá de ser «objetos» de la investigación y convertirse en sujetos de la misma.

El grupo de discusión ha sido la técnica elegida para trabajar con los colectivos, grupos que, para que aflorase su reflexión sobre las dimensiones de indagación, han estado ayudados por los investigadores e investigadoras de la escuela desde su papel de facilitadores. Estos grupos de discusión, además del debate sobre el tema, han llegado a conclusiones acordadas así como a la formulación de necesidades que han emanado del análisis realizado en cada una de las sesiones.

- *Notas de campo*. Han sido recogidas, por un lado, por el equipo mixto con relación a las sesiones semanales de trabajo y, por otro, por las investigadoras de apoyo en la presentación del proyecto a los colectivos, en los grupos de discusión y en las sesiones de devolución.
- *Informes parciales* de los investigadores e investigadoras de la escuela y de apoyo. Cada una de las ikastolas ha ido realizando un informe narrativo de las sesiones de los grupos de discusión de cada una de las dimensiones de indagación, partiendo del análisis de las notas de campo.
- *Informes parciales* de devolución. Los informes parciales de cada dimensión en cada una de las ikastolas han ido devolviéndose del equipo mixto a los investigadores e investigadoras de la escuela y de apoyo con un doble fin: el de dar feed-back del proceso y el de preparar el camino para comenzar la codificación de la información.

El esquema que han seguido estos informes parciales de devolución es el siguiente:

- Codificación de los contenidos del informe narrativo, siguiendo el criterio de los indicadores de las dimensiones de indagación.
- Indicación de los indicadores que han quedado sin analizar.
- Interrogantes de aclaración. Son preguntas que pretenden aclarar pasajes de la narración que resultan confusos, incoherentes y/o que esconden implícitos. Persiguen, como su nombre indica, aclarar puntos narrativos que aparecen oscuros.
- Interrogantes de teorización. Son preguntas que se dirigen, al hilo de la narración, a la reflexión y construcción de teoría educativa sobre lo que se está debatiendo. Pretenden ser herramientas formativas que ayuden bien a los investigadores e investigadoras en la dirección de los grupos de discusión de esta misma investigación, bien como material de trabajo para la acción formativa de la ikastola en el futuro.
- Necesidades explicitadas y necesidades no explicitadas que se desprenden de la lectura del texto narrativo.

Como podemos imaginar el proceso de análisis e interpretación ha estado presidido por la dinamicidad y circularidad (Taylor y Bogdan, 1992; Stake, 1998). Dentro de la complejidad del mismo podemos distinguir dos grandes niveles analíticos de calado interpretativo diferentes derivados de la especificidad de este estudio:

- Primer nivel. Los investigadores de la escuela y de apoyo se han acercado a su «caso» para analizarlo, interpretarlo y, en definitiva, tomar conciencia del mismo. Se ha accedido, por tanto, paulatinamente a la comprensión de la realidad de cada escuela que ha permitido, a su vez, no sólo entrar en la concreción de los nudos de necesidades, sino en el entendimiento de la problemática teórico-práctica que se encontraba tras los mismos y que se derivaba de su propia práctica como agentes educativos dentro de la institución.
- Segundo nivel. El equipo mixto ha tenido que despegar y transitar de los «casos» particulares para comprender el caso global de detección de necesidades formativas de las ikastolas desde su doble visión comunitaria (inter-ikastolas) y específica (de cada ikastola)².

Dicho esto, resulta fácilmente deducible que los procesos de interpretación, aunque paralelos en el tiempo, han seguido cauces analíticos diferentes. Esta diferenciación en las estrategias para la interpretación no es óbice para que se produzca una confluencia de las mismas en el momento del contraste interpretativo. Un contraste que ha mantenido como propósito fundamental triangular las interpretaciones y, en segundo término, resituar la comprensión de cada caso particular en el marco global de la investigación (Eisner, 1998; Stake, 1998).

Por último, cabe añadir que este diseño de investigación se ha vertebrado, al mismo tiempo, como un proceso formativo que incide principalmente en cuatro ámbitos:

- El papel de formador de escuela, incidiendo en su función de persona facilitadora dentro del trabajo en grupo.
- Los aspectos procedimentales que han permitido a los docentes/investigadores acometer e impulsar la investigación en sus escuelas.
- La ayuda a los colectivos de las escuelas para analizar y poner voz a sus juicios en los grupos de discusión.
- La comprensión de teorías educativas que ayudasen a entender la realidad que sometemos a estudio.

Aunque el foco de la formación ha mantenido como punto de referencia a los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo, no hemos de obviar la relevancia que ésta ha tenido también dentro del equipo mixto y de los colectivos de las ikastolas, máxime cuando todos teníamos un fin común: el estudio de una realidad, la comprensión de su práctica y la transformación de la misma. La globalidad del proceso que tratamos de describir en los puntos siguientes nos acerca a una mayor comprensión del significado que la formación ha tenido dentro de la investigación.

¿Cómo se ha ido haciendo realidad este proceso de investigación-formación?

Tal y como hemos apuntado anteriormente, la estrategia metodológica fundamental utilizada ha sido la de los círculos concéntricos de investigación-formación, que hemos denominado: *equipo mixto, equipo amplio y colectivos de las ikastolas*. Estos círculos nos han permitido esbozar el proceso en toda su complejidad. En este trabajo hablamos de círculos concéntricos para referirnos a espacios o escenarios concretos que han ido surgiendo de manera lineal al inicio del proceso pero que, posteriormente, han actuado de modo simultáneo e interrelacionado. A través de ellos se ha ido dando forma a un determinado tipo de investigación-formación. A su vez, este planteamiento nos permite observar, como hemos indicado en otro lugar, la progresiva apertura que se ha ido dando a la investigación (democratización) y a la formación de todos los y las participantes.

Estos círculos nos han aportado una doble imagen: una fija, que refleja las acciones concretas que se han realizado en cada momento y, al tiempo, otra en movimiento, que nos permite ir comprendiendo el proceso global (respecto a la propia investigación y a los contextos) desde el entretejido de las acciones, los momentos, las vivencias de las personas y sus preocupaciones.

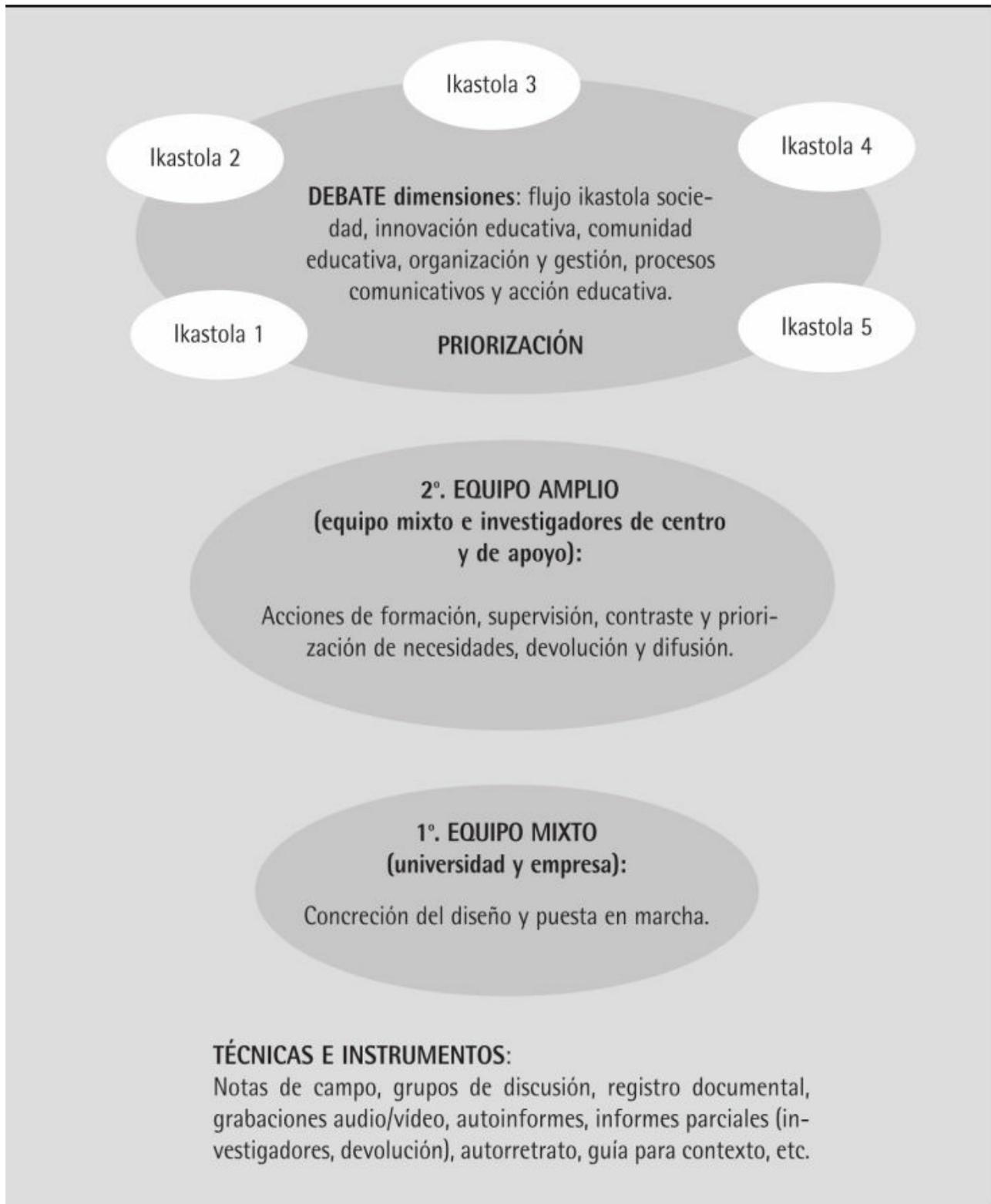
Esta articulación en círculos concéntricos nos ha permitido consolidar un trabajo colaborativo, basado en la comunicación y el contraste de ideas sobre las prácticas institucionales en las que los diversos agentes educativos han estado implicados, que nos han dado una visión comprensiva de la práctica educativa y del modo en que ésta toma cuerpo dentro de las ikastolas. Es por esto que nos atrevemos a hablar en la actualidad de *desarrollo del conocimiento de las personas pero también de desarrollo institucional*, ya que esta forma de trabajo ha favorecido en las escuelas un estilo institucional dirigido a la autogestión pedagógica de la formación que contempla el desarrollo de políticas formativas que contribuyen a la mejora institucional³.

¿Cómo se han ido articulando estos círculos concéntricos? y ¿cómo se han ido viviendo en el proceso de investigación-formación?

Resulta evidente, en nuestro caso, que estos círculos han estado estrechamente ligados y que han constituido, pues, procesos complejos y multidimensionales que, difícilmente, pueden ser reflejados en su amplitud en la estrecha linealidad del texto escrito. Con objeto de ayudar a la comprensión de este proceso, lo representamos gráficamente a través del cuadro 1.

A partir de este punto, en las siguientes páginas iremos explicando quiénes han estado dentro de estos círculos, qué tipo de acciones se han realizado en ellos y cuáles han sido las preocupaciones más relevantes de las personas que hemos participado en cada uno de ellos.

Cuadro 1. Círculos concéntricos de investigación-formación



El equipo mixto: acercamiento al contexto específico y búsqueda del lenguaje común

El primer círculo que se crea para llevar adelante este proceso de investigación-formación es el del equipo mixto, constituido por tres miembros de Partaide/Ikastolen Elkartea (técnicos responsables de la formación de las ikastolas) y por tres profesoras de la UPV/EHU. Es el primer motor de la investigación y se pone en marcha para materializar diversas acciones, tales como: elaborar el diseño inicial de la investigación en el que se debía contemplar la realidad actual de cada ikastola, ayudar a comprenderla y ponernos sobre la pista de la transformación, así como poner en marcha el proceso formativo que ayudase a las personas que interveníamos a potenciar nuestro desarrollo personal y profesional incidiendo, a su vez, en el institucional.

Este equipo ha trabajado en sesiones semanales y en ellas se han ido tomando notas de campo que sirven de base tanto para la reconstrucción del proceso como para la elaboración de materiales teóricos de trabajo que, al fin, han constituido el soporte y sustento de la formación y del desarrollo de la investigación a lo largo de todo el proceso.

El análisis de todo el material producido por el equipo mixto en este primer período nos revela la existencia de dos preocupaciones esenciales en las que centra su trabajo: el acercamiento al contexto sobre el que se va a reflexionar de manera sistemática y la búsqueda de un lenguaje común que ayuda a avanzar en la reflexión. Ambos aspectos han facilitado la definición conceptual y procedimental del proceso de investigación-formación y de su construcción. A medida que la reflexión, dentro del equipo mixto, adquiere un calado más profundo, se produce una mayor cohesión del grupo y las preocupaciones esenciales, aunque con orígenes diferentes, confluyen gradualmente.

Respecto al acercamiento al contexto específico, la aportación y las reflexiones que van ofreciendo los responsables de la formación de las ikastolas son fundamentales en este momento, ya que ayudan a profundizar en el contenido de la investigación, a desvelar las verdaderas inquietudes que la motiva, a comprender el compromiso que exige este tipo de trabajo tanto a las ikastolas como al profesorado y al resto de colectivos, a conocer lo que esperan de este proceso de investigación-formación, etc. Además, el acercamiento al contexto permite al equipo mixto tomar decisiones sopesadas sobre el diseño del proceso de investigación-formación, decisiones que fueron valoradas tanto a la luz de la teoría de la educación como a la de las propias intuiciones y percepciones de quienes tenían un conocimiento cercano y experiencial de la realidad de las ikastolas.

La necesidad de adentrarnos en la comprensión del contexto específico ha obedecido, sin lugar a dudas, al origen heterogéneo de las personas que hemos coincidido en este proceso. Una diversidad que se plasma en el hecho de ser personas de culturas profesionales distintas (universidad, técnicos de formación, profesorado, personal no docente, alumnado, padres y madres, equipos directivos), circunstancia que ha exigido un acercamiento y comprensión mutua para entender no solamente el contexto general del mundo de las ikastolas, sino también para compartir las opciones teóricas del proceso de investigación.

Paralelamente, el equipo mixto va sintiendo la necesidad de ir construyendo un lenguaje común que facilite la comunicación fluida dentro del grupo. La construcción de

este lenguaje común nos fue ayudando a clarificar ideas y posiciones, facilitando un proceso comunicativo dentro del grupo. Supuso, incluso, una revisión epistemológica y conceptual de las opciones teóricas que debíamos tener presentes a la hora de definir las necesidades de formación pedagógica.

Esta revisión epistemológica y conceptual ha tomado como base los documentos producidos por el Movimiento de Ikastolas y ha estado encaminada a ayudar a desvelar las posibles distorsiones que tenemos los sujetos sobre la realidad en la que actuamos y a construir nuevos conocimientos acerca de ella. Al mismo tiempo nos ha ayudado a clarificar el posicionamiento ideológico que condiciona no sólo la puesta en marcha del proceso de investigación-formación sino el análisis, interpretación y comunicación del mismo. Todo esto ha requerido pensar de manera conjunta para situarnos dentro del modelo de ikastola que tenemos y del que queremos construir.

A partir de esta reflexión hemos construido las claves teóricas, que se sitúan en dos niveles diferenciados: uno, general (investigación-formación, teoría crítica, investigación cualitativa...) y, otro, relativo al objeto propio de esta investigación (qué entendemos por educación, ikastola, agentes educativos, necesidades y análisis de necesidades). Los posicionamientos teóricos apuntados, materializados en el diseño de la investigación, han tratado de dar respuesta a dos interrogantes: el para qué y por qué de la misma, y han sido sometidos a debate tanto en el círculo del grupo amplio como en el de los colectivos de las ikastolas.

De esta manera, la búsqueda de lenguaje común se ha traducido en nuestro trabajo en una actitud interrogativa constante respecto al por qué y para qué de todas y cada una de las decisiones teóricas y metodológicas que se han ido adoptando; una actitud de apertura a continuas adaptaciones y readaptaciones de la investigación al hilo de las aportaciones que van emergiendo a partir del diálogo (Freire, 1994, 1997) que se genera en los otros círculos, y todo ello en aras a construir una comprensión compartida de toda la acción conjunta. Por decirlo de un modo gráfico, la búsqueda del lenguaje común la situamos en todas las acciones que se han dirigido a conseguir que cada participante conozca las razones, y los pros y los contras de todo lo que se está haciendo. Paralelamente, ni que decir tiene que con todo esto se persigue una formación que surja desde dentro de las propias instituciones, guiada por una reflexión sistemática (Schön, 1992) y que quede plasmada, a su vez, en el proceso de investigación.

Este primer círculo se comienza a desvanecer cuando se transita y toma relevancia un nuevo escenario: el equipo amplio.

El equipo amplio: desde la proyección de la investigación a las escuelas hasta la comunicación del conocimiento generado

El círculo anterior adquiere un nuevo rumbo al comenzar a trabajar directamente con los profesionales de las ikastolas⁴, momento en que entramos en el segundo círculo

denominado *equipo amplio*. Este círculo está formado por los miembros del equipo mixto y por los participantes de las cinco ikastolas, así como por colaboradoras de las ikastolas, que son quienes realizan el trabajo de campo (investigadores de escuela y de apoyo).

Este segundo círculo, formado por dieciséis personas, redimensiona el diseño inicial ya que imprime riqueza y un nuevo sentido al proceso de la investigación-formación. Efectivamente, cuando el diseño se ubica en las realidades concretas y se propone, contrasta y abre a quienes han de participar directamente en su puesta en marcha adquiere una nueva identidad, ya que se realimenta de nuevas lecturas, modificaciones y adecuaciones.

Al mismo tiempo, a través del trabajo de movilización que los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo han de llevar cabo en las ikastolas, se potencia el que éstas hagan suya la investigación y que sus miembros comiencen a percibirse no como instrumentos de la misma, sino como sujetos de producción de conocimiento. Dar este paso no es cuestión de un momento y ha requerido desencadenar todo un proceso de trabajo al que ahora haremos referencia, un proceso, en el que, como ya hemos dicho, el poder concentrado en el investigador «experto» se reparte, se socializa, se democratiza y en el que, como en el círculo anterior, la formación pone su mirada en el desarrollo tanto cognitivo como actitudinal. La investigación se convierte en un continuo e intenso aprendizaje. Entramos, por tanto, en el verdadero significado de la investigación educativa.

Las acciones que se han llevado a cabo en este equipo amplio podrían resumirse en seis grandes bloques:

1. Las relacionadas con la elaboración del diseño definitivo de la investigación.
2. Las actuaciones formativas desarrolladas en relación con la asunción del sentido y referentes teóricos del diseño, el aprendizaje en el uso de instrumentos y de su sentido dentro del proceso de la investigación y el desarrollo de actitudes que permitan la emergencia de profesorado investigador comprometido con los procesos de cambio.
3. Las vinculadas a la supervisión del trabajo en común realizado en torno a la puesta en marcha y desarrollo del proceso de investigación en todas y cada una de las ikastolas.
4. Las de contraste de la interpretación final y de la priorización de necesidades de formación pedagógica de los distintos colectivos.
5. Las que favorecen la comunicación del informe de la investigación a los colectivos de las ikastolas y que llevan a devolver a sus verdaderos dueños una nueva interpretación de la realidad para su contraste y posterior socialización.
6. Las que inciden en la difusión del conocimiento generado a todo el Movimiento de Ikastolas.

Del análisis de las notas de campo que hemos ido recogiendo en este círculo emergen, además de las preocupaciones señaladas con relación al equipo mixto (contexto

específico y lenguaje común), cuatro temas relevantes en los que ha ido convergiendo el esfuerzo de todos sus miembros:

1. Comprender y contextualizar el diseño de investigación para su proyección a las escuelas.
2. Entender el papel de los investigadores de escuela como las personas que movilizan a los colectivos, ponen en marcha y desarrollan junto a los otros la investigación en las escuelas y actúan como facilitadores en los grupos de discusión, creando situaciones educativas que favorecen la formación.
3. Analizar e interpretar la información recopilada.
4. Devolver a cada comunidad educativa el conocimiento generado en torno a las necesidades pedagógicas de los colectivos de la ikastola, tomada ésta en su sentido de globalidad.

A continuación vamos a ir relatando el modo en que se han ido afrontando estas preocupaciones a lo largo del proceso.

1. Comprender y contextualizar el diseño de investigación para su proyección a las escuelas

El trabajo que se realiza en torno a esta preocupación trata de responder a tres interrogantes que, de forma permanente, aparecen en este círculo en su etapa inicial: ¿qué tenemos que hacer como investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo?, ¿cómo lo vamos a hacer? y ¿seremos capaces de realizarlo?

Para responder a los interrogantes se plantea la formación de los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo con un doble objetivo: por una parte, comprender y asumir la opción teórica dibujada y reflexionada anteriormente dentro del equipo mixto, así como sus implicaciones en la conceptualización de la educación y de la ikastola. Por otra, comprender e interiorizar el proceso metodológico planteado con el fin de facilitar su puesta en marcha.

La consecución de estos dos propósitos se articula en un modo de proceder asentado en una base comunicativa, lo que significa, siguiendo nuestra opción teórica, favorecer el diálogo entre iguales, argumentar y comunicar de manera razonada las acciones futuras, plantear interrogantes que permitan profundizar en el conocimiento de la realidad y de la intencionalidad de la investigación, analizar alternativas distintas y optar de forma común. Este marco general, como referente de la formación, va adquiriendo en el proceso formas concretas, acciones que conducen a ir creando instrumentos y estrategias de recogida de información (guía para el autorretrato de las ikastolas y guía para el análisis del contexto), de autoanálisis (autoinforme), contenidos que deben ser estudiados (lectura de documentos y de artículos, etc.) y que corresponden a un entramado de decisiones que se entrelazan en el tiempo. Remarcamos esta idea porque pensamos que la fuerza de este proceso ha residido precisamente en esta actitud interrogativa y de búsqueda de respuestas desde y para los propios actores de la investigación. El bagaje instrumental y procedimental que hemos producido, a pesar de su amplitud, no puede desbancar a lo que realmente ha sido considerado como punto central en este trabajo y que es, como ya hemos dicho anteriormente, la interrogación y

la búsqueda «desde sí» y «para sí» por parte de quienes son los verdaderos protagonistas del proceso.

El miedo y la incertidumbre ante su nueva posición de docentes-investigadores hacen su aparición adquiriendo formas e intensidades distintas. Ante ellas se adopta como apoyo el diálogo a través del que se intenta desentrañar de forma razonada el origen de las emociones y buscar el potencial personal y colectivo desde el que enfrentar, de forma constructiva, el papel de investigador y de formador.

2. Entender el papel de los investigadores e investigadoras de escuela

Los investigadores e investigadoras de escuela van tomando conciencia de que su papel en las escuelas va a tener un gran peso, ya que habrán de actuar como movilizadores, facilitadores... Desde aquí se pueden entender gran parte de los interrogantes que se van sucediendo en el proceso en torno a esta cuestión: ¿cómo movilizamos a los colectivos?, ¿qué información les damos?, ¿cómo trabajamos con los colectivos para ayudarles a realizar, en clave de líneas de avance, un análisis del contexto en el que se encuentran y de las necesidades formativas que como agentes educativos tienen?...

El proceso formativo instaurado en este círculo se orienta, pues, a desentrañar el significado del sentido que tiene la facilitación dentro de esta investigación en relación con la movilización y compromiso que las ikastolas adoptan en la misma, y no solamente desde la perspectiva del presente inmediato sino del futuro. En este sentido, la actividad del equipo amplio se dirige fundamentalmente a:

- Adecuar el diseño de investigación, su proyección y las herramientas de recogida de información (usos del lenguaje, formas gráficas de presentación...) a la realidad de cada uno de los grupos de discusión de las ikastolas.
- Ayudar a realizar un análisis equilibrado de la práctica educativa de las ikastolas por medio de la reflexión sobre las distintas dimensiones de exploración. El análisis pone de manifiesto no sólo las dificultades y lagunas que tienen las escuelas a la hora de analizar las dimensiones, sino también las estrategias formativas que pueden utilizarse para hacerles frente y el potencial educativo con el que cuentan como colectivo y como ikastola para abordarlas en un futuro.
- Utilizar el método interrogativo, ya que constituye la clave de la acción facilitadora dentro de las escuelas. Este método tiene que ver más con un tipo de actitud (Postman y Weingartner, 1981; Arandia y Ruiz De Gauna, 1997) que con un procedimiento concreto para realizar las preguntas. A través del mismo se pretende ayudar a desvelar las contradicciones, a compartir juicios, a expresar percepciones, etc. y todo ello con el propósito de generar un conocimiento compartido, intersubjetivo (Carr, 1990).

3. Analizar e interpretar la información recopilada

Como hemos ido expresando en alguna medida, esta investigación se ha construido globalmente a partir de cinco estudios específicos de caso, lo cual ha requerido que los

niveles de exploración, análisis e interpretación se articulen constantemente con sentido y consistencia durante todo el proceso. De las notas de campo rescatamos una serie de interrogantes que gravitan en torno a esta preocupación: ¿qué hacemos con la información recogida, a través de las notas de campo y de otros instrumentos empleados, para acercarnos a la comprensión del contexto?, ¿cómo analizamos e interpretamos los datos?, ¿por qué y para qué tenemos que elaborar un informe y qué sentido tiene para nosotros y para la ikastola?, ¿cómo vamos construyendo los informes parciales y el informe global de cada caso específico?

Toda la acción formativa desplegada para abordar estos interrogantes ha descansado en el trabajo en torno a los procedimientos que se han empleado para la aproximación interpretativa a cada caso y su plasmación narrativa en un informe del caso específico. Los investigadores e investigadoras de escuela y apoyo han actuado como sujetos que reconstruyen ese conocimiento de cara a una acción posterior dentro de cada escuela. Este hecho ha permitido ir «dominando» la complejidad de la institución educativa al tiempo que ha ido favoreciendo una construcción de la globalidad más sistematizada e integrada, dando la posibilidad de producir niveles mayores de comprensión que, a su vez, vayan contemplando la transformación de la práctica y de los contextos en la que ésta acontece. Todo esto ha llevado a actuar en las direcciones siguientes:

- Orientar y poner en común modelos de realización de informes. El trabajo con los colectivos no termina en los grupos de discusión sino que va más allá. Todo lo que allí se debate queda recogido y reflejado en un informe parcial por dimensión y colectivo en el que se plasma las conclusiones comunes a las que se llega y una formulación de necesidades detectadas seguidas de una aproximación de modalidades o actuaciones formativas que, para hacerles frente, podrían llevarse a cabo en el futuro.
- Retroalimentar el proceso a través de los informes parciales de devolución en los que el equipo mixto, a partir de los informes que las ikastolas van entregando por dimensión y colectivo (grupo de discusión), devuelve la imagen siguiendo la secuencia de: lo que se ha hablado, lo que se ha obviado, interrogantes de aclaración y de teorización, necesidades explícitas e implícitas, e indicadores respecto a los procedimientos empleados.
- Con todos los informes parciales realizados los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo se encuentran en disposición de sumergirse en la comprensión del caso globala través de la lectura comparada de la información que se obtiene en relación con cada uno de los colectivos respecto a las dimensiones de exploración. Esta lectura tiene dos direcciones: una de carácter longitudinal que proporciona la visión que cada colectivo mantiene a lo largo de todas las dimensiones y otra, de carácter transversal que permite leer cada dimensión con referencia a todos los colectivos. Para profundizar en la construcción del relato interpretativo sobre el estudio de caso específico se ha utilizado una herramienta creada a tal fin y que recoge orientaciones para

realizar el análisis, tales como: la búsqueda de constantes, especificidades, valores que presenta la ikastola y nudos de necesidades recurrentes.

Todo lo anterior ha tenido como finalidad llegar a plasmar en un documento escrito la interpretación que del caso se hace, no perdiendo de vista que ésta debe ser devuelta a los colectivos y a toda la comunidad educativa. Como consecuencia de este talante bidireccional, la forma en que se comunica el conocimiento generado adquiere importancia para los facilitadores y comienza a ser un elemento de preocupación, porque la comunicación exige claridad tanto desde el punto de vista del producto como del proceso.

Los informes de casos, realizados por los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo a los que nos estamos refiriendo, se comparan y contrastan entre sí y, finalmente, con el informe global elaborado por el equipo mixto con objeto de analizar la cercanía o lejanía entre el tipo de necesidades formativas detectadas y que quedan reflejadas en los informes (específicos y global). A partir de este momento, adquiere cuerpo, como ya hemos dicho, la preocupación por la comunicación de la investigación a los colectivos y a la totalidad de la comunidad educativa de las ikastolas, a la que seguidamente nos vamos a referir.

4. La devolución o comunicación del conocimiento producido a los colectivos

La cuarta preocupación tiene que ver con el modo de comunicar el caso específico desde el plano oral y escrito a los colectivos y a la ikastola en su conjunto y, también, con el proceso de socialización de todo el conocimiento construido a las ikastolas que no han estado presentes en este proyecto. Los interrogantes que emergen con relación a esta preocupación tienen que ver con: ¿cómo organizamos la información?, ¿qué devolvemos del caso específico a los colectivos? y ¿cómo lo presentamos?

La devolución o comunicación de la información se refiere al proceso mediante el que el conocimiento generado por medio de la investigación regresa a las personas, en nuestro caso a los colectivos. En este proceso se quiere remarcar el carácter activo de todas las partes intervinientes (equipo mixto, equipo amplio, colectivos y miembros de la ikastola en general).

El propósito fundamental de la acción comunicativa (Habermas, 1998) ha sido compartir el proceso y el conocimiento que a través del estudio se ha ido generando, ya que constituye el primer paso necesario para concretar cualquier proceso de futuros cambios dentro de las ikastolas analizadas.

Evidentemente, la responsabilidad de los investigadores e investigadoras es importante a la hora de pensar tanto en procedimientos que clarifiquen y faciliten la comunicación del proceso y de sus resultados como en modos de potenciar la reflexión y la toma de decisión sobre las implicaciones que todo ello tiene para cada ikastola y para sus distintos agentes, en el momento de concretar las líneas de trabajo en formación para los próximos años.

En este sentido, para la explicación del informe se adopta una herramienta gráfica en la que queda plasmada la interpretación efectuada en cuatro ejes, llamados a su vez

«interpretativos», relacionados con:

- La ikastola como totalidad.
- La acción educativa y su impacto en la ikastola.
- La organización, la gestión y la comunicación desde la horizontalidad.
- El desarrollo personal, profesional e institucional y lo que ello conlleva para potenciar la transformación de los contextos.

La citada herramienta gráfica refleja la relación que tiene cada eje con los soportes teóricos en los que se sustenta, con las conclusiones a las que se ha llegado y con los nudos de necesidades que se derivan de cada eje.

No podemos olvidar que cada caso es genuino y, por ello, que cada ikastola mantiene un estilo muy concreto a la hora de enfrentarse a la devolución del conocimiento generado. Este hecho, junto al respeto a la identidad propia de cada escuela, ha aportado riqueza y creatividad en las formas de proceder así como estrategias que pueden ser utilizadas porque cada ikastola, en virtud de su peculiaridad, determina, ateniéndose a unas pautas comunes mínimas, el modo, o lo que es lo mismo, la estrategia que hay que emplear para realizar la comunicación del conocimiento generado.

Por último, cabe destacar que en todo el proceso de devolución ha primado tanto la construcción a partir del contraste para conseguir niveles altos de confluencia, de comprensión y de socialización como el valor formativo y de movilización que en sí mismo encerraba. Además, ha exigido manejar y respetar escrupulosamente la relación y articulación entre el caso global de diagnóstico de necesidades de formación con el particular de cada ikastola. Comprender, pues, el caso global era importante, pero también lo era el tener presente, en todo momento, la especificidad de cada ikastola. De ahí que constantemente se volviera la mirada desde el caso global al caso particular; y desde el caso particular al caso global.

Como hemos podido observar, en este círculo, la comunidad educativa mantiene su presencia y las actuaciones del equipo amplio se concretan teniéndola siempre como referencia.

Para acabar de comprender el proceso seguido en este segundo círculo, pasaremos a describir el tercer círculo concéntrico, cuyo protagonismo lo asume directamente la comunidad educativa a través de los y las participantes de cada colectivo que han intervenido en el proceso de investigación.

Los colectivos de las ikastolas: la voz de los verdaderos protagonistas

El tercer y último círculo es el de los y las participantes de los diferentes colectivos de las ikastolas, miembros éstos que han estado presentes de forma activa en el proceso de investigación-formación aportando su reflexión y toma de decisión respecto a las necesidades formativas que tienen como agentes educativos.

El proceso de investigación-formación adquiere, en este tercer círculo, su

dimensión más extensa, ya que puede estar alcanzando una media de cuarenta participantes por escuela (doscientos entre las cinco ikastolas que participan en la investigación), cada uno de los cuales debate durante, aproximadamente, ocho horas en su grupo correspondiente. Se trata, por tanto, del momento en el que la red se amplía y adquiere voz y pensamiento propios.

Los colectivos (alumnado, padres-madres, personal no docente, profesorado y equipo directivo) participan de una forma u otra en la vida de la ikastola y en ella cada uno tiene su espacio, independiente e interrelacionado.

En este proceso de investigación-formación hemos trabajado conjuntamente con ellos, entendiéndoles como se describe a continuación:

- *El alumnado*. Son los protagonistas de su propio proceso educativo y corresponsables en la configuración del mismo junto a los demás agentes de la comunidad educativa y social. En esta investigación el alumnado ha sido un grupo de contraste.
- *Madres-Padres*. Son los agentes responsables de facilitar un proceso educativo coherente para sus hijas e hijos y de contribuir, a través de su participación activa y constructiva, al desarrollo educativo de la ikastola.
- *Personal no docente*. Son agentes educativos que, por ellos mismos y por el tipo de tareas que realizan (administración y servicios, y de apoyo a la docencia), contribuyen corresponsablemente al pleno desarrollo del proyecto educativo de la ikastola.
- *Profesorado*. Son los responsables directos de la acción educativa en el aula y corresponsables, con los demás miembros de la comunidad educativa, del desarrollo del proyecto educativo de la ikastola.
- *El equipo directivo*. Es el último responsable de todos los procesos educativos que se desarrollan en la ikastola. Tiene la misión de establecer las directrices organizativas y pedagógicas y de ponerlas en marcha, junto con el resto de los agentes educativos, y de velar por el cumplimiento de las mismas. Y, también, es co-responsable a la hora de poner los medios para que el proyecto educativo de la ikastola pueda desarrollarse y mejorarse.

Entre las acciones que se han llevado a cabo en este círculo destacan:

- *Reflexionar y llegar a acuerdos comunes* acerca de las cuestiones que les presentan los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo, para obtener una mayor comprensión de su ikastola y de su papel de agente educativo dentro de la misma.
- *Indagar acerca de las necesidades formativas de cada uno de los colectivos* y priorizarlas conforme a la visión global que han obtenido de su ikastola. Hacer extensivo este conocimiento al resto de miembros de su colectivo.

Estos grupos han estado conducidos por los investigadores e investigadoras de escuela, que han sido quienes han tratado de transmitir y trabajar dentro de los grupos de

la ikastola el verdadero espíritu del proceso de investigación-formación. A su vez, los investigadores e investigadoras de escuela y de apoyo han sido las personas que han llevado al círculo amplio las voces de los colectivos a través de las notas de campo recogidas. Esto nos ha dado la posibilidad de seguir manteniendo una actitud indagadora y de avance en el proceso.

Las personas que participan en la investigación por parte de cada colectivo reflejan una serie de preocupaciones comunes que dejamos planteadas en forma interrogativa: ¿seremos capaces de afrontar el compromiso que requiere esta investigación y de participar activamente en la misma?, ¿podremos analizar en profundidad los contenidos educativos en torno a los que gira este estudio?, ¿cómo comunicaremos el proceso al resto de miembros de nuestro colectivo?

Para afrontar estos interrogantes se ha proyectado un proceso de formación que comprende diferentes momentos que tienen que ver con:

1. La comprensión de la investigación.
2. La reflexión sobre las prácticas educativas y el papel que desempeñan desde su condición de agentes educativos.
3. La socialización de la investigación dentro de la ikastola.

1. Comprensión de la investigación

En este momento resulta importante trabajar en torno al para qué del proyecto, a las repercusiones que éste tenía tanto en el presente como en el futuro de la ikastola, así como a los compromisos que exigía a las personas que directamente participaban en la misma de cara a trazar la política formativa de cada escuela.

La comprensión de estos aspectos ha exigido a los investigadores de escuela entrar en una dinámica no sólo informativa sino formativa que se traduce en un proceso que ayude a las personas a hacer explícitos sus interrogantes con respecto al proyecto y a ir buscando, al igual que en los círculos anteriores, un lenguaje común que posibilite una mayor comprensión del contexto específico en el que desarrollan su práctica como agentes educativos. En la medida en que esto se va dando en los grupos se detecta que el compromiso de los colectivos va aumentando, y esto se va haciendo patente por el incremento de su participación en los mismos.

2. Reflexión sobre las prácticas educativas

Tras comprender la intencionalidad del proyecto, los colectivos comienzan a percibir la importancia que su voz tiene en la construcción del «ser», «estar», «hacer» y «proyectar» de la ikastola. Asistimos, por tanto, a un momento de explosión y expansión de la investigación y a su impacto en la realidad de la ikastola.

La reflexión de los colectivos se orienta a través de las dimensiones de exploración, que se van presentando en los grupos de manera secuenciada. El debate y la reflexión que suscitan estas dimensiones se constituye en la columna vertebral del análisis de esta investigación, ya que condensan importantes puntos teóricos sobre los que construir un modelo educativo desde la perspectiva crítica. En este sentido, cada uno de los colectivos

reflexiona sobre cómo ve su práctica en cada dimensión y cómo le gustaría verla y, al mismo tiempo, analiza la práctica del resto de los colectivos con respecto a esa dimensión y manifiesta cómo le gustaría verla. El hecho de que exista este constructo analítico permite ir esbozando un acercamiento a la realidad en el que se van reflejando el ser y el deber ser, así como la distancia entre ambos, con el fin de formular las necesidades formativas y la posibilidad de transformación de los contextos con criterios razonados y coherentes.

Para aportar una mayor claridad a lo que estamos diciendo señalamos cuáles han sido las dimensiones concretas con las que hemos trabajado y algunos de los indicadores temáticos que hemos utilizado para generar el discurso dentro de los colectivos:

- *Flujo ikastola-sociedad*: tipo de relación con el entorno mediato e inmediato, potencialidad educativa con el entorno, iniciación y consolidación de proyectos de relación con el entorno e impacto que la relación con el entorno tiene en la ikastola.
- *Procesos de innovación educativa*: gestación de los proyectos de innovación, impacto de los procesos de innovación, socialización de los proyectos de innovación y procesos de formación continua.
- *Comunidad educativa*: construcción del proyecto educativo, conocimiento del proyecto educativo, acciones que inciden en el proyecto educativo desde cada uno de los colectivos.
- *Gestión y organización*: modelo organizativo de la ikastola, clima institucional, características de la gestión administrativa-económica y pedagógica, funcionamiento de cada ikastola.
- *Procesos comunicativos*: proceso de toma de decisiones, flujo de comunicación, espacios y estructuras comunicativas y liderazgo de los procesos comunicativos.
- *Acción educativa*: concepto de acción educativa, procesos de intervención de cada colectivo y evaluación de la acción educativa de cada colectivo.

Por último, volvemos a subrayar el carácter formativo de la discusión sobre la dimensión, ya que ha proporcionado a los participantes una acotación de la realidad que les permite ir «dominando» la complejidad de la institución educativa a la vez que, una con otra, hacen posible conseguir una imagen global, más sistemática e integrada, dando la posibilidad de construir e ir produciendo comprensión y vías de transformación desde «sí mismos» y para los contextos en los que se desenvuelven.

El proceso seguido para generar la reflexión ha sido muy importante porque ha permitido ir marcando las líneas concretas de avance que deberá emprender cada una de las ikastolas en los próximos años, las cuales han sido concretadas en acciones formativas específicas. A través de esta política formativa de futuro se intenta garantizar y mantener un equilibrio entre los valores de cada colectivo tomado como individualidad y los de la comunidad, con el fin de asegurar y trazar un camino en formación que recoja los deseos comunes y los de cada uno de los colectivos que conforman la comunidad educativa de

cada ikastola.

3. Compartiendo la investigación con la totalidad de la ikastola

A medida que la investigación va penetrando en las escuelas a través del trabajo llevado a cabo en los grupos de discusión, la vinculación de los y las participantes con el resto de la comunidad educativa adquiere un peso específico. Aquellos, ante la expectación y curiosidad que ha generado el proyecto en la escuela y el modo en el que éste se iba desarrollando, han ido realizando una labor de «cascada» con relación a sus respectivos colectivos, dando respuesta a cuestiones como: ¿qué se hace en esos grupos?, ¿cómo es la estructura?... La comunidad comienza a intuir la importancia que su voz puede tener en procesos de esta naturaleza.

Este tercer momento adquiere su máxima relevancia cuando se pone en marcha el proceso de devolución a las personas y a la totalidad de la ikastola. Es un momento vital y de gran interés porque se van marcando las líneas de avance que habrá que emprender, concretadas en acciones formativas específicas, para cada una de las ikastolas.

Antes de pasar a las conclusiones, hemos de decir que el camino recorrido ha sido, sin lugar a dudas, largo y costoso. En él hemos tenido la posibilidad de aprender juntas, todas las personas que hemos participado activamente en esta investigación, acerca de lo que nos rodea diariamente y que muchas veces permanece en la oscuridad. Hemos pasado de hablar a dialogar (Freire, 1990, 1997; Habermas, 1998), de ensayar a afirmar, de intuir a proponer y construir (Freire, 1993, 1994). Es, como diría Paulo Freire, «cerrar una puerta para abrir la siguiente».

A modo de síntesis

En estas páginas hemos presentado una experiencia realizada a través de un proceso de investigación-formación en el que han participado distintas culturas profesionales desde el principio de la horizontalidad en la comunicación. En este momento, vamos a sintetizar algunos de los aspectos más relevantes que lo han hecho posible así como las posibles implicaciones para futuros trabajos en este campo.

Haber tomado como referentes teóricos la investigación cualitativa, el estudio de caso, la teoría crítica y la acción comunicativa nos ha situado ante un contexto con vida propia que ha tenido como protagonistas a las personas que hemos trabajado en la investigación. En este sentido, la *detección de necesidades formativas* de los colectivos de ikastolas de Euskal-Herria se ha convertido en un medio para alcanzar otros fines tales como: trabajar desde la horizontalidad; potenciar la capacidad de autorreflexión de las personas desde la autocrítica; generar un conocimiento colectivo a partir del trabajo colaborativo; tomar conciencia de la necesidad de cambio personal, profesional e institucional; democratizar los procesos de investigación y, por último, pensar en cambios fundamentados en los principios de equidad y de justicia.

En este tipo de trabajos en el que el fin se convierte en el medio y el medio en el fin, los elementos que componen el binomio investigación-formación quedan totalmente coimplicados, constituyen las dos caras de una misma moneda, ya que, por un lado, la investigación por sí misma va formando a las personas desde el momento en que entran en la indagación y en la exploración de lo personal, lo profesional y lo institucional para obtener una mayor comprensión del fenómeno de estudio y, por otro, el proceso de formación se va centrando en una reflexión sistemática que aporta un conocimiento y una teorización que revierte a su vez en la investigación así como en sus posibles líneas de avance, adquiriéndose cada vez un sentido más profundo.

En las experiencias en las que la demanda proviene del exterior de un grupo conformado, como ha sido nuestro caso, resulta ventajoso establecer estrategias que fomenten la democratización de la investigación y la horizontalidad en la comunicación. En esta línea hemos creado lo que hemos denominado círculos concéntricos (equipo mixto, equipo amplio y colectivos de ikastolas). Esto ha requerido trabajar desde la perspectiva de bidireccionalidad donde todo es compartido por todos, lo que ha activado la participación de todos los miembros y ha aumentado el sentido de la responsabilidad ante lo que estábamos haciendo.

A través del proceso seguido se ha llegado a detectar las necesidades formativas de los distintos agentes educativos que intervienen en las ikastolas, lo cual ha requerido, al mismo tiempo, interpretarlas y darles sentido dentro de una política formativa de escuela, produciéndose así la respuesta a un problema educativo. Esta respuesta ha precisado que los y las participantes nos posicionáramos y tomásemos decisiones sobre la práctica educativa, decisiones a las que se llega mediante el diálogo y la argumentación y no a través del voto, fórmula ésta bastante extendida en las instituciones educativas, y que se adopta como medio para llegar a acuerdos.

Como consecuencia de todo lo anterior estamos en condiciones de decir que en las ikastolas que han trabajado en esta experiencia se ha comenzado a instaurar un nuevo estilo de funcionamiento, que tiene como referentes importantes el diálogo y la argumentación. Es decir, hemos entrado en un camino que se dirige al desarrollo de comunidades educativas dialógicas capaces de dar respuesta a sus problemas a través del diálogo compartido y la generación de conocimiento colectivo. Prueba de este hecho son los proyectos que en todas ellas se están realizando desde esta perspectiva durante este año y como continuidad de la experiencia que vivieron el curso pasado 1999-2000. Vemos que cuando el conocimiento se construye colectivamente refuerza el sentido del «nosotros» y del «proyecto» que se comparte y que se desea desarrollar porque se va obteniendo una nueva visión de la realidad y del papel que como agentes educativos se ha de desempeñar en ella. Se logra, en definitiva, una sensibilidad mayor respecto al protagonismo que se adquiere como sujetos constructores de esa realidad y corresponsales en la creación de vías de transformación de los contextos en los que como colectivos desarrollan su práctica educativa.

Sólo un punto final para agradecer públicamente el esfuerzo de todos los investigadores y de todas las voces de los colectivos de las ikastolas de Urretxu, de

Zarautz, de Lapuebla de Labarca, de Armentia y de Lazkao. Esta experiencia no se hubiera hecho realidad sin ellos.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- ARANDIA, M.; RUIZ DE GAUNA, P. (1997): *Proceso de facilitación: un estudio de caso*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Investigación-acción participativa. Cartagena de Indias.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid. Paidós.
- (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.
- (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Madrid. Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1998): *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Taurus.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, J.F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. (1981): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona. Fontanella.
- RUIZ DE GAUNA, P. (1996): «Una valoración de los programas de formación en escuela desde la investigación-acción crítica», en VILLA, A. (coord.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- RUIZ DE GAUNA, P. y otras: *Informe final de investigación sobre necesidades de formación pedagógica en colectivos de ikastolas (1999-2000)*. (Pendiente de publicación.)
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Morata.
- SCHÓN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Madrid. Paidós.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica.
-

1. Este texto tiene como referente la investigación realizada en cinco ikastolas (escuela de la Comunidad Autónoma Vasca en donde se enseña en euskera) durante el curso 1999-2000, titulada «Detección de necesidades de formación de colectivos de ikastolas de

Euskal-Herria» realizada a través de un acuerdo marco universidad-empresa, en concreto UPV/EHU e Ikastolen Elkartea/Partaide.

2. Es por ello que en nuestra investigación hemos hablado de un estudio de casos global compuesto por cinco estudios de casos específicos o locales.

3. Esta afirmación está corroborada por el proceso formativo grupal que está siguiendo este grupo en la actualidad, una vez finalizada, en marzo de 2000, la detección de necesidades que estamos analizando.

4. Cada ikastola decidió de manera autónoma las personas que iban a participar en el equipo amplio y en quiénes iba a recaer la responsabilidad principal de guiar el proceso en cada escuela. Participaron dos personas por escuela y entre ellas podemos encontrar profesorado y miembros de los equipos directivos, así como personal de administración.

Epílogo

Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona

En lo expuesto anteriormente, como una muestra de la multiplicidad de voces y matices de la investigación educativa, queda de manifiesto que en educación hemos de intentar romper la distancia entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre investigadores académicos y profesorado. En último extremo, esa distancia sólo sería justificable si investigar implicara necesariamente el utilizar un lenguaje inaccesible para los prácticos de la educación, el emplear recursos estadísticos incomprensibles, el promover desde arriba unas determinadas acciones, el buscar únicamente la eficacia de métodos formativos, etc.

En esta línea, el enfoque centrado en la investigación técnico-positivista (la educación y los procesos de formación son explicables) ha provocado un alejamiento de la práctica; incluso ha supuesto que la renovación pedagógica no fuera desarrollada ni diseminada por los profesores (como máximo, ha sido consumida acríticamente) y por consiguiente, no ha conseguido los efectos previstos de mejora de la educación.

Sin embargo, la aparición de otros enfoques de investigación, en la línea de lo que podríamos denominar investigación interpretativa y crítica, están propiciando una cierta coordinación entre los diversos estratos que investigan con un objetivo común: la mejora de la práctica educativa y del trabajo profesional.

El derecho del profesorado a la investigación es también el derecho a una investigación distinta, en la cual los problemas de la enseñanza se planteen y estudien como lo que efectivamente son, es decir, problemas relacionados «directamente» con los fines de la formación. (Erdas, 1987, p. 191)

Las anteriores consideraciones no deben interpretarse como una oposición que desde arriba, desde la autoridad administrativa o la académica, se desarrollen investigaciones para estudiar, analizar o potenciar determinados hechos; éstas son normalmente las que corresponden a estudios del sistema educativo o de aspectos generales que son tan importantes y necesarias como las que surgen de la práctica educativa, las cuales han de contar obviamente con la participación de los realizadores de la enseñanza. Por otra parte, el error, la falta de previsión, aparece cuando se pretende implantar acciones que comportan cambios en las aulas, las instituciones educativas o los procesos específicos de educación sin contar con las personas que han de aplicarlos. Es ahí donde la investigación aplicada y el profesorado tienen su confluencia. Así pues, necesitamos desarrollar una investigación educativa que ayude a descubrir la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla o, si fuera preciso, destruirla. Que ayude a remover el sentido común pedagógico del profesorado, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos

sustentadores del profesorado.

Si consideramos la enseñanza como un repertorio de conocimiento definible, de habilidades y actitudes que el profesorado pone en acción para generar determinados cambios en sus alumnos, como consecuencia llevará que la formación del profesorado desarrollará unas modalidades basadas en la racionalidad técnica formando al profesorado para que muestren más conocimientos, habilidades y actitudes que nos lleven a los resultados deseados en el alumnado (Kepler, 1999). Por otra parte, si consideramos la educación desde una racionalidad no técnica, en la formación del profesorado daremos preferencia a la experiencia, la intuición y la comprensión de los contextos y los alumnos específicos, en un compromiso con la reflexión y el debate sobre la enseñanza.

A causa del predominio en los últimos decenios de la investigación desde la perspectiva positivista que comporta una racionalidad técnica (con estudios proceso-producto), el profesorado ha asimilado un determinado concepto (y una «cultura») de innovación tecnológica (predominio del modelo de I-D), ha asumido la separación entre teoría y práctica, ha considerado la investigación como alejada de su realidad y, por tanto, valora sus resultados como un producto del cambio desde arriba.

En este sentido, ya hace muchos años, Cane y Schroeder (1970, p. 40) expresaron el sentimiento de los profesores delante de la investigación al recoger estas exclamaciones:

- ¿Qué saben ellos de la enseñanza? Los investigadores no tienen que enfrentarse cada mañana a x niños.
- ¿Existe alguna posibilidad de que las conclusiones de la investigación tengan algún efecto sobre la práctica?

Y los autores concluían que los profesores opinaban que las investigaciones tenían poco peso en su vida profesional. El complementar y, en la práctica de las instituciones educativas, el romper con este tipo de investigaciones ayudará a abrirse paso a un nuevo concepto de investigación y formación en la práctica, y de investigación en el aula/institución; y ayudará a la creación de un nuevo clima o cultura, puesto que siempre hay una relación entre el desarrollo de la investigación y la forma de entender qué es la educación.

El profesorado debe intervenir en el diseño y desarrollo de la investigación, y la investigación debe ayudar a su formación y a su desarrollo profesional ya que dicha tarea les permitirá tanto asumir una determinada «cultura profesional» como abordar una serie de problemas concretos:

1. La revisión de una gama de propuestas alternativas de currículum, juzgar su probable efecto práctico y examinar críticamente su aplicación.
2. La evaluación de la praxis (entendida como una acción-reflexión de transformación inteligente de la realidad), la ejecución y la política, tanto en materia de educación como de administración.
3. El análisis del currículum, de los planes de formación, de los planes de gestión, de la gestión concreta de la institución, de la relación con las familias, con la comunidad, con el entorno, etc. La comunicación de lo que acontece en sus clases. El sistema relacional con los compañeros.
4. La interpretación y evaluación de la información que llega a la

institución procedente de una variedad de fuentes: Administración, ayuntamientos, comunidad, mundo académico, etc.

5. La necesidad de hacer un uso efectivo de la información facilitada por los estamentos relacionados con el alumnado, pero que no comparten necesariamente todos los postulados educativos ni emplean necesariamente el lenguaje de la enseñanza: servicios sociales, comunidad, familias, instituciones diversas, etc.

Además, los procesos de investigación pueden desarrollar en los profesores y profesoras «habilidades investigadoras»: identificar cuestiones o problemas; evaluar distintas fuentes de información; recoger más información o diseñar nuevas modalidades de enseñanza; interpretar información ya disponible, y comunicar los hallazgos a las partes directamente implicadas o lo que es lo mismo, *formación*. En definitiva, *la investigación forma parte de la profesionalización del profesorado porque su consecuencia es la «acción práctica»*.

Todo ello facilitará al profesorado realizar y llevar a cabo reflexiones y acciones en su teoría-práctica educativa. Siempre que se tenga en cuenta la vieja advertencia de Viano (1980) sobre el peligro de «transformar en moda cultural y en “movimiento” lo que en el campo de las ciencias y de la epistemología se propone como hipótesis».

Pero sería pecar de ingenuo considerar que, en la práctica, la investigación es recibida siempre con actitudes abiertas por todo el profesorado. No son únicamente las pautas de transmisión recibidas en la formación inicial y en la permanente las que les pueden tener «inmovilizados» o haber generado «actitudes refractarias», sino que la investigación puede incluso generar inseguridad y angustia, ya que los procesos de analizar, cuestionar y reemplazar ideas preconcebidas y prácticas reproductoras tiene un grado considerable de indeterminación, de ahí la importancia de que en la formación se introduzcan, como elemento profesionalizador, la «cultura del cambio y la incertidumbre constante» y la no normativización de la regulación de la práctica educativa. Es fácil de decir, pero su realización es muy compleja. Es fácil la adscripción, pero no tan fácil romper rutinas, culturas anquilosadas, tradiciones, modelos normativos. Nadie se convierte, por arte de encantamiento, en profesor o profesora investigador/a.

Así pues, la necesidad de analizar la relación existente entre la formación, la profesionalización y el cambio desde un punto de vista holístico, y no parcializado, es uno de los retos de la investigación en la formación del profesorado (y por supuesto, también en la educación). En educación no pretendemos investigar para «dominar» los fenómenos educativos, sino para ilustrar su análisis y su desarrollo.

Referencias bibliográficas

CANE, B.; SCHROEDER, C. (1970): *The Teacher and Research*. Slough. NFER.

ERDAS. E. (1987): «Enseñanza, investigación y formación del profesorado». *Revista de*

Educación, n. 284, pp. 159-198.

KEPLER, K. (1999): «Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado», en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

VIANO, C.A. (1980): «L'aggiornamento degli insegnanti». *Revista de Filosofía*, n. 20, junio.

Índice

Título	2
Créditos	3
Índice	5
Introducción, Francisco Imbernón	7
La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado	7
Primera parte: La investigación educativa y la formación del profesorado, Francisco Imbernón	11
1. La pluralidad investigadora	12
2. La investigación educativa eny sobreeducación y su repercusión en la formación del profesorado	15
3. La discusión paradigmática en la investigación educativa	21
4. La educación y los procesos de formación son explicables	28
5. La educación y los procesos de formación son interpretables	32
6. La educación y los procesos de formación no sólo son interpretables sino que deben provocar el cambio social	38
7. ¿Cómo recoger información en la investigación? El debate sobre la recogida de datos	42
8. La investigación sobre el pensamiento del profesorado	48
9. La investigación-acción educativa como herramienta en la formación del profesorado Bibliografía y referencias bibliográficas	54
Segunda parte: Experiencias de investigación educativa 69	67
1. Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética, Alberto Revenga	68
Reflexión preliminar	68
▪ Sentido de la investigación en el aula	68
▪ Dificultades intrínsecas: la falta de formación didáctica y epistémica	71
Proceso de la investigación-acción: análisis de una experiencia en la enseñanza secundaria	75
▪ Contextualización de la experiencia: situación de partida	75
▪ El proceso de investigación-acción	76
Conclusiones para el profesor y su formación	94
▪ ¿De qué manera la investigación-acción es un instrumento adecuado	95

para la formación docente?	95
Bibliografía y referencias bibliográficas	99
2. El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado, Graciela Cordero	102
Introducción	102
Construcción del campo problemático	102
Método de investigación	105
▪ Enfoque interpretativo	105
▪ Fases metodológicas: análisis y recolección de datos	106
▪ Primera etapa de trabajo: primer nivel de análisis	106
▪ Segunda etapa de trabajo: segundo nivel de análisis	109
▪ Tercera etapa de trabajo: tercer nivel de análisis	110
Instrumentos de registro de datos	112
Conclusiones: la figura del asesor en el contexto educativo actual	113
Reflexiones sobre el proceso de investigación	115
Bibliografía y referencias bibliográficas	116
3. Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado, Imma Cases	120
Supuestos e intenciones	120
Problemas y principios de procedimiento	122
Diseño y escenario de la investigación	123
Instrumentos de recogida de datos	125
El tratamiento de la información	126
Proceso deductivo-inductivo	128
Criterios de credibilidad	132
▪ Credibilidad	133
▪ Transferibilidad	133
▪ Dependencia	133
▪ Confirmabilidad	134
Conclusiones	135
Propuestas	138
▪ Formación inicial	139
▪ Formación permanente	141
▪ Otros ámbitos de actuación	144
Bibliografía y referencias bibliográficas	146

adultas, M ^a José Alonso	149
A modo de introducción	149
El porqué. Problema de la investigación	150
El diseño: planteamiento y avance hacia el diseño definitivo	152
El proceso investigador: reconstrucciones y desarrollo	156
▪ A propósito del proceso de interpretación	158
Conclusiones para el profesorado y su formación	160
Bibliografía y referencias bibliográficas	164
5. ¿Cómo plantear un proceso de investigación-formación en el que participan distintas culturas?, Maite Arandia, Pilar Ruiz de Gauna, Idoia Fernández Fernández	168
¿Dónde está la razón de ser de nuestra investigación? Intencionalidad y presupuestos	168
¿Cómo articulamos el diseño de este proceso de investigación-formación?	169
¿Cómo se ha ido haciendo realidad este proceso de investigación-formación?	175
▪ El equipo mixto: acercamiento al contexto específico y búsqueda del lenguaje común	176
▪ El equipo amplio: desde la proyección de la investigación a las escuelas hasta la comunicación del conocimiento generado	178
▪ Los colectivos de las ikastolas: la voz de los verdaderos protagonistas	184
A modo de síntesis	188
Bibliografía y referencias bibliográficas	190
Epílogo, Francisco Imbernón	192
Referencias bibliográficas	194