



La Investigación-Acción y la formación del profesorado

M^a José Sáez
Centre of Education
University of East Anglia (Norwich)

RESUMEN

Haciendo una consideración previa sobre la formación del profesorado en el Reino Unido, se realiza una reflexión crítica sobre el desarrollo curricular y la formación inicial y permanente del profesorado en nuestro país en un momento de reforma global, resaltándose la aportación crucial que en este sentido puede realizar la investigación-acción. ()*

Inevitable me resulta al empezar este artículo, el explicar cómo y dónde surge esta reflexión, que espero sirva de punto de partida para los posibles lectores, como para mí lo fue lo que aquí pretendo reseñar en primera instancia.

Por ello, considero necesario mencionar el lugar donde me encuentro, y que no es otro que el disfrute de una beca, por el período de aproximadamente un año, para la realización de un trabajo de evaluación, en la Universidad de East-Anglia, en el Centro de Investigación Aplicada a la Educación. Centro que fue creado y dirigido por L. Stenhouse hasta su muerte en el año 84. Este es un departamento asociado a la Escuela de Educación de esta Universidad y ha sido en mi opinión una de las instituciones que con sus actividades más ha contribuido a crear la figura del profesor-investigador.

Este centro se vio fuertemente implicado en el cambio curricular que a finales de los 60 y principio de los 70 se llevó a cabo en el Reino Unido. Lo que supone que el ambiente en el centro es de profesores de primaria y secundaria que pasan allí un período de unos dos años trabajando en un proyecto, considerado de investigación, en la mayoría de los casos rela-

cionado con el colegio o instituto donde trabajaban el año académico anterior al inicio de este trabajo.

La palabra «aplicada» que figura en la denominación del centro cobra aquí todo su sentido y lleva inconscientemente, en un primer momento, a orientar de esta forma el trabajo de todos los que allí pasan unos meses, como a mí misma me sucede.

Conviene no pasar por alto, la posibilidad que el profesorado de primaria y secundaria tiene en el Reino Unido de poder dedicar un año a tiempo completo o dos años a tiempo parcial (con la correspondiente disminución de horario lectivo durante este período) a un trabajo de investigación, que le permita reflexionar sobre su práctica docente y que le suponga un estímulo y una ayuda para poderla reemprender con un nuevo enfoque. El resultado final de este período desde el punto de vista formal, es la obtención de un «master».

Por otro lado la situación de cambio que atraviesa el sistema educativo español, con la reforma que está experimentando, induce a una reflexión crítica sobre lo que está sucediendo, con la idea de poder modificar los posibles errores y pensar en las posibles estrategias para este proceso que ahora empieza y

(*) El resumen en inglés y francés se encuentra al final del artículo.

que no será otro en breve que la extensión de la reforma educativa a todos los centros del país. No es objetivo de este trabajo entrar en estos temas, sino más bien dar unas pautas que faciliten la reflexión necesaria a mi entender, en este momento histórico, sobre lo que desarrollo curricular, desarrollo y actividad profesional, formación inicial y permanente del profesorado suponen.

Pero no es sólo la reforma que las instancias competentes potencian en nuestro país, lo que convierte esta reflexión en «adecuada», sino también que creo se puede decir, sin temor a equivocarse, que en el momento actual el currículo se encuentra en situación de crisis a nivel mundial. Vivimos en un tiempo en el que la sociedad se reajusta, con dificultad, a los cambios que la revolución tecnológica hace inevitables y por ello todo lo que a cambio curricular se refiere se encuentra nuevamente en la palestra del debate.

La contribución a este debate desde distintos puntos de vista, se convierte en el objetivo prioritario de este trabajo.

Han pasado casi veinte años desde que se inició en el Reino Unido el cambio curricular antes mencionado, y desde entonces la situación ha cambiado considerablemente. Fue a mediados de los años 70 cuando L. Stenhouse expuso la idea que el cambio curricular no se puede llevar a cabo si el profesorado no participa activamente dentro de este proceso. Opinión que viene al hilo con la escasa repercusión que hasta el momento habían tenido los resultados de la investigación educativa realizada en Universidades y en centros especializados donde la participación del profesorado era escasa.

Por ello L. Stenhouse plantea que el profesorado debe y puede jugar un papel activo dentro de los proyectos de evaluación y desarrollo curricular. Dedicó por ello gran parte de sus energías a impulsar y dirigir proyectos en la que los profesores participaban como investigadores y entendiendo que tanto la enseñanza como el desarrollo curricular son una forma de ciencia social con capacidad crítica.

Desde entonces en muchos países de dentro y fuera del área de influencia anglosajona se ha empezado a tratar de diferentes maneras lo que en definitiva subyace a este planteamiento y que no es otra cosa en mi opinión, que la necesidad de que la teoría se desarrolle con-

juntamente con la práctica educativa. Problema de fondo que subyace también a la idea del profesor-investigador y en la necesidad de que la investigación educativa «llegue» a sus «consumidores».

Durante todos estos años, los profesores en el Reino Unido, se han visto envueltos en un gran número de cursos y situaciones (congresos, proyectos, etc.) que les ha posibilitado reflexionar sobre su práctica profesional, que tras un intenso período de trabajo intelectual les ha llevado a justificar y trascender de esta manera sus propias limitaciones; las distintas responsabilidades que han desempeñado en proyectos de evaluación e investigación donde se han debatido y argumentado los cambios que habían introducido en su práctica docente; y la creencia de otros muchos de que es necesario que profesores y colegios deben asumir un papel más autónomo y de mayor responsabilidad en lo que a currículo se refiere, así como la consabida pero no por ello minoritaria, aspiración profesional ha contribuido a cambiar su panorama educativo.

Por lo que asistimos a un interesante momento histórico, en el que el profesorado, por lo anteriormente mencionado se encuentra con la capacidad de ser un movimiento que delimita y perfila de nuevo las competencias y características de la profesión de enseñante.

Dentro de este contexto fui invitada a asistir a una conferencia organizada por la Universidad del Ulster y cuyo título me resultó atractivo por lo directo del lenguaje, se anunciaba: «Cambiano en la práctica: cómo se puede mejorar». Esta Universidad una de las dos que se encuentran en Belfast, organiza por tercera vez una reunión de características similares, como parte de los estudios para postgraduados que allí se pueden cursar. La conferencia reunía a la mayoría de los profesores de la Escuela de Educación, implicados en estos cursos, a los estudiantes, todos ellos profesores en activo y algunos otros profesores universitarios, pocos, de otros puntos del Reino Unido. Me pareció una reunión de gente que se conocía desde hacía tiempo, por estar todos en una empresa común.

En el programa de estos cursos, recién remodelados pueden leerse los siguientes objetivos:

«— Promover el desarrollo profesional del profesorado.

— Potenciar el desarrollo de destrezas meto-

dológicas que articulen una teoría y una práctica coherentes.

– Establecer un concepto de desarrollo y/o renovación profesional, basado en la reflexión del propio trabajo, que pueda ser seguido a lo largo de la vida profesional.

– Capacitar a los profesores para que puedan valorar y responder constructivamente a las dificultades que aparecen en la práctica, incluyendo iniciativas organizativas y políticas.

– Capacitar al profesorado para formar parte de una comunidad más profesional y efectiva.»

El mismo programa hace mención a un documento publicado por el «Advisory Council of Teacher Education» que dice: «...los cursos para profesores en activo deben hacer al profesorado más eficiente, es por tanto necesario exponer de forma clara cómo se produce la articulación entre la teoría y la práctica profesional. Esto significa que estos cursos tienen que basarse en experiencias de aprendizaje y rechazar cualquier enfoque que ofrezca el currículo completo de una escuela».

Resulta conveniente aclarar y discutir el concepto de desarrollo profesional, a la luz de estos comentarios, que esta Universidad desarrolla en estos cursos y que es uno de los aspectos centrales a tratar en este artículo.

Volvamos, antes de entrar en el debate, al programa y veamos qué tratamiento se hace de este concepto:

«El desarrollo profesional se produce como un proceso de investigación, reflexión y actuación. Debe por tanto centrarse en una situación práctica, que para ser entendida en su totalidad por los profesores-estudiantes, tiene que ser contextualizada social, histórica y políticamente.

Por ello, los estudiantes generan una respuesta efectiva a la situación, basada en un proceso de investigación sistemática que explicita las creencias personales y sociales, así como las características y valores de cada situación concreta.

A través de esta investigación el profesorado debe darse cuenta de la diferencia existente entre lo que sucede y lo que teóricamente fundamenta una si-

tuación dada. Al intentar explicar las contradicciones e incoherencias, los profesores están en condiciones de entender mejor la situación, lo que sin lugar a duda les capacita para proponer actuaciones que modifican su comportamiento o el contexto. Debe hacerse una lectura crítica de ello, apoyada bibliográficamente.

El trabajo debidamente tutorizado, de la puesta en práctica de las sugerencias hechas, debe posibilitar que el profesorado mejore en la práctica y produzca un trabajo teórico».

Es obvio que lo más genuino e interesante de este concepto de desarrollo profesional, es sin duda, cómo se trata la relación existente entre teoría y práctica educativa.

Para la mayoría de los profesores y de los investigadores también la práctica es algo muy concreto y no es en absoluto una acción teórica, sino las tareas que se llevan a cabo todos los días. La teoría, sin embargo, está fuera del tiempo y es universal, la producen los investigadores tras un cuidadoso proceso de experimentación y búsqueda, y debe ofrecer comprensión y conocimiento que podrá ser aplicado en la práctica en forma de sugerencias para actuar.

La tendencia por tanto a analizar los hechos de la teoría educativa, como algo separado de los aspectos prácticos es por supuesto la manifestación de admitir la separación entre éstas. Mencioné ya más arriba la esterilidad de este planteamiento y por ello no abundaré en él.

La investigación educativa que desde hace un par de décadas ha acometido con mayor interés, profundidad y éxito, el campo de la teoría y la práctica conjuntamente, es sin duda, aquéllas que se ha interesado por el desarrollo curricular. Y se puede decir que gran parte de sus imprecisiones y problemas se derivan básicamente de lo que se considera el currículo. De su naturaleza y del papel que el profesorado juega con el cambio de éste. Por ello creo que asistimos a un momento en el que no se puede hablar de currículo como algo separado de lo que desarrollo y actividad profesional suponen.

El tema de la profesionalidad de los enseñantes está tratándose extensamente en las publicaciones de la comunidad educativa, y me parece digna de destacar la opinión que Carr y

Kemmis, en su libro «Becoming critical: Knowing through action research» plantean, al entrar a compararla con la de médicos y abogados; calificándola más difusa y de condición más abierta y extensa en la medida que para éstas profesiones, el objetivo se centra en las necesidades del paciente y cliente, mientras que para el enseñante es toda la población sin excepciones, el objetivo a donde se dirige su actividad.

Las destrezas que debe conocer este profesional, deben ser de naturaleza más diversa y amplia y además están sujetas a un mayor número de limitaciones, que imponen los padres y la misma sociedad porque afecta directamente a su estructura. Por ello, la sociedad está permanentemente interesada en la educación, en los diferentes niveles educativos.

Resulta sin embargo curioso y a la vez interesante, que la toma de decisiones con respecto a la enseñanza y al sistema educativo están fuera de las competencias del profesorado.

Es por ello necesario que ante la complejidad y amplitud de los cometidos de esta profesión, la formación del enseñante se base en la investigación de la práctica para poder contribuir así a la construcción de la teoría educativa, como el mismo Carr opinaba en uno de los debates que se mantuvieron en la conferencia. Punto de vista compartido por aquéllos que como B. MacDonald vemos en los profesores el medio para producir el cambio curricular.

Si analizamos ahora cómo se ha producido en los años pasados la formación de estos profesores, debemos ineludiblemente referirnos a los cursos de postgraduados que las distintas universidades y centros de investigación vienen impartiendo y que B. MacDonald describe como: «...éstos [cursos] adoptan la estrategia de la investigación/acción, con la que los problemas curriculares se identifican en las escuelas concretas, se llevan a cabo acciones correctivas y se sacan conclusiones encaminadas a guiar una acción posterior».

Si nos remitimos de nuevo a los cursos de la Universidad del Ulster, vemos que el programa detalla las distintas etapas del proceso y concluye:

«En el primer año la investigación profesional se centra en el aula. En el segundo la atención se centra en la

clase y ésta se analiza dentro del contexto institucional. En el tercer año se realiza un estudio que se basa en lo trabajado en años anteriores con la ayuda del tutor, los profesores-estudiantes deben demostrar su capacidad para llevar a cabo proyectos de investigación de este tipo».

Conviene decir que todo el profesorado en este país ha cursado estudios por un período de tres años, ya sea para la enseñanza primaria como para la secundaria en una materia específica, considerándose enseñanza secundaria desde los once años.

La investigación/acción es la base metodológica de estos cursos y es en este contexto, cuando al inicio del tercer año se celebra este seminario donde un amplio grupo de profesores exponen sus trabajos de investigación con la intención de que el debate y la crítica les ayude a ahondar y teorizar sobre los tópicos en los que han centrado sus trabajos. Interesante me resultó el ver cómo a lo largo de las discusiones la profesionalidad del enseñante dejaba de ser un tema individual, apareciendo al profundizar en las ideas con un marcado carácter colectivo.

Si repasamos ahora los objetivos de la investigación/acción que claramente expuso en sus intervenciones J. Elliott, miembro también de C.A.R.E., vemos que ésta espera incrementar su comprensión teórica, interviniendo y analizando las consecuencias de la misma en el mundo real. En otras palabras, su tendencia es admitir que el desarrollo teórico es un subproducto de la mejora de las situaciones reales, en vez de que las situaciones mejoren por aplicación de la teoría pura. Punto de vista que ya fue expresado por K. Lewin en los orígenes de la investigación/acción.

A la luz de esto, el currículo puede entenderse como un programa que debe proporcionar un conocimiento, como puede ser entre otros el desarrollo de la capacidad crítica y/o creativa (entendiéndose conocimiento en el sentido también de aptitudes), que pueda ser recordado, tutorizado y valorado como progreso. Siempre con una clara inclinación a centrarse en lo que «se hace», en las perspectivas de los que lo «practican» como aspectos fundamentales de esta investigación sobre desarrollo curricular.

La educación debe verse aquí como lugar de

encuentro de hechos sociales e históricos que deben ser tenidos en cuenta con carácter reflexivo, en términos de desarrollo histórico, en la medida en que se puede observar como va cambiando en el tiempo, el conocimiento de los participantes. Utilizando este enfoque, el lenguaje y las estrategias de acción son las herramientas usadas en las situaciones de cambio educativo para asesorar de las consecuencias, a los profesores, de las distintas acciones que se pueden llevar a cabo.

La competencia profesional resulta aquí inseparable de la capacidad de discutir crítica y continuamente la profesión de enseñante como un todo, donde las estructuras políticas y sociales influyen a la práctica y los objetivos de la educación. Asumir la enseñanza y el currículo como táctica y estrategia significa considerar la práctica educativa como una actividad históricamente definida que se lleva a cabo en contra del back-ground social e histórico y que se proyecta hacia el futuro que se quiere edificar.

Hay que ser pues consciente de que la educación es una actividad social que tiene consecuencias a este nivel y no sólo a nivel individual. También es necesario asumir su carácter político porque afecta a los procesos de cambio vital de los que participan en ellos. De tal forma que aquéllos que influyen sobre la naturaleza de la educación, deben saber que lo hacen también sobre las expectativas y el carácter de los ciudadanos futuros.

Por ello es necesario en mi opinión practicar el examen sistemático, planear concienzudamente, actuar deliberadamente y observar las consecuencias de la actuación reflejando las limitaciones y el potencial práctico considerados en términos de acción estratégica. Este desarrollo de la personalidad profesional crítica, no tiene por qué tener solo el aspecto negativo o reivindicativo, sino el sentido de acumular capacidad intelectual y estratégica, centrando el principal punto de interés y examinándole en la práctica a través de un proyecto.

Estudio aparte merecería el tratar como el profesorado debe trabajar empleando su experiencia y el papel que ésta juega en el desarrollo de un enfoque más crítico en la investigación del desarrollo curricular. La intención es pues ahondar en el basamento del enfoque crítico en la teoría educativa, cuya expresión metodológica es la investigación/acción.

Participantes en el seminario que sobre investigación/acción tuvo lugar en la Universidad de Deakin en Mayo del 81 definen a ésta como: «...es un término utilizado para denominar una familia de actividades como desarrollo del currículo, desarrollo profesional, proyectos de mejora escolar, planificación y política. Estas actividades tienen en común el uso de las estrategias de planificación de la acción, que se llevan a la práctica y se someten a observación, reflexión y cambio. Los participantes en la acción están implicados íntegramente en todas las actividades».

Podemos pues decir, que existen una serie de condiciones mínimas que deben darse para que podamos hablar de que la investigación/acción se está llevando a cabo, que son individualmente necesarias y conjuntamente suficientes, a saber:

– La primera de ellas es que exista un proyecto que tengan como objeto una practica social susceptible de ser cambiada para mejor;

– La segunda se refiere a cuál es la estrategia en la que se desenvuelve el proyecto, a saber una espiral de ciclos en los que se planifica, actúa, observa y reflexiona; debe realizarse en cada etapa una autocrítica sistemática y también de la interrelación existente;

– La tercera y última es que el proyecto debe incluir e implicar a todos los responsables de las acciones en todo momento, ampliándose a los participantes y entendiendo por éstos, a todos aquéllos a los que va afectando el proceso gradualmente.

Por estas razones y por alguna más W. Carr y S. Kemmis consideran la investigación/acción como una ciencia educativa, que:

– Emplea las categorías interpretativas utilizadas por los profesores u otros participantes implicados en la práctica durante la investigación;

– Rechaza el positivismo en su noción de racionalidad, objetividad y verdad;

– Se basa en el reconocimiento explícito de que la investigación trata de algo práctico, en el sentido de que lo cierto vendrá determinado por lo que se refiere a la práctica;

– Se propone identificar y explicitar aquellos aspectos del orden social existente que impiden el cambio y es capaz de ofrecer pro-

puestas teóricas que capaciten al profesorado, para saber cómo pueden ser superadas;

– Propone medios para discernir entre ideas e interpretaciones que están distorsionadas por la ideología de aquéllas que no lo están (?) y propone cómo superar la distorsión de la propia comprensión.

Sin la intención de pretender trasplantar este modelo que ampliamente he comentado al contexto español de forma mecánica, me atrevo a sugerir la necesidad de facilitar el desarrollo de este concepto de desarrollo profesional que por varias razones en mi opinión contribuiría a la maduración profesional de nuestros enseñantes.

Las razones que me llevan a hacer esta consideración son de diversa índole, pero se podrían resumir brevemente en que contribuiría sólidamente a llevar a cabo la reforma educativa, recogería las aspiraciones de tantos enseñantes y estudiantes de las escuelas de Formación del Profesorado, que sienten la

necesidad de que estos estudios tengan un mayor contenido práctico, y abriría un extenso campo de trabajo sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa, que ayudaría a aclarar los muchos aspectos oscuros que perviven en la actualidad.

REFERENCIAS

- CARR, W. and KEMMIS, S. «Becoming critical: Knowing Through Action research», Deakin University, 1983.
- ELLIOT, J. and EBUTT, D. «Issues in teaching for understanding», Longman, 1985 [traducido al castellano].
- GIBSON, R. «Critical times for action research» Camb. Journ. of Edu. vol. 15, n° 3, 59-64, 1986.
- HAMMERSLEY, M. «Controversies in classroom research» Open Univer. Press. 1986.
- HUSTLER, D. and col. «Action research in classroom and schools» Pub. Allen and Unwin. 1986.
- NIXON, J. «A teachers' guide to action research». Pub. Grant McIntyre. Ltd. 1981.
- MACDONALD, B. «La formación del profesorado y la reforma del currículum». Acción Educativa, 1984.

SUMMARY

First discussing the characteristics of teacher training in the United Kingdom, it later provides a critical reflection on curriculum development and initial and permanent teacher training in our country in a moment of global reform. This reflection emphasizes the crucial contribution which, in this sense, can be provided by this research-action.

RÉSUMÉ

Considérant au préalable la formation des enseignants au Royaume-Uni, on effectue une réflexion critique sur le développement de la formation universitaire, la formation de base et permanente des enseignants dans notre pays à un moment de réforme globale, mettant en relief l'apport crucial, qu'en ce sens, la recherche-action peut réaliser.