

♦ *La Investigación-Acción: entre la teoría y la práctica educativa*

R. Fernández Muñoz

Las grandes teorías dicen poco de la escuela, en cuanto que prescindan de las aportaciones de los agentes más directamente vinculados con ella, no descendiendo por tanto a las realidades que el sistema educativo genera. Por ello cuando se prescribe el cambio de la escuela desde las esferas políticas y de los teóricos, tal cambio no se produce, no provino de la iniciativa de quienes trabajan en la realidad de aula.

Estamos asistiendo a un momento en el que el discurso pedagógico parece alejarse cada vez más del discurso escolar (la práctica educativa). "En esta *procesión*, mientras unos desde la torre tocan las campanas, los otros a pie de tierra llevan el pendón". Desde esta *altura*, se pretende, *se exige* al profesorado, seguir toda una *parafernalia* de nuevos planes, desbordándoles con lenguajes muy elaborados, queriendo que sean asumidos en breve.

He tenido ocasión de compartir puntos de vista con algunos de los *afectados* (profesores) y la sensación preponderante es de desconcierto, y me atrevería a afirmar que en algunos sectores incluso de frustración. Con este mensaje no quiero alarmar, sino alertar de los *ecos* que genera un discurso vacío y que al profesor en nada apoya, si acaso *ahoga*.

La escuela es cada vez objeto de más investigaciones, pero no se ha contado con ella para promoverla y fomentar una modificación real de la misma buscando una mejora de lo que en ella se está haciendo.

Entre todos hemos de generar una nueva tendencia en el estamento de profesores, apoyando cuantas aportaciones partan del profesorado y evitando niveles de reproducción de las elaboraciones que de otras fuentes procedan.

La investigación ha sido el *coto privado* de los expertos, por lo que se ha producido una separación de roles que introduce una relación de dominación entre quienes detentan el conocimiento y quienes han de aplicarlo, es decir, los profesores.

"El conocimiento pedagógico es, en primer lugar, el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación. Si se pretende lanzar la investigación a este terreno, son los maestros -no los investigadores- quienes deberían especificar los problemas, y sería necesaria una cierta internalización del método de investigación por parte de los maestros, o de conocimiento pedagógico por parte de los investigadores. En segundo lugar, es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que mera efectividad instrumental en la tarea. En efecto, incluye todas las circunstancias que rodean dicha tarea". (WOODS, 1987).

"La actividad docente se mejora cuando el profesor investiga en su clase, más que cuando lo hacen los científicos" (STENHOUSE, L., 1986).

A mi modo de ver, *el aparato* no apoya el discurso en que se mueve. Si de un lado proclaman la investigación en el ámbito educativo (discurso de la investigación-acción), de otro se siguen moviendo desde un tecnicismo en sus formas de hacer. Pienso que se están manejando dos paradigmas al tiempo pero no se sabe dónde se está. El discurso pedagógico actual se mueve en la contemplación de diversos

modelos educativos, pero pienso que el modelo alternativo que propone oculta un modelo tecnológico en los proyectos curriculares. Al profesor no se le deja de concebir como mero instrumento de las acciones emprendidas por todo un *aparato externo*.

En educación, una innovación puede ser productiva o desorientadora; creo que nos movemos en ~~este~~ último aspecto. Pienso que la situación actual reclama momentos de calma y sosiego, dentro de esta turbulencia de concepciones difícilmente asimiladas no podemos llegar a *ningún puerto*.

Algunas modificaciones que creo necesarias introducir empezarán por crear unas buenas condiciones de trabajo en el profesorado, a todos los niveles. Desde un aspecto físico, si lo que pretendemos es mejorar el *producto* (la educación) deberemos antes cambiar *la fábrica* (lugar donde la educación se promueve, la institución educativa) ya que ésta resulta desfasada; sólo así podremos emprender cometidos de *mayor envergadura*. El otro aspecto es el de la motivación, ya no sólo la formación de quienes se van a ocupar de llevar a cabo tal empresa.

Hemos de incentivar al profesorado facilitándole recursos; debemos **profesionalizar al profesor**, haciéndolo un buen luchador de sus intereses, al tiempo que responsable de cuantas acciones emprenda.

Según afirma el profesor ALVAREZ MÉNDEZ, se resiste quien no quiere el cambio, ya que conlleva un esfuerzo adicional de puesta al día en cuestiones didácticas y científicas; se resiste quien no está acostumbrado a trabajar en equipo o no quiere o no sabe; se resiste quien se siente amenazado por los cambios que produce lo desconocido; se resiste quien se conforma con la situación que le viene dada; se resiste quien es incapaz de cambiar sus hábitos y sus seguridades, y se resiste quien ve en peligro privilegios y derechos adquiridos; pero también se resiste quien, animado por el Proyecto, no encuentra ni los medios ni los apoyos institucionales ni el equipo de trabajo; se resiste quien encuentra que la oferta le queda corta después de tanto afán y de tanta ilusión puesta en cambiar la escuela, y se resiste

quien desconfía en tanta promesa cuando se toma conciencia de que las condiciones para llevarla a cabo no están dadas y se resiste quien, estando abierto al cambio, se ve sorprendido por un discurso que no tiene el poder transformador de la palabra que nace de la experiencia vivida en la escuela.

Todo docente, a la luz de los argumentos expuestos, ha de reconocer que su contribución es necesaria para que el cambio que demanda el sistema escolar sea efectivo. El derecho de todo profesor a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de sus alumnos al mejor profesor que lleva dentro.

Para ello ha de replantear su actividad como base para el desarrollo, atendiendo a las destrezas necesarias para maximizar su intervención educativa. Con el fin de poner a prueba la teoría mediante la práctica escolar, el docente puede solicitar que otros compañeros observen su labor y así poder ahondar en cuantos aspectos significativos vayan surgiendo en los grupos de discusión.

Como WILFRED CARR afirma: "Es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educacional, y no la teoría la que determina el valor de cualquier práctica educacional".

Se verá que estoy refiriéndome a un tipo de investigación asentado en la reflexión sobre la práctica, realizado por los profesionales en el mismo escenario donde se desarrolla la actividad, nacido de las preocupaciones temáticas y vitales de los mismos y arraigado a la dinámica del cambio de los discursos, de las actitudes y de las prácticas institucionales (KEMMIS Y MC TAGGART, 1988); pero considerando que dicha reflexión ha de ser operativizada, de lo contrario no tendría sentido.

Este enfoque convierte al profesor en protagonista de su propia acción-investigación en una búsqueda progresiva de mayores cotas de racionalidad en la actuación educativa, con lo que ésta puede convertirse, en buena medida, en eficaz práctica de investigación.

Evidentemente, la *profesionalidad* del profesor (formación, expe-

riencia, puesta al día, actitud científica, cooperación, etc.) es definitiva, y ello conlleva la necesidad de la científicidad de sus actuaciones, lo que equivale a *integrar la praxis con la teoría*.

Los profesores hemos de reconocer que toda práctica docente lleva implícito un modelo de enseñanza-aprendizaje, y debemos explicitarlo.

Puesto que los que realizamos actividades educativas estamos ya comprometidos con algún conjunto elaborado de creencias sobre lo que hacemos, partimos de algún marco teórico que nos sirve para explicar y dirigir nuestras prácticas. Por tanto, al denotar un problema educativo el fracaso de una práctica, también denota un fallo en la teoría de la que se deriva la creencia en la eficacia de esa práctica.

Todos los problemas son reflejo de un vacío entre la teoría y la práctica. Reducir el espacio entre teoría y práctica implica mejorar las teorías que manejamos para dar sentido a nuestras prácticas.

Cuando los profesores comenzamos a cuestionar nuestra propia práctica, aumentan considerablemente nuestras preguntas sobre los modelos conceptuales en los que basamos nuestra actividad. Pero a mi modo de ver estas reflexiones, a veces, suelen carecer de un marco de referencia claro, de un modelo conceptual, un modelo didáctico en definitiva, al que referir el análisis para adecuar, introducir cambios y replantear los propios modelos que, de hecho, dan consistencia a la intervención educativa.

Los profesores deberíamos fundamentar nuestra práctica (no hay nada más práctico que una buena teoría aparentemente inútil) e iluminar, al tiempo, el horizonte teórico. Como dice SCHÖN en su obra: *La formación para las profesiones reflexivas*, hemos de enseñar a los investigadores nuestras reflexiones.

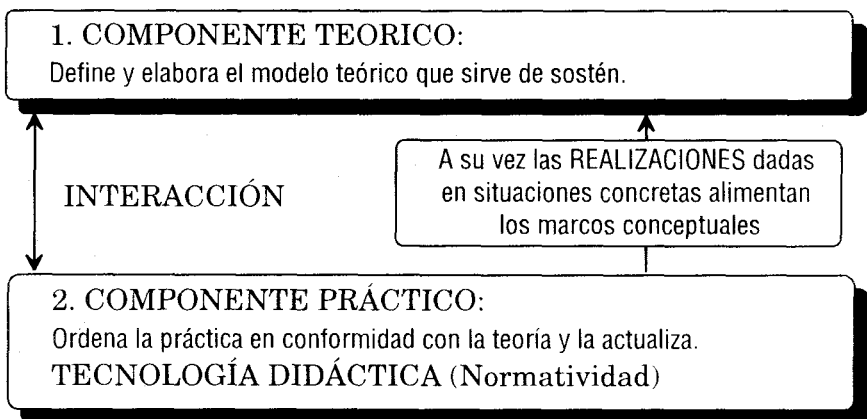
Al mismo tiempo los teóricos deben fomentar el horizonte práctico; desde esta doble orientación, y aunando esfuerzos, conciliaremos estas dos caras de una misma moneda hacia un objetivo común: la mejora cualitativa de la educación.

Se requiere una visión de la investigación educativa que sea *interpretativa*, en el sentido de que nuestras teorías estén fundamentadas en las perspectivas de la práctica educativa, y *científica* en el sentido de que estas teorías proporcionen un desafío coherente a las interpretaciones que realmente hacemos.

La investigación educativa debe desarrollar principios y procedimientos metodológicos que nos emancipen de depender de los hábitos y la tradición, de modo que nuestras interpretaciones y juicios lleguen a ser más *fielmente gobernados por aquellos criterios de racionalidad que favorecen el progreso científico y de los que dependen el bienestar de una ciencia.*

Una teoría educativa solamente adquiere un carácter científico, si puede ella misma corregirse y valorarse a la luz de sus consecuencias prácticas.

De forma gráfica podemos sintetizar algunos de los enunciados expuestos, siguiendo algunas consideraciones que Álvarez Méndez hace al abordar "*La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada*".



ESTRUCTURA CIENTIFICA GLOBAL DE LA DIDACTICA

La teoría en ningún momento se desvincula de su proyección práctica. Precisamente de la interrelación entre ambas surge la fundamentación de la didáctica como ciencia aplicada.

Consecuencias para la formación del profesorado, es que en ella habría que contemplar tanto la especialidad científica básica de los docentes como la formación didáctica o psicopedagógica. La mejor manera de conseguirlo sería combinando dos factores: 1) hacer pedagógicos los contenidos científicos; 2) hacer científica la praxis docente.

"...Con lo cual comenzamos a acortar las distancias que separan al teórico ajeno a la experiencia del práctico, del mismo modo que se aproximan los campos de investigación educativa y las aportaciones de las mismas disciplinas curriculares".

"Por este procedimiento dialéctico se evita caer en el ámbito de la especulación y de la contemplación que aleja a la teoría de cualquier aplicación y a la vez se evita el excesivo pragmatismo que actúa sin bases teóricas elaboradas y definidas" (ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., 1987, pp. 86-89).

Hemos de ir en busca de un modelo investigativo que ilumine y fundamente una enseñanza innovadora y provoque en nosotros el deseo por mejorar la labor docente, concienciados de que actuar en educación es elaborar ciencia de la práctica.

Con todo ello aparece una nueva dimensión en la formación del profesorado, que trasciende los contenidos curriculares: Saber aprovechar aquellas situaciones escolares y extraescolares que abren cauce a la participación, creatividad, expresión, toma de decisiones.... Será fomentado si previamente es operativizado y desarrollado en nuestros profesores ("Los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado, durante su período de formación").

El día que el profesor sea consciente de que es un investigador permanente, cambiará su vida profesional y humana. Centrando su investigación en los modos que guiarán su enseñanza hacia una mejora significativa.

"La finalidad de la formación de profesores, es aportar una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula". (STENHOUSE, L., 1984, p. 197).

La viabilidad de la reforma educativa, somos conscientes, no es posible que se logre con decretos; estamos supeditados al saber y querer de los profesionales de la enseñanza.

La incertidumbre y la complejidad de los procesos educativos invalida la fuerza lógica de las reglas y las decisiones técnicas establecidas.

Cada actuación, así como cada decisión educativa, está sujeta a las características particulares del contexto de interacción.

El inevitable *residuo de indeterminación técnica* que mediatiza cualquier prescripción o norma educativa es resuelto y salvado por los profesores, en el mejor de los casos, en *la soledad del aula* (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1971, págs. 278-279).

"Todo ello subraya... la inexistencia de las fórmulas hechas para la acción concreta del profesor en una vicisitud concreta de su quehacer educativo y, por otra parte, la consiguiente inevitabilidad de que sea el profesor, en la soledad seria de su reflexión o en la masividad superficial de su rutina, quien cubra el vacío residual de indeterminación técnica que dejen todas las normas pedagógicas" (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1971, pág. 289).

La incertidumbre inherente a los acontecimientos educativos, sólo puede reducirse a través del análisis de la situación misma. El punto de vista *subjetivo* de los actores, su **reflexión en la acción** (SCHÖN, 1893, págs. 54 y ss.) en respuesta a las demandas y condiciones personales, institucionales y físicas del medio, es uno de los elementos clave de la acción educativa como práctica.

Hemos de aceptar unánimemente que la reforma, y en particular la escuela, dependerá de la posibilidad de contar con profesores que sepan y quieran.

Aclaremos que ese saber del profesor, no se refiere únicamente a contenidos disciplinares de la materia o materias impartidas, sino, sobre todo, a saber enseñar. Y es este aspecto el que menos se ha trabajado, entre otras razones, por el escaso desarrollo que en nuestro país han alcanzado las Didácticas Especiales.

Así pues, parece clara la necesidad de establecer planes de formación a través de los cuales el profesorado pueda acceder a estrategias y técnicas de reflexión y acción que posibiliten su desarrollo profesional.

"...Puede ser útil el pensar en políticas que materialicen los saberes que aseguramos poseer, para su uso en una acción planificadora y su puesta a prueba en una acción estratégica" (CARR Y KEMMIS, 1988, pág. 61).

Ello nos inscribe en una concepción del profesor como profesional competente, capaz de tomar decisiones, consciente de sus limitaciones y promotor de su propia formación.

Es una cuestión de valor y un problema ético elegir entre un aprendizaje para la comprensión y la libre opinión y expresión de las ideas (haciendo hincapié en la divergencia), y un aprendizaje orientado al logro de unos resultados previstos; entre una enseñanza para desarrollar la autonomía y la participación activa del alumno, o preocupada por el orden, la disciplina y la consecución de metas parciales y secuencializadas; entre unos contenidos y unos métodos que orienten el entendimiento crítico de los problemas, los conflictos, y la evolución de las sociedades humanas u otros que reifiquen la naturaleza del orden social como dado; o, más concretamente, entre convertir la evolución de la labor del alumno en una situación inquisitorial del examen o en una oportunidad para el aprendizaje y la autoevaluación.

Nuestras investigaciones han de conjugar la dimensión psicotécnica, pedagógica y la dimensión ética en sus considerandos (no sólo poder, sino también querer poder), teniendo siempre presente que si no promueven la calidad de la educación de nuestros alumnos, son un fraude.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. (1987): *Didáctica. currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona. Alamex, S.A.
- BLUMER, H. (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N. J.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- DE LANDSHEERE, G. (1979): *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid. Narcea.
- ELLIOTT, J.: "Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional". Seminario de Formación celebrado en Málaga.
- ELLIOTT, J. y otros (1986): *Investigación-acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1971): "El Residuo de Indeterminación Técnica en Educación". Revista Española de Pedagogía, Vol. 29, nº 15, 275-295.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid. Escuela Española.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- FILSTEAD, W.J. (1986): "Métodos cualitativos", en COOK, T.D. y REICHARDT; Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". Educación y Sociedad, Vol. 2, nº 1, págs. 42-55.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): "La formación del profesor en la Universidad. Las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB". Revista de Educación, nº 269, págs. 77-100.
- GOODMAN, J. (1987): "Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico". Revista de Educación, nº 284, págs. 223-244.

