

Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum, Morata: Madrid. pp. 194-221.

EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

Considero este capítulo como de central importancia. En él intentaré esbozar la que creo es la consecuencia más importante para la mejora de las escuelas que parten de la investigación y desarrollo del C. Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del C. deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores –y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo.

Consideremos aspectos de esta afirmación.

En primer lugar he expuesto que las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por los profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el C. las expone a su comprobación por parte de los profesores y establece así una igualdad de discurso entre quien propone y el que comprueba la propuesta. Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica. No existe, desde luego determinación alguna en cuanto a los orígenes de la propuesta o la hipótesis sometidas a comprobación. Su autor puede ser un profesor u otro profesional de la educación. Lo esencial es que la propuesta no sea considerada como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que sólo pide ser sometida a la prueba de la práctica. Tales proposiciones presumen ser más inteligentes que correctas.

En segundo lugar, en la exposición del problema realizada en el Capítulo 1, he definido a un C. como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.

Por último, en el capítulo anterior he apuntado hacia un diseño de investigación basado en estas ideas, admitiendo que C. es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza. Y, aunque debido a mi propia situación dentro de la actividad de la educación, he extraído mi ejemplo de proyecto nacional que coordina y estudia la labor de muchos profesores, creo que un diseño similar podría ser adoptado por una escuela

individual como parte de su plan de desarrollo. He afirmado, sin embargo, que la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta -incluso a nivel escolar- precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del C. aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

Para resumir las consecuencias de esta postura: toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del C., ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores.

No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos. El tema que desarrollo en este capítulo es el papel del profesor como investigador de su propia situación docente. ¿Qué implica para él esta concepción del desarrollo del C.?

HOYLE ha intentado captar las consecuencias del desarrollo del C. para los profesores, en el sentido de profesionalidad amplia como contrapuesta a profesionalidad restringida.

El *profesional restringido* poseería, entre otras, estas características hipotéticas:

Un elevado nivel de competencia en el aula;

Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia);

Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños; Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos;

Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos.

Asiste a cursillos de índole práctica.

El *profesional amplio* posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos. Sus características incluyen lo siguiente:

Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela. la comunidad y la sociedad;

Participa en una serie amplia de actividades profesionales, p. Ej. paneles sobre temas, centros de profesorado, conferencias. etc.

Se preocupa por unir la teoría y la práctica;

Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del C. y algún modo de evaluación. (HOYLE. 1972a)

Mantengo cierto escepticismo en cuanto a alguna de estas características. ¿Por qué «estar centrado en el niño», por ejemplo? Y, por supuesto, las teorías han de ser objeto de comprobación experimental, no de compromiso. El profesional «amplio» parece estar falto de autonomía y así se confirma en otro lugar, dentro del trabajo de HOYLE:

Esto no significa que estemos subestimando la importancia del profesor en el proceso de innovación. El profesor es importante en tres aspectos:

- a) Puede ser innovador independientemente. a nivel de aula;
- b) Puede actuar como propugnador de una innovación entre sus colegas;
- c) En último término, es el profesor el que tiene que realizar la innovación entre sus colegas; (HOYLE, 1972c. 24).

No pienso que este papel y esta autonomía limitados sean una base satisfactoria para el progreso educativo. Creo que las características críticas de esta profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentados del C., son las siguientes:

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

A esto puede agregarse, como altamente deseable, si bien no esencial quizá, una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor -bien directamente, bien a partir de grabaciones en cinta- y discutir con ellos con sinceridad y honradez.

En resumen, las características más destacadas del profesional «amplio» son: 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.

¿ Qué técnicas de estudio del aula puede emplear el profesor que adopta esta posición?

La técnica probablemente mejor conocida es la del análisis de la interacción que, en una u otra forma, posee una larga historia, aunque los desarrollos modernos son considerados con frecuencia descendientes de la labor realizada por BALES en el estudio de grupos reducidos (BALES. 1950). En Estados Unidos, FLANDERS es la figura mejor conocida en este campo, habiendo sido el centro de un grupo que ha desarrollado métodos de análisis de interacción para el estudio de la enseñanza y para el entrenamiento de profesores. (Véase por

ejemplo, AMIDON y HUNTER, 1966; AMIDON y HOUGH, 1967; FLANDERS, 1970).

FLANDERS ha definido el análisis de interacción en el aula en los términos siguientes:

El análisis de interacción en el aula no se refiere a un solo sistema, sino a múltiples sistemas destinados a codificar la comunicación verbal espontánea, ordenando los datos en una disposición útil y analizando luego los resultados a fin de estudiar patrones de enseñanza y aprendizaje. (FLANDERS, 1970, 28-29)

Se trata, de hecho, de un método para organizar datos a partir de la observación de aulas. El problema, tal como lo ve FLANDERS, es el siguiente:

(...) decidir cómo los profesores y los estudiantes secundarios pueden explorar diversos patrones de interacción y descubrir por sí mismos cuáles pueden utilizar para mejorar la instrucción (FLANDERS, 1970, 17)

Un observador permanece sentado en clase o contempla un video, o no hace más que escuchar una cinta y va registrando el flujo de los acontecimientos, en forma de observación (...). Está entrenado para utilizar un conjunto de categorías. Decide qué categoría representa mejor cada acontecimiento y luego anota el símbolo de código de dicha categoría. (FLANDERS, 1970, 5)

El sistema de categorías de FLANDERS: F.I.A.C. (Flanders Interaction Analysis Categories), que está representado en la figura 4 (FLANDERS, 1970, 34) puede servir como ejemplo.

El análisis de interacción de esta clase resulta útil, pero es un instrumento en extremo limitado.

HAMILTON y DELAMONT (1974,3) indican que:

Las técnicas de análisis de la interacción suponen un modo eficaz de descubrir las normas del comportamiento del profesor y del alumno. Así, una determinada puntuación del profesor correspondiente a un estudio del análisis de la interacción le <<pondrá>> en contacto con sus colegas, pero aportará muy poca información acerca de él como individuo.

Dichos autores indican (3-5) cierto número de factores que imponen restricciones en cuanto al uso del análisis de la interacción:

1. la mayoría de los sistemas de análisis de la interacción ignoran el contexto dentro del cual son recogidos los datos. Por ejemplo, no tienen en cuenta los datos relativos a la composición del aula o del equipo utilizado.
2. Habitualmente, los sistemas de análisis de la interacción sólo se preocupan del comportamiento observable, manifiesto. No tienen en cuenta las intenciones que existen tras dicho comportamiento.
3. Los sistemas de análisis de la interacción se interesan expresamente por aquello <<que puede ser categorizado y medido>> (SIMON y BOYER, 1970, 1). Pero utilizando técnicas primarias de medición o límites entre categorías mal

definidos, los sistemas pueden muy bien ocultar, distorsionar o ignorar los rasgos cualitativos que afirman estar investigando.

Conversación del profesor	Respuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acepta el sentir. Acepta y clarifica una actitud o un modo de sentir por parte de un alumno, de un modo no amenazador. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Esta incluido predecir y recordar sentimientos. 2. Elogia o anima. Elogia o anima la acción o el comportamiento del alumno. Bromas que relajan la tensión, pero no a expensas de otro individuo. Dentro de este apartado se puede incluir asentir con la cabeza o decir <<jHum!>> o <<Sigue>>. 3. Acepta o utiliza ideas de alumnos. Aclarar, dar forma o desarrollar ideas sugeridas por un alumno. Quedan incluidas aquí las ampliaciones de ideas de alumnos por parte del profesor, pero cuando éste aporta más sus propias ideas, se pasa a la categoría 5.
		<ol style="list-style-type: none"> 4. Hace preguntas. Hacer una pregunta de contenido o de procedimiento, basada en ideas del profesor, con la intención de que el alumno la conteste.
	Iniciación	<ol style="list-style-type: none"> 5. Da clase. Exponer hechos u opiniones de contenidos o procedimientos; expresar sus propias ideas, dando sus propias explicaciones, o citar a una autoridad diferente a la del alumno. 6. Señala directrices. Directrices, mandatos u ordenes que se espera cumpla el alumno. 7. Crítica o justifica a la autoridad. Afirmaciones dirigidas a hacer cambiar el comportamiento de un alumno desde un marco inaceptable; regañar a un alumno; señalar por qué el profesor está haciendo lo que hace; autorreferencia extrema.
Conversación del alumno	Respuesta	<ol style="list-style-type: none"> 8. Conversación del alumno – respuesta. Conversación de los alumnos, como respuesta al profesor. El profesor inicia el contacto o solicita la respuesta del alumno o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.
	Iniciación	<ol style="list-style-type: none"> 9. conversación del alumno – iniciación. Conversación de los alumnos, iniciada por ellos. Expresión de las propias ideas; iniciación de un nuevo tema; libertad para desarrollar opiniones y una línea de pensamiento, como hacer preguntas bien meditadas; ir más allá de la estructura existente.
Silencio		<ol style="list-style-type: none"> 10. Silencio o confusión. Pausas, breves periodos de silencio y periodos de confusión en los que la comunicación no puede ser entendida por el observador.

Figura 4. . Categorías del análisis de interacción de FLANDEAS (*Flanders Interaction Analysis Categories*)* (F.I.A.C.)

-Los números *no* implican una escala. Cada número es clasificatorio *V* designa una clase determinada de acontecimiento comunicativo. Consignar estos números durante observaciones supone una enumeración, pero no juzgar una posición dentro de una escala

4. Los sistemas de análisis de interacción están más centrados en «ámbitos reducidos de acción o de comportamiento que sobre conceptos globales- (Simón y Boyer, 1970, 1). Inevitablemente, por tanto, generan una superabundancia de datos para cuya interpretación hay que relacionarlos con un conjunto de concepto: descriptivos -que por lo general son las propias categorías- « con un pequeño número de conceptos globales formados a partir de éstas.

-5. Los sistemas utilizan, por definición, categorías preespecificadas. Si los sistemas se destinan a apoyar explicaciones, éstas pueden ser tautológicas.

-6. Por último, estableciendo límites firmes entre fenómenos continuos, los sistemas crean una desviación de la que es difícil escapar. La realidad -«congelada- de este modo- resulta con frecuencia difícil de liberar de su representación estática.

Los autores advierten que algunas de estas limitaciones habían sido reconocidas por los creadores de los sistemas. En particular, las tres primeras fueron claramente definidas por FLANDERS (1970, capítulo 2).

ADELMAN Y WALKER (1973), en un comentario crítico al sistema F.I.A.C., sugieren que «la limitación más significativa de la base teórica de la técnica es su ingenua concepción de la 'conversación' como medio de comunicación humana-. En su propio estudio de las aulas, hallan que la conversación no se ajusta a las categorías disponibles para codificarla. Afirman que las categorías analíticas de FLANDERS están basadas en aulas con métodos transmisivos y en las que la conversación se produce en forma de diálogo público. «Importan poco cuando se aplican a aquellas conversaciones íntimas entre profesores y niños en las que ambos hablan, pero en donde las únicas preguntas son las formuladas por los niños». En resumen, las F.I.A.C. -y asimismo otros sistemas de interacción existentes- no se ajustan a las aulas abiertas donde la conversación no es tan estereotipada y limitada en cuanto a alcance y tono como tiende a estarlo en la clase instruccional dominada por el maestro. ADELMAN Y WALKER hacen la siguiente observación, en su resumen:

El sistema de FLANDERS relativo al análisis de la interacción en el aula es limitado, a causa de su concepción de lo que es "conversación". Esto le limita, en el sentido de no ver la interacción profesor-estudiante más que con arreglo a *transmisión* de información -en ocasiones unidireccional y otras veces bidireccional. No se ocupa de la conversación como expresión y negociación de significados, como un medio con el que las gentes se ven a sí mismas como las ven los otros. El concepto subyacente es sólo el de intercambio de información y no afecta a las relaciones entre diálogo y conocimiento. entre diálogo e identidad. tanto para uno mismo, como para los demás. En resumen considera al diálogo, a la conversación, como transmisión y no como comunicación.

Este hallazgo confirma la experiencia de ELLIOTT y MACDONALD. que intentaron producir un sistema-de análisis de interacción al .modo clásico para encauzar la discusión en el aula. considerándose incapaces de establecer un sistema de categorías limitadas que captase las distinciones importantes que fueron capaces de ex- traer del análisis cualitativo.

Yo llego a la conclusión siguiente: el análisis de la interacción es una técnica de uso muy limitado para el profesor que investiga su propia aula. Puede utilizarse si éste se ocupa de una enseñanza básicamente transmisiva, a fin de obtener una somera impresión descriptiva de algunos aspectos de su comportamiento verbal en situaciones de aula y proporciona una base para la comparación - cuantitativa de su conducta con la de otros profesores. Sin embargo, en términos de investigación creo que es un callejón sin salida. Muchos de sus puntos débiles proceden del intento de proporcionar datos cuantitativos que vengan a apoyar generalizaciones, intento que no es de central importancia para el profesor que busca no sólo comprender los elementos únicos sino también los generalizables de su propia labor. Los sistemas de análisis de la interacción proporcionan «espejos de comportamiento» (*Mirrors Of Behaviour*, SIMON y BOYER. 1967. 1970), pero son espejos deformantes.

Un enfoque alternativo para el estudio de aulas, disponible en la literatura relativa a investigación. concede mucha mayor atención al contenido de la enseñanza que el análisis de la interacción. Se trata de un enfoque que se ocupa de la lógica de la enseñanza.

Este tipo de trabajo lo han desarrollado más B. O. SMITH Y sus colegas de la Universidad de Illinois. Estudiaron el material representado por ochenta y cinco cintas registradas en cinco *high schools*¹ y adoptaron, sucesivamente, dos sistemas distintos de categoría para su análisis.

En su trabajo posterior distinguieron secuencias lógicas de enseñanza a las que designaron como «*ventures*» (especulaciones). que clasificaron con arreglo a sus objetivos. Así. por ejemplo. las «*ventures*» *causales* tenían por contenido objetivo «una relación causa-efecto entre acontecimientos particulares o entre clases de acontecimientos». mientras que las «*ventures*» *conceptuales* tenían por objetivo el aprendizaje «de una serie de condiciones ya sea que éstas rijan o impliquen el uso de un término» (25). Distinguieron ocho tipos de «*ventures*». poniendo ejemplos de las mismas.

Dentro de la estructura lógica de las «*ventures*» distinguieron estrategias:

Desde el punto de vista pedagógico. la estrategia se refiere a un conjunto de acciones verbales que sirve para alcanzar ciertos resultado y para evitar otros. Desde un punto de vista general. las estrategia pueden servir para inducir a los estudiantes a emprender un intercambio verbal. asegurarse de que ciertos puntos. dentro del discurso se pondrán en claro y para reducir el número de respuestas

¹ Centros Educativos en EE.UU. en los que se imparte enseñanza desde los 12 a los

17 años. (N. del T.)

irrelevantes o erróneas cuando los estudiantes participan en la discusión, etc. (SMITH. MEUX y cols.. 1967. 49)

Una dimensión de la estrategia fue identificada en las diversa clases de manipulación verbal del contenido de la enseñanza.

SMITH y colaboradores designan a esto como «*moves*» (movimiento. en el sentido de jugada). Y una secuencia de movimientos consecutivos es designada como *play* Juego).

Es evidente que las categorías de SMITH se basan más en la lógica que las de los analistas de la interacción. pero la estrategia». tal como ha sido anteriormente definida. distingue «movimientos» de control. por parte del profesor. en interacción con los alumnos. SMITH está incluso más centrado en el profesor que los analistas de la interacción. Considera que el elemento esencial en el aula es lo que dice el profesor. y las ochenta y cinco secuencias de aula estudiadas por él y sus colaboradores. y que fueron analizadas durante diez años. son ejemplos de enseñanza extremadamente formal.

Como comenta WALKER (1971):

Lo importante en la obra de SMITH es que es capaz de aplicar este enfoque altamente restringido a la actividad en el aula y de obtener una imagen vital y plena de sentido. al menos en algunas aulas. Evidentemente. el hecho de que sea capaz de hacer esto significa que. En la muestra de las aulas que analizó. los aspectos semánticos del comportamiento verbal público del profesor constituyen el principal sistema de comunicación y la estructura social del aula sólo conecta con este canal restringido de comunicación.

y tras revisar la obra, no sólo de SMITH, sino también de NUTHALL y LAURENCE (1965), así como la de BELLACK (1966) y la de KLIEBARD (1966), el mismo autor llega a la siguiente conclusión:

Lo más valioso, quizá, que puede aprenderse a partir de todos esos estudios es que. entre los múltiples modos posibles en que puede funcionar un profesor, si su única preocupación es ofrecer conocimiento, tan sólo plantea en la práctica un corto número de opciones. La principal razón de esto parece ser que el profesor opera primordialmente con arreglo a funciones distintas a su preocupación por ofrecer conocimiento. Actúa como si su principal misión fuera la de establecer y mantener una cierta estructura social dentro del grupo constituido por la clase. El rasgo principal de esta estructura social es aquello que señalan tanto BELLACK, como SMITH: el formalismo en cuanto a la comunicación verbal, y dada esta predominante preocupación por mantenerlo no es de sorprender que los profesores tiendan a dominar su *output* verbal, que cedan gran parte del contenido de la lección a cosas tan arbitrarias como son la rutina y la gestión y confiar masivamente en la descripción. más que en operaciones cognitivas más elevadas. De este modo es, sencillamente. más fácil manejar un contexto formal.

La pregunta que se mantiene durante toda esta investigación es la siguiente: ¿cómo maneja el profesor el conocimiento en otros contextos? En otras palabras. ¿qué sucede en la clase «abierta»? y. ¿qué papel desempeña la comunicación verbal privada en el aula?

Se trata de preguntas cruciales, en el presente contexto, ya que la innovación del C. implica con frecuencia concepciones cambiantes de las relaciones entre conocimiento y profesores y alumnos, y tales cambios son de esencial importancia para la estructura social del aula. Los nuevos *currícula* hacen con frecuencia que el profesor abandone el papel que se estudia en la mayoría de los análisis interaccionales y lógicos del aula. No debemos quitar importancia a la utilidad, por limitada que sea, del análisis interaccional y del análisis lógico, ni

crear tampoco que un ulterior desarrollo de estos métodos DO logrará una aplicabilidad más amplia. Sigue siendo cierto que hemos de buscar otros enfoques más aptos para abordar la complejidad del aula.

El enfoque alternativo que ha resultado más atractivo a los investigadores puede designarse como «social-antropológico».

«Ha utilizado, como punto de partida, la observación directa de acontecimientos en el aula, en el desarrollo de la teoría (y) ...mas bien rehuye la cuantificación y utiliza solamente detallados apuntes de campo como medio de registro» (WALKER, 1971,83). En esto se asemeja al método del antropólogo que estudia una comunidad, o al que analiza el comportamiento animal. La teoría se va construyendo gradualmente a partir del examen de observaciones acumuladas. Es parcial y fragmentaria, pero, sobre todo no intenta solamente una generalización, sino también la caracterización de la cualidad única de las situaciones particulares.

Para el observador que opta por utilizar un estilo antropológico observación, no pueden darse resultados por completo netos. La finalidad consiste aquí en descubrir conceptos que clasifiquen diferentes situaciones del aula con pleno de sentido, y así el observador es programado, no con categorías explícitas, no ambiguas y claramente definidas, sino con teorías y expectativas generales amplias. Si el observador tiene que atender a aquello que de inesperado e insólito acontece en el aula, ha de tener alguna idea, o predicción de lo que puede o debería suceder. La mayoría de los acontecimientos que ocurren en el aula son relativamente triviales y no traumáticos y, para elevarlos al nivel del interés y de la observación, el observador tiene que tener en mente alguna teoría fundamental. El secreto de una buena observación consiste en crear lo desacostumbrado a partir lo que es lugar común. - (WALKER, 1971, 87)

Esto puede parecer evasivo. A nivel teórico, el enfoque es complejo, la metodología sutil y discutible y la generalización y, resúmenes resultan difíciles. Pero el producto, el estudio que surge y se presenta al lector es vivido y, por lo general, habla de modo muy directo a los profesores.

Todo ello hace que el problema de caracterizar adecuadamente el enfoque de forma muy resumida, según lo requiere una obra como la presente, resulte insoluble. ~:- WALKER (1971) ofrece un excelente estudio crítico de los trabajos de HENRY (1955a, 1955b, 1957, 1959, 1960, 1966); SMITH y GEOFFREY (1968); JACKSON (1964, 1965, 1966, 1968); KOUNIN y colaboradores (KOUNIN, 1970; KOUNIN, FRIESEN Y NORTON, 1966; KOUNIN GUMP, 1958; KOUNIN, GUMP Y RYAN, 1961).

El propio WALKER basa su estudio en esta crítica de la labor realizada en este campo, y concluye con el juicio siguiente:

Mi impresión general a cerca de esta literatura es que, allí donde es exacta y fiable -es decir: cuando intenta medir - es, por lo general reducida y limitada. Las definiciones de «enseñanza» que impone esto sobre las realidades del aula las restringe respecto de las variedades de experiencia que se dan auténticamente en las aulas escolares (...). La opción que permiten los métodos de investigación disponibles es entre ser exactos y simplistas, o vagos e inexactos.(WALKER, 1971, 142-143)

Con arreglo a ello, WALKER inicia el desarrollo de «un lenguaje descriptivo dentro del que se incluyan algunas de las variables implicadas en la innovación

educativa» (144). Desarrolló su labor observando detenidamente dos aulas y fortaleciendo su observación mediante registros en cinta magnetofónica: buscaba un tipo de observación y un lenguaje descriptivo que tuvieran la cualidad de «sensibilidad variable»; «es decir: ha de ser capaz de considerar simultáneamente aquello que sucede en el aula, con gran detalle, pero también con una considerable generalidad -esto requiere el equivalente conceptual de una lente zoom» (143).

En este caso, el lenguaje desarrollado es demasiado extenso como para informar aquí de un modo que resulte inteligible para el lector

. WALKER distingue el «contexto» y el «contenido» de las actividades en el aula, asimilando al contexto aquellos conceptos que proporcionan un medio

de describir la actividad desarrollada en el aula de un modo libre de contenidos, y esto se realiza considerando la manera en que son comunicados los mensajes verbales.

y destaca que

.

las categorías son utilizadas primordialmente para mostrar la forma en que se realizan cambios entre diferentes estados de actividad, más que como descripciones esenciales de formas individuales. Se diferencian así de términos como «autoritario», «centrado en el profesor», «directo», etc., que son tradicionalmente utilizados en esta clase de investigación. (180)

WALKER se preocupa más por captar la dinámica del proceso desarrollado en el aula que de reforzar una categorización necesariamente estática de estilos en términos de análisis de roles. Y tiene en cuenta la interacción entre alumnos y no meramente la interacción profesor-alumno.

En su análisis del contenido, la obra de WALKER complementa la de BERNSTEIN, YOUNG y ESLAND (YOUNG, 1971a). Frecuentemente sus términos son más claros y, por lo general, disponen de un mejor base empírica. Utiliza el término de *definición* para referirse «al nivel de generalidad del control ejercido por el profesor sobre el contenido (185) y distingue otras tres dimensiones:

La dimensión particular-general: «la observación de esta dimensión implica sencillamente examinar el contenido de movimientos desde afirmaciones acerca de propósitos o acontecimientos generales hacia ejemplos particulares, o viceversa». (190)

La dimensión personal-objetiva: «su contenido ha de ser observado e cuanto movimientos, bien de los alumnos, bien del profesor, que personalicen información pública. Uno de los sistemas más corrientes para hacerlo es contando una anécdota». (191)

Contenido abierto-Contenido cerrado: «Una secuencia puede partir una simple afirmación, desde la que son generadas sucesivas afirmaciones mediante procesos lógicos o asociativos, para formar una especie de patrón ramificado. Este patrón indica que existe cierta divergencia en cuanto a contenido y el contenido es descrito como «abierto» (...). Por el contrario, una secuencia de afirmaciones puede ser dirigida hacia la construcción de algún tema o alguna explicación supraordenados, de modo que se dé un estrechamiento general en el alcance del contenido. Cuando el contenido es cerrado, la secuencia de afirmaciones converge invariablemente hacia una afirmación-objetivo para completar la secuencia. (193)

Estas cuatro dimensiones están interrelacionadas mediante el diagnóstico de transacciones observadas en clase y revelan «ciertos patrones en las secuencias, mediante los cuales el conocimiento es organizado y transmitido» (195). En esta etapa, WALKER ni más ni menos afirma haber hallado un modo de presentar una interpretación de sus propias y limitadas observaciones.

Este trabajo me parece que capta algunos importantes aspectos de la realidad de las aulas. Exige sensibilidad y capacidad (juicio por parte del observador, pero es capaz de contribuir a una tradición pública que venga a apoyar tal sensibilidad y capacidad): de juicio.

A continuación, WALKER y ADELMAN emprendieron un estudio de una serie más amplia de aulas y se enfrentaron más directamente con problemas relativos a observar y describir estilos abiertos y flexibles de enseñanza. En este último trabajo adoptaron los conceptos de BERNSTEIN de «clasificación» y «estructuración» (*framing*), aunque encontraron la índole de los «códigos» de los profesores más difícil de diagnosticar de lo que podía esperarse en principio. Así, por ejemplo, hallaron un caso en el que la enseñanza, con una «clasificación» y una estructuración fuertes, se hallaba tan impregnada del humor y la simpatía de un profesor que caía bien, que la clave subyacente estaba camuflada (WALKER Y ADELMAN, 1972).

Prestan especial atención a las «transiciones» que «ocurren en el proceso cuando el profesor (habitualmente) tiene que proceder a un cambio o avanzar hacia un aspecto nuevo de la tarea». Distinguen seis aspectos interactivos interrelacionados de la acción en el aula, que son cuidadosamente definidos y estudiados. Esta atención concedida al punto de cambio entre secuencia y secuencia, dentro del proceso que tiene lugar en el aula, es útil, ya que las intenciones, las estrategias de control y los supuestos de trasfondo del profesor son puestos de relieve en tales puntos.

Yo encuentro que, en esta etapa, su obra (WALKER y ADELMAN, 1972) es en ocasiones muy densa de conceptos y pienso, asimismo, que en algunos de sus esfuerzos teóricos están pugnando con problemas que la mayoría de los lectores hallarán menos interesantes. No obstante, ponen vivamente de relieve muchos aspectos del aula que son reconocidos en cuanto se advierten y recogen el papel desempeñado por las bromas y alusiones de un modo que ha pasado inadvertido para la mayor parte de los observadores.

Otro aspecto de su trabajo es el uso de filmes a cámara lenta con grabación de sonido sincronizado, a fin de complementar sus notas de campo y destacar los elementos de la actividad en el aula que no se apreciaban en la observación directa (ADELMAN y WALKER, 1974). Esto proporciona el efecto *zoom* que

WALKER (véase ~ Pág. 205) ya exigiera de sus conceptos, y tanto WALKER como ADELMAN argumentan con fuerza a favor de esta técnica:

Habiendo incorporado la técnica a nuestro repertorio de habilidades, encontramos que lo que hacemos no es ya, estrictamente, observación participante». Cuanto realizamos en el momento de la observación no es muy distinto de la observación participante regular, pero fuera de la situación inmediata, disponemos de material que es cualitativamente muy diferente del registrado de forma usual en las observaciones. No sólo es más fiable, sino también más flexible y vivo, y esto nos abre oportunidades para la investigación, poco exploradas en el pasado. (WALKER Y ADELMAN, 1972,21)

HAMILTON (1973) utilizó técnicas más convencionales de observación en el aula, complementadas mediante cuestionarios, pero al igual que WALKER y ADELMAN asoció estrechamente su labor con innovaciones docentes. Mientras que WALKER y ADELMAN estudiaban a profesores cuyo estilo innovador derivaba de un interés por la «educación abierta- de una u otra especie, los profesores estudiados por HAMILTON trabajaban en una «innovación pública», el proyecto llamado *Scottish Integrated Science*. Dentro de este contexto, su trabajo es más asimilable a la evaluación del c. que el de aquellos autores y sugiere. en efecto. que es necesario un análisis del aula, del género que él realiza, para comprender tanto las reformas de *curricula* como la reorganización de la escuela secundaria.

En la parte más sustancial de su trabajo empírico, HAMILTON estudia a un equipo de cuatro profesores: un físico. un químico) dos biólogos, que se ocupan de enseñar ciencia integrada. Las ideologías sobre materias de los profesores se hallaban en contra dicción con la exigencia de integración, y las observaciones de HAMILTON mostraron «que el proyecto escocés cumplía objetivo! directamente opuestos a los pretendidos, en principio, por lo que establecieron el c.» (HAMILTON, 1973, 6).

HAMILTON ofrece ocho propuestas que son de interés para cuantos estudian, mediante observación, el modo de enseñar, y que, por tanto, consideramos interesante reproducir aquí:

1. Dentro del contexto del aula tanto los estudiantes como los profesores siempre aprenden algo (al igual que siempre sucede algo).
2. Los estudiantes (y asimismo los profesores) nunca son ignorantes o no saben nada.
3. El conjunto de los ocupantes de un aula constituye un complejo social interactivo,
4. Ya que en el aula el conocimiento está desigualmente distribuido (y redistribuido), la vida en ésta es inherentemente inestable,
5. Dentro del contexto del aula, la relación entre el docente y lo enseñado ha de considerarse más como un medio refractante que como un medio transmisor, (Así, por ejemplo, distintos individuos aprenden cosas diferentes a partir de un mismo acontecimiento.)

6. El medio ambiente de aprendizaje no es un marco preordenado sino socialmente construido.

7. Dentro del contexto del aula, el tiempo ejerce una poderosa influencia que impregna cuanto sucede.

8. Dentro del contexto del aula, la comunicación no es meramente verbal. Tanto los participantes como los objetos son transmisores de una gama de «mensajes» adicionales.

(HAMILTON, 1973, 177 Y ss.)

Ofrece aquí particular interés el estudio de HAMILTON acerca de su papel como observador. Permaneció atento durante dos sesiones y, hacia el final de la primera, impartió también enseñanza, durante breve tiempo, en las aulas que había estado observando. Principalmente, en una ocasión, experimentó ciertos problemas al cambiar el papel de observador por el de profesor. Por otra parte se daba cuenta de que el hecho de impartir enseñanza le equiparaba a los profesores que estaba observando. HARGREAVES (1966) Y LACEY (1970) informan también de la existencia de tensiones entre el papel de profesor y el de observador participante.

Evidentemente, esta cuestión reviste crucial importancia si hemos de considerar al profesor como investigador de su propio trabajo. HAMILTON señala algo que creo importante a este respecto:

A un nivel más general, yo afirmaré que en una situación dentro de la escuela, en la que (como dice HARGREAVES) «cualquier adulto que no va vestido como un obrero guarda, habitualmente, alguna estrecha conexión con la profesión docente» (1966; p. 201) un investigador es incapaz de definirse a sí mismo ante los niños *excepto* en relación con las figuras docentes a las que se hallan acostumbrados. (Es decir: no existe algo que se pueda designar como papel de observador «objetivo».) La relación del observador con los niños está intensamente influida por su relación con el profesor. Antes de que pueda establecer de modo efectivo su propio papel, un observador adulto debe reconocer y comprender el papel del profesor. Así, mientras resulta posible y es relativamente fácil para un observador mantener una relación «abierta» con niños en un aula «abierta», no es tan sencillo, como encuentra HARGREAVES en una problemática escuela secundaria moderna, el establecer una relación de investigación similar en un centro «cerrado». (HAMILTON, 1973, 190-191)

Desde ese punto de vista parece probable que un profesor pueda asumir el papel de un investigador, pero esto solo es posible en un aula «abierta». La característica del aula «abierta» (el término no es muy exacto) y que posee aquí importancia es la negociación abierta y por tanto la definición del papel de profesor. Una definición así es, desde luego, gradual y progresiva, ya que es aprendida por los participantes en la situación de aula. Ahora bien, para ser un investigador / observador, el maestro tiene que enseñar a los alumnos lo que es tal definición de sí mismo. Según mi experiencia, esto es perfectamente posible, siempre que el profesor ponga en claro que la razón por la que se está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las

cosas. Más adelante consideraré es la situación con mayor detalle. De momento bastará con formular claramente.

Un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza, puede aprovecharse, en determinados estadios del desarrollo de su investigación, del a presencia de un observador en su aula. En el proyecto de enseñanza acerca de relaciones interraciales del cual hemos informado en el capítulo anterior, se han dado varios ejemplos de profesores que trabajaban por parejas, enseñando y observando por turno. En una escuela miembros del departamento de estudios sociales actuaron como observadores de un profesor. Todos estos procedimientos han mostrado ser fructíferos, pero implican un despliegue de personal que, en las circunstancias presentes, probablemente tan sólo es posible dentro del contexto de un proyecto nacional.

Otra posibilidad para un profesor que desee investigar es entrenar a un estudiante para la observación, observándole y después invitándole para que le observe. De momento, allí donde esto ocurre, se produce una especie de ruptura, que exige una sensibilidad poco corriente y excelentes relaciones personales por ambas partes. Si pudiéramos obtener una aceptación general de la propuesta relativa a que todos los profesores deben ser también alumnos y crear una metodología de investigación pública y una ética profesional aceptada que protegiese esta situación, contaríamos con una base para observar la enseñanza impartida por colegas, reduciendo en gran medida el elemento de amenaza que encierra la situación.

La mayor parte del trabajo realizado en esta área se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y general, dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría de la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos, huellas de la separación entre investigadores y profesores.

HAMILTON (1973) advierte a los observadores participantes: «Hay que reconocer que las relaciones de investigación se facilitan cuando el observador puede hallar alguna manera de 'dar', además de 'captar'. Tomarse interés por una escuela y mostrarse como oyente simpático puede ser suficiente» (203).

La firmeza de convicciones de la tradición investigadora y la limitada apertura con que negoció con los maestros a los que estaba observando contribuyeron a ocultar ante sus ojos el evidente hecho de que sus observaciones pudieran utilizarse para desarrollar y perfeccionar la enseñanza de modo muy directo. De hecho, el binomio observador / maestro puede definir la situación a los alumnos en estos términos, al igual que el de maestro / investigador. La investigación realizada en aulas está mejorando la experiencia obtenida en clase. La principal barrera para la comprensión por parte de los alumnos es que les hemos enseñado que el profesor siempre tiene razón. Esto eleva la sabiduría personal, a expensas de la capacidad profesional.

Hagamos ahora inventario retrospectivo.

Comencé este capítulo afirmando que un desarrollo efectivo en el plan del C., que sea de la más alta calidad, depende de la capacidad por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Denomino «actitud investigadora» a una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica. He pasado revista a la tradición de investigación de aulas realizada por investigadores profesionales y he intentado explorar las posibilidades y los problemas de los maestros que se sitúan a sí mismos en el papel de investigadores. Dado que se pueden definir a sí mismos de este modo, ¿ a qué problemas teóricos y metodológicos han de enfrentarse?

Es importante señalar que, en esta situación, el profesor se " preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor.

Son precisos conceptos que sean cuidadosamente puestos en mutua relación, tanto para captar como para expresar dicha comprensión. La adecuación de tales conceptos ha de ser considerada provisional. La utilidad y la adecuación de la estructura conceptual teórica han de ser comprobables y la teoría será lo bastante rica como para plantear nuevas y fecundas cuestiones.

Ningún aula ha de construir una especie de isla, Los profesores que trabajan en este género de investigación necesitan ponerse mutuamente en comunicación. Han de informar de su trabajo. Es preciso pues, desarrollar un común vocabulario de conceptos y una sintaxis de la teoría. Allí donde este lenguaje se demuestra inadecuado, los profesores tendrán que proponer nuevos conceptos y una nueva teoría.

El primer nivel de generalización es, por tanto, el desarrollo de un lenguaje teórico general. A esto han de ser capaces (contribuir los investigadores profesionales.

Si los profesores informan acerca de su trabajo, dentro de esa tradición investigadora, se acumulan los estudios de casos, lo mismo que sucede en medicina. Los investigadores profesionales tendrán que dominar este material y analizarlo en busca de tendencias generales. A partir de esta tarea de síntesis podrá de arrollarse una teoría general.

Pero ¿qué sucede con los problemas metodológicos? Si dejo, aparte los relativos a economía de tiempo, que son los que probablemente excluyan de este trabajo a todos los profesores: ,salvo a los mas enérgicos, dadas la actual plantilla y organización de las escuelas, hay dos aspectos principales en los que surgen problemas metodológicos. En primer lugar. está el problema de la objetividad y, en segundo lugar, el de asegurar los datos.

El problema de la objetividad me parece falso. Toda investigación realizada en aulas ha de procurar mejorar la enseñanza. Así pues, toda investigación debe ser aplicada por profesores, al igual. que la investigación más clínicamente objetiva sólo puede ser aplicada en la práctica por un actor interesado que participe de la

situación. Y no hay forma de eludir el hecho de que la percepción subjetiva del profesor es lo que es crucial para la práctica ya que está en situación de controlar el aula.

Por tanto, nos interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable. Esto resulta bastante difícil. Hay que comprobar continuamente la presencia de ilusiones, creencias y hábitos. Las ilusiones se desmoronan cuando se exponen. Las creencias y los hábitos cambiarán.

El problema es de perspicacia. WALKER (1971), escribiendo desde el punto de vista de un observador de un aula, afirma lo siguiente: «Es preciso asimismo pensar a un nivel de detalle que está por debajo del umbral de conciencia del profesor, ya un nivel aproximado al de las estrategias del profesorado consciente». El estudio consciente puede rebajar el umbral de perspicacia y ayuda al maestro a ser más perceptivo. Pero no puede escapar jamás del proceso, dentro del cual ha de responder mientras realiza su trabajo. Yo creo que gran parte de la actividad docente ha de convertirse en hábito, en automatismo como lo es jugar al tenis; se trata de una cuestión de cultivar hábitos que cabe defender y justificar. Y hemos de observar que, con frecuencia, el buen jugador perfecciona su rendimiento volviéndose autoconsciente. Median- te la práctica está convirtiendo una toma deliberada de conciencia en un hábito firme.

¿Cómo hemos de obtener los datos para realizar esto?

Frecuentemente un jugador utiliza un entrenador, el cual es, de hecho, un observador-consultor. De modo similar, y como he señalado, un profesor puede invitar a un observador a estar presente en su aula. En este caso, los datos deben recogerse con arreglo a la tradición de investigación del observador-participante de la que he informado en este capítulo. Es preciso cierto reajuste ya que, dentro de la tradición, el profesor es considerado habitualmente como el objeto de la observación y no como un colaborador del investigador. Así Louis SMITH explicó su presencia en la escuela diciendo: «En cierto modo es parecido a lo que *hizo* Margaret MEAD, la antropóloga, cuando fue a los mares del Sur a observar a los nativos». A lo que los profesores, invariablemente respondían: «y nosotros somos los nativos» (WALKER, 1971, 83).

En el trabajo de SMITH y GEOFFREY, sin embargo, existía un consorcio investigador entre el observador y el maestro:

(...) elaboraron un diseño de investigación en el que tomaba parte Louis SMITH quien invertía tanto tiempo como le resultaba posible, sentado como observador en el fondo del aula de séptimo grado de GEOFFREY. mientras que el propio GEOFFREY tomaba notas, cuando podía. Ambos observadores, uno -dentro- y el otro -fuera- del sistema, comparaban luego las notas tomadas en diversos momentos y en el análisis final del material se utilizaban mutuamente. (WALKER. 1971,99)

WALKER Y ADELMAN trabajaron también en colaboración con maestros, pero resulta notable que escribieron sus informes por separado, mientras que SMITH y GEOFFREY publicaron su trabajo como coautores.

Allí donde un profesor no pueda contar con los servicios de un observador, el recurso obvio es alguna modalidad de grabación.

La cinta de vídeo es costosa y, por regla general, exige ayudas. La técnica fotográfica utilizada por WALKER y ADELMAN precisa un equipo caro, aunque hay modos de fotografiar la propia aula con una cámara corriente: En conjunto, sin embargo, el medio más accesible para recoger datos es la cinta magnetofónica. Esto también se ve obstaculizado por problemas acústicos, aunque dentro de estas limitaciones, constituye un método muy valioso. WALKER y otros han criticado su uso, fundándose para ello en que sería un registro incompleto que hace difícil su interpretación de un modo fiable; pero escriben desde el punto de vista de observadores e, ternos y yo no creo que tal objeción sea aplicable en gran medida a la situación del profesor que estudia su propia aula. Este puede interpretar una cinta magnetofónica, mejor que un extraño siempre que posea un grado adecuado de sentido autocrítico.

Otra posibilidad es la de recoger percepciones de los alumnos acerca de la situación en el aula. Este método encierra interesantes posibilidades y ha sido perfeccionado por ELLIOTT y ADELMAN cuyo trabajo se menciona al final de este capítulo. Por mi parte, llego a la conclusión de que las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que, estudian su propio modo de enseñar, a fin de mejorarlo, son de índole psicológica y social. El examen detenido del propio rendimiento profesional resulta personalmente lesivo y, generalmente, el clima social en que trabajan los profesores presta escaso apoyo a quienes puedan hallarse dispuestos a afrontar tal riesgo. Así pues, por el momento, el mejor modo de salir adelante consiste probablemente en una investigación cooperativa, de mutuo apoyo, en la que trabajen juntos profesores y equipos de investigación con dedicación exclusiva. Probablemente las situaciones en que esto resulta posible se producirán dentro de los proyectos de investigación y desarrollo del C. y de la enseñanza, y en el resto de este capítulo revisaré algunos trabajos de esta índole.

Presentaré primeramente un ejemplo muy sencillo y elemental. En el proyecto clásico de un C., el impulso hacia el control del propio rendimiento en el aula surge a partir de la necesidad de verificar si se logra realizar la pedagogía del C. Así en *Aman: A Course of Study*, en el que son de importancia las finalidades pedagógicas o de proceso (véase Pág. 137), se le ofrece al profesor un programa de observación muy simple, estructurado como un continuo entre polos (figura 5). Este programa supone un medio tosco, pero resulta eficaz dentro de ciertos límites, aunque como tal

Evaluación de la lección

Preguntas sobre hechos	Preguntas sobre opciones
Respuesta corta	Respuesta prolongada
Preguntas procedentes sobre todo el profesor	De los estudiantes
Intercambios predominante del estudiante al profesor	Intercambios predominantes de estudiante a estudiante
El profesor establece y controla el orden del día	Los estudiantes inician temas de discusión
Papel del profesor: autoridad	Papel del profesor: no participante
Los estudiantes no tienen un claro sentido de la finalidad	Los estudiantes poseen un claro sentido de la finalidad
Participan menos de 1/3 de los estudiantes	Participan casi todos los estudiantes
Poco interés por parte de los estudiantes	Gran interés por parte de los estudiantes
La clase está tranquila	La clase está alborotada

Estilo general por parte del profesor

Actitud del profesor: apartado de los estudiantes	Físicamente próximo a los estudiantes
No hay prácticamente movimientos por parte del profesor	El profesor se mueve mucho
El profesor no hace hablar a los estudiantes	El profesor se esfuerza por hacer hablar a los estudiantes
El profesor es severo respecto al comportamiento de los estudiantes	El profesor es permisivo
El profesor "conversa" con los estudiantes = mucho	El profesor no conversa mucho con los estudiantes
El profesor domina a la clase	El profesor y los estudiantes trabajan conjuntamente, en cooperación

Figura 5. Lista de observaciones a realizar en el aula.

apenas puede considerarse como un instrumento de investigación.

El *Humanities Curriculum Project* va más lejos. En primer término define su pedagogía con arreglo a principios: finalidad y concepto de un presidente neutral. Luego señala variables que son probablemente importantes en relación con dicha finalidad y concepto e invita a los profesores a desarrollar su propio “papel de presidente neutral” comprobando cómo operan estas variables y por supuesto, cómo lo hacen otras cuya influencia detecten. Supuso un considerable problema comunicar esta actitud de investigación. Los profesores esperaban que los proyectos de *curricula* les informaran de lo que tenían que hacer, en lugar de invitarles a emprender una investigación. DALE (1973) ha descrito este problema de Comunicación que se produce en el primer estadio experimental del proyecto.

No creo que en cualquier estadio durante los primeros meses del proyecto advirtamos que tenemos la autoridad o cualquiera de las aptitudes básicas para investigar nuestra propia eficacia docente. La investigación de la enseñanza implica técnicas especiales y una pericia que normalmente sólo se encuentra en departamentos universitarios (...).

Por ello no fue sorprendente que dejáramos al equipo central todo comentario respecto a nuestras realizaciones en las aulas y quedásemos en cierto modo frustrados cuando se progresaba poco. Pero se estableció el patrón de dependencia con respecto al equipo central constituido por los expertos, y a éste le correspondía, como autoridad, decidir si en las escuelas estábamos “desarrollando el proyecto” correctamente. No importaba con qué frecuencia intentaran rechazar tal dependencia e insistir en que sólo eran co-partícipes en el desarrollo del proyecto, y con qué frecuencia aseguraran que necesitaban aprender de las escuelas-piloto: los que estábamos en dichas escuelas no lo aceptábamos. No podíamos creer que el equipo central adoptara auténticamente tal postura y que realmente no tuviese respuestas para nuestros interminables problemas en el aula. Como maestros esperábamos llegar a la auténtica fuente, para lograr seguridad. Y aún no he logrado saber cómo las escuelas-piloto pueden advertir la falibilidad del director del proyecto o del equipo central. Todas las tradiciones relativas a la preparación del maestro hablan en contra de ello, al igual que lo hacen todas las expectativas de los maestros y la posición del equipo central como punto focal del desarrollo... Por tanto, es demasiado fácil que las ideas y sugerencias del equipo central se conviertan en afirmaciones autoritarias para las escuelas piloto. Cuando se nos presentó lo que el equipo central consideraba como una serie de hipótesis para ser exploradas en el aula, para nosotros no fueron ya hipótesis, sino líneas de acción oficialmente decretadas o una serie de reglas que debían ser obedecidas a toda costa. La no obediencia a las mismas suponía un fracaso en cuanto a la operatividad del proyecto. Nunca tuvimos la suficiente confianza para poner en duda tales hipótesis, ni para creer que éramos capaces, como parte de nuestra misión, de explorarlas e investigarlas en la situación del aula y comprobar así su validez.

Los problemas de la cooperación para investigar entre profesores y equipos de investigadores no pueden ser planteados con más claridad. En el ambiente actual es en extremo difícil superarlos. No obstante y a pesar del pesimismo de DALE, creo que se han realizado progresos. Existe cierta evidencia de que algunos

grupos de profesores han asumido el papel de investigadores en el estadio de divulgación del *Humanities Project*. Consideremos el siguiente informe de un curso para profesores del *Humanities Project*, organizado por el I.L.E.A. (I.L.E.A., 1973):

Para comenzar intentamos decidir qué criterios considerábamos al hablar de mejora y progreso. Decidimos lo siguiente:

Intercambio entre miembros del grupo: esto incluye que los estudiantes tomen la iniciativa, en lugar del presidente (como en la cinta correspondiente a la *Bishop Thomas Grant* -tras la segunda lectura de la cinta-, no hay ya dirección por parte del presidente, los niños siguen solos). Nos pusimos de acuerdo acerca de que este intercambio es de la responsabilidad de aquél. En la cinta de Educación Ulterior, por ejemplo, el presidente (un estudiante) es totalmente pasivo y ello dio lugar a una ausencia de dirección, con un bajo nivel de discusión y falta de profundidad, a partir de un grupo de estudiantes que parecía muy articulado. En las cintas escolares, el presidente utilizaba con frecuencia breves preguntas para esclarecer y reforzar respuestas, guiar el debate y mantener el interés. La participación, advertimos, fue idéntica al principio y al final: ni progresó, ni se desarrolló. En las cintas de las tres escuelas vimos, en uno u otro momento, ciertos puntos de interacción entre el profesor y un alumno; consideraríamos que había existido progreso en la discusión si hubiera surgido interacción directa, por ejemplo: los alumnos preguntándose entre sí y no mirando, al hablar, al presidente, sino al grupo. En ninguno de los videos aparecieron, de modo auténticamente significativo, preguntas por parte de los alumnos. Sin embargo, al final de las sesiones grabadas y en la mayoría de los grupos, la palabra se dirigía al grupo como totalidad, en lugar de al presidente. Esto se halla relacionado con la sensibilidad del grupo y el mutuo entendimiento -así, por ejemplo en el vídeo correspondiente a *Bishop Thomas Grant*: se puede observar cómo el grupo apoya a Maureen cuando ella no puede expresar lo que desea decir y los demás esperan y la dejan terminar-. Bajo el epígrafe de «intercambio de grupo» tuvimos también en cuenta la tolerancia o la disciplina de discusión y opiniones, conducente a un mayor entendimiento y no a una ciega aceptación, aun cuando se mantuvieran puntos de vista divergentes. Todas las cintas contenían ejemplos de acuerdo y desacuerdo, pero nunca realmente extremos. La cinta de *Bishop Thomas Grant* reveló probablemente más divergencia que las otras, observándose que la discusión se iba desarrollando en el sentido de ser «más disciplinada», respetándose los diferentes puntos de vista.

El segundo epígrafe considera el contenido y el desarrollo del debate. Al comienzo de las cintas la mayor parte de éste era personal, relacionado con experiencias directas y a través de la exposición, el lenguaje permanecía expresivo, cualquiera que fuese el contenido. Aquello sobre lo que se habla tiende a ser conocido y concreto. Consideramos como un marcado avance el hecho de que los estudiantes comenzaran a barajar y analizar situaciones hipotéticas (y por tanto para ellos, abstractas). Advertimos cómo se desarrolló esto en el debate con Ron en la primera cinta de PECKHAM: así, por ejemplo, su comprensión de los niños que dicen «sí señor, no señor» para que les dejen en paz y su posterior comentario de la situación de los profesores. En la segunda cinta de PECKHAM, los chicos estaban intentando hacer sugerencias positivas y se criticaban recíprocamente, mientras discutían el problema del muchacho alborotador. Se

situaban en el lugar del profesor, para pensar respecto a los problemas que a éste se le planteaban. Surgían destellos de comprensión, como por ejemplo: «Al criticar a un profesor no estás intentando realmente conocerle». En todas las cintas registradas, los estudiantes seguían bien el debate y observamos que habla poco que careciese de importancia.

Creo que el desarrollo fecundo de la labor realizada en el campo del C. y de la enseñanza depende del perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores. Esto probablemente significa que los informes e hipótesis de la investigación deben dirigirse a los docentes, es decir: deben estimular respuestas objeto de investigación en el aula y no en el laboratorio; Podría utilizarse asimismo personal entrenado en las Investigaciones para asumir papeles de consultores en grupo de profesores y papeles de apoyo en escuelas y en las aulas escolares.

Estas son las premisas sobre las que se fundamenta el proyecto relativo a problemas y efectos de la enseñanza referido a relaciones interraciales y, según DALE, existen datos que demuestran habernos aproximado mucho más a la situación descrita como ya hizo el *Humanities Project*. Así, por ejemplo, la mayoría de las escuelas están redactando sus propios informes de la labor realizada y se han establecido diálogos entre escuelas, más que entre éstas y el equipo central.

Aquello que el «proyecto interracial» está procurando en un determinado nivel y dentro de un contexto, lo está intentando, con otro, el *Ford Teaching Project*, dirigido por John ELLIOTT (Proyecto Ford de Enseñanza). Está trabajando con mayor nivel de detalle y profundidad de penetración en las aulas.

En el *Ford Teaching Project*, ELLIOTT y ADELMAN han estado trabajando estrechamente con profesores y asesores, con los siguientes fines:

- 1, Ayudar a los profesores que ya están intentando poner en práctica métodos de Indagación/Descubrimiento. pero que observan la distancia existente entre intenciones y logro. a disminuir tal distancia dentro de su situación,
- 2, Ayudar a los profesores fomentando una orientación de actividad investigadora con respecto a problemas surgidos en el aula,

(ELLIOTT y ADELMAN. 1973a. 10)

Adoptaron el punto de vista de que «la acción y la reflexión acerca de la acción son la responsabilidad de los profesores» (12). Así pues, combinaron dentro de un equipo a profesores procedentes de diferentes escuelas. primarias y secundarias y de diversas materias.

Uno de sus papeles más importantes como investigadores externos fue el de entrevistar a los alumnos para comparar las respectivas visiones de estos y de los profesores con respecto a determinadas secuencias de la enseñanza. Con el permiso de los alumnos, los profesores pudieron volver a oír las cintas en las que se habían grabado entrevistas con aquellos. Surgieron importantes desacuerdos preceptivos. Los profesores y los alumnos discutieron luego tales divergencias, intentando resolverlas y. en muchos casos, los investigadores externos pudieron

suprimir su labor como entrevistadores de los alumnos al haber ayudado a los profesores a establecer un diálogo abierto con éstos respecto a su modo de enseñar.

En *New Era* (ELLIOTT y ADELMAN. 1973b; ROWE. 1973; THURLOW, 1973) los investigadores y dos profesores incluidos en el proyecto informaron de los progresos de la investigación, escribiendo uno de los profesores «La estructura cíclica de los esquemas evaluadores» (ROWE) y el otro «Fomentando interpretaciones de los alumnos en la escuela primaria» (THURLOW) informando este último respecto al desarrollo de las entrevistas con los alumnos, anteriormente mencionadas.

El proyecto es un excelente ejemplo de la adopción por parte de los profesores de una actitud de investigación y desarrollo de su trabajo así como respecto al desarrollo de un papel de investigador que fundamente a dicha actitud. Además, al analizar un modo de enseñanza basado en la indagación y el descubrimiento se eligió una línea de estudio que captó las implicaciones pedagógicas de diversos y nuevos desarrollos de C. y se documentó la dificultad de llevarlos a la práctica.

COOPER y EBBUTT (1974), dos de los profesores implicados, han publicado un trabajo sobre «Participación en investigación-acción como una experiencia de perfeccionamiento», en el que resumen sus conclusiones del siguiente modo:

1. Hemos hallado que es posible participar en investigación-acción, aun cuando las restricciones impuestas por la situación cotidiana de la escuela secundaria tienden a reducir su efectividad.

2. Hasta ahora, el Proyecto ha hecho que los profesores mediten profundamente acerca de sus métodos y técnicas. Estamos convencidos de que tanto esto, como los debates consecutivos a dichas reflexiones, han resultado muy valiosos.

3. La investigación nos ha demostrado que la interpretación de entrevistas con grupos de alumnos, con o sin el profesor, deben realizarse con sumo cuidado.

4. Existen ciertos datos demostrativos de que las intenciones de un profesor pueden no realizarse debido a:

a) que por alguna razón la clase interpreta mal sus fines;

b) que elige un método erróneo para ejecutar sus fines;

c) que sus observaciones, aparentemente casuales, se hallan en contradicción con algunos de sus fines.

5. Creemos que el Proyecto está demostrando ser extremadamente valioso para el perfeccionamiento del profesorado, en especial por permitir a los profesores evaluar sus propios rendimientos, así como contemplar y juzgar a otros profesores mientras trabajan.

6. Advertimos que los profesores de naturaleza sensible pueden no ser adecuados para este tipo de investigación, y desde luego que, no para el subsiguiente perfeccionamiento, cuando han de emplearse técnicas similares.

7. Creemos que los profesores que toman parte en un proyecto de esta índole han de recibir ayuda con simpatía y delicadeza, y necesitan comprensión, en especial cuando quedan expuestos por primera vez a retroalimentación (*feedback*) relativa a sus propias lecciones. Tal ayuda ha quedado muy de manifiesto en esta investigación, pero nos damos cuenta de que otros que intenten emular las técnicas utilizadas pueden precisar que se les recuerde que dichos métodos tienen sus riesgos. Esto se produce especialmente cuando en la situación de aula actúan representantes de agencias u organismos externos.

8. Algunos de los profesores del Proyecto parecen haber tenido dificultades para adquirir cierta perspectiva con respecto a la situación en el aula e identificar ciertos problemas importantes conectados con su modo de enseñar. Esta investigación les ha ayudado a darse más cuenta de que existen tales problemas.

9. Nos satisface que este Proyecto haya atraído a la escuela a los investigadores: parece haberles ayudado a comprender nuestros problemas y a nosotros los suyos.

(COOPER Y EBBUTT. 1974, 70-71)

Esta valoración de los problemas de una enseñanza basada en la investigación resulta quizá algo optimista y se advierten ciertos signos de tensión entre los papeles de profesor y de investigador. Creo, sin embargo, que vale la pena enfrentarse a tales tensiones e intentar resolverlas. En último término resulta difícil apreciar cómo puede ser mejorada la enseñanza o cómo propuestas relativas al C. pueden ser evaluadas sin autocontrol por parte de los profesores. Hay que crear una base de investigación que resulte accesible a éstos y estimule a la enseñanza, si queremos que la educación mejore significativamente.