

EDUCACIÓN

ELLIOT, J. (1993), *"El cambio educativo desde la investigación - acción"*, Ediciones Morata, Madrid, 190 págs.

La investigación-acción: sus orígenes y fundamentos

El movimiento de la investigación-acción ó action research surgió en las **secondary modern schools** del Reino Unido durante la década de los 60, como una alternativa pedagógica a los modelos tradicional y tecnológico.

J. Elliot participó en este movimiento desde 1967 hasta 1983, y tuvo la oportunidad de aplicar sus ideas en proyectos muy relevantes, como el **Humanities Curriculum Project** (bajo la dirección de L. Stenhouse), en el que se sentaron las bases de la investigación-acción. Más tarde dirigió dos proyectos: **Ford Teaching Project** y **Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project**, en los que se aplicaron los principios básicos de la investigación-acción y se elaboró la teoría pedagógica subyacente.

¿En qué consiste la investigación-acción? Se trata de una "reflexión colectiva, responsable, abierta, respetuosa y tolerante de los profesores, sin cortapisas procedentes de las instancias de poder de la escuela, sobre su quehacer diario en las aulas. Las **propuestas de cambio** se tratan como hipótesis provisionales a com-

probar en la práctica".

La investigación-acción se ocupa, pues, de la **mejora de las prácticas en el aula**, y no de la generación de conocimientos nuevos de carácter teórico, si bien éstos pueden aparecer en el desarrollo del proceso. En el seno de este movimiento se ensayaron múltiples innovaciones educativas y se hicieron importantes aportaciones pedagógicas en los ámbitos de la enseñanza - aprendizaje, el desarrollo del curriculum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional de los docentes.

La enseñanza se concibe como un **proceso dialéctico de reconstrucción activa del conocimiento** (y no de mera reproducción pasiva), que pretende la generación de aprendizajes significativos para los alumnos. Su finalidad, por tanto, no es solamente la producción de resultados de aprendizaje, sino también el establecimiento de procesos que lleven a la consecución de conocimientos significativos.

El curriculum escolar no puede ser simplemente un conjunto cerrado de contenidos organizados para conseguir unos determinados objetivos, sino una serie de propuestas abiertas en un proceso de permanente reconstrucción, o, como gusta de decir Elliot, una selección de **hipótesis de acción** que respondan a las necesidades vitales de los alumnos y permitan el desarrollo de los profesores ("no hay desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor").

La evaluación no debe orientarse exclusivamente a controlar los resultados

del aprendizaje, sino más bien a profundizar en la naturaleza del proceso de enseñanza - aprendizaje y a comprobar los valores éticos inducidos en los alumnos como resultado de dicho proceso.

La investigación-acción y la "reforma Thatcher"

El movimiento de la investigación-acción casi se paralizó al advenimiento de la conocida "reforma Thatcher", que implantó, por medio de la *Education Reform Act*, una nueva modalidad particularmente radical del modelo tecnológico, caracterizada por Elliot en los siguientes términos:

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

Se trata de un modelo de planificación técnica, racional o por objetivos, de corte claramente conductista, en el que las actividades humanas sólo se justifican si sus resultados se traducen en cambios observables y medibles en términos de eficacia para lograr los fines deseados, los cuales se consideran extrínsecos a dichas actividades e independientes de los medios necesarios para conseguirlos.

La configuración del curriculum es-

colar arranca de la idea central de que el Plan de Estudios o *National Curriculum* debe ser el mismo para todos los alumnos, con objetivos mínimos prefijados de obligado cumplimiento que garanticen la consecución de unos niveles educativos uniformes y que, a través de la competitividad, conduzcan a la excelencia.

El "White Book on the Quality of Teaching" fundamenta la calidad del sistema educativo en dos pilares. De un lado, un sistema de evaluación del profesorado de corte netamente gerencial, con claras finalidades de supervisión y control jerárquicos, utilizado tanto como instrumento de promoción (evaluación de méritos, determinación de necesidades de formación), como de sanción (despidos, traslados) de los enseñantes. De otro, un modelo competencial de formación del profesorado, extraído del mundo empresarial, que podría condensarse en el siguiente fragmento:

"Una competencia es la descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área laboral concreta. Se trata de la descripción de una acción, conducta o resultado, que la persona en cuestión debe poder realizar... Una unidad de competencia estará formada por varios elementos (junto con los correspondientes criterios de actuación) que, reunidos, tienen sentido para los empleadores, siendo valorados por éstos de manera que merecen una acreditación independiente... Las calificaciones profesionales estarán constituidas por una

BIBLIOGRAFIA

serie de unidades relacionadas que, reunidas, configuran un enunciado de competencia pertinente para un empleo”.

La investigación-acción en contextos normativos

Elliot se pregunta cómo la investigación-acción puede fundamentar enfoques alternativos en situaciones normativas como la planteada por la “reforma Thatcher”. Su reflexión desemboca en su teoría de la *resistencia creativa*, como respuesta a la racionalidad técnica que subyace a la reforma.

Parafraseando a Aristóteles, distingue entre la racionalidad técnica ó *tecné*, apta para la elaboración de productos que proporcionan bienes extrínsecos, y la deliberación práctica ó *fronésis*, propia de las acciones o prácticas sociales que persiguen el bien intrínseco por excelencia, la virtud, “una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a permitirnos obtener los bienes intrínsecos a las prácticas y cuya carencia nos impide lograrlos”. Los bienes extrínsecos pertenecen en exclusiva a los individuos que los poseen, por lo cual su posesión se basa en la competitividad; los bienes intrínsecos benefician a la comunidad entera, por lo que su consecución se basa en la solidaridad.

Puesto que la educación es una práctica social preeminente y no una mera *tecné*, Elliot desestima el modelo tecnológico imperante y propone como alternativa, siguiendo a su maestro Stenhouse, el *modelo procesual*, en el que los obje-

tivos son valores éticos y lo que realmente importa son los criterios o principios que se llevan a la práctica en el proceso de la educación, más que los resultados del mismo. Los alumnos desarrollarán su comprensión de las acciones y situaciones humanas a la luz de las controvertidas cuestiones de valor que ellas mismas suscitarán.

En el modelo procesual el valor de las actividades humanas se basa en sus cualidades intrínsecas, no justificándose sobre la base de los efectos observables, sino sobre la de los juicios inferidos en relación con la forma de realizarse. Las cuestiones sobre los fines no pueden separarse de las relativas a los medios y la acción racional proviene de la deliberación práctica sobre la forma de ejecutar los fines que se tienen en perspectiva en actividades concretas realizadas en situaciones complejas concretas, como las que tienen lugar en las aulas.

El modelo tecnológico aplicado a la enseñanza sólo permite la adquisición de conocimientos de orden inferior, que procuran la uniformidad, pero no alcanza los de orden superior, que son los verdaderamente característicos de la educación y apuntan a la educación para la diversidad y la divergencia. Como dice Stenhouse, “la enseñanza como inducción hacia el conocimiento es satisfactoria en la medida en que hace imprevisibles los resultados conductuales de los alumnos”.

De ahí el rechazo de Elliot a la propuesta de un *National Curriculum* y a las nociones de *niveles educativos* y *excelencia* que de ella se derivan, pues

sólo permiten la adquisición de aprendizajes inferiores de manera uniforme y en base a la competitividad. Para Stenhouse, la polémica entre los modelos tecnológico y procesual reproduce la ya clásica antinomia entre tener y ser.

La aparición del *White Book* en el contexto de la "reforma Thatcher" provocó una respuesta muy hostil por parte de los profesores, que opusieron al modelo de evaluación gerencial un modelo de evaluación profesional, cuyos fines serían la mejora de las prácticas docentes de los profesores en el aula y el desarrollo de la carrera docente.

Para Elliot, la evaluación en el marco de la investigación-acción no es un proceso individualizado y jerárquico, sino un proceso colectivo entre iguales. Esta concepción permite un compromiso creativo entre las propuestas del gobierno y de los profesores, mediante un modelo a dos niveles, en el que, además del gestor no profesional, interviene una segunda opinión profesional, y en el que la evaluación se centra, no en objetivos técnicos, sino en los valores morales implícitos en la actuación docente.

Elliot censura muy crudamente el modelo competencial de formación, que considera un subproducto del **industrialismo mesiánico** promovido en el terreno pedagógico bajo los auspicios de Thorndike, y que es una manifestación más de la aparición generalizada del **fundamentalismo** a finales de nuestro siglo.

Como todo fundamentalismo, pretende reducir las prácticas sociales a un

pequeño número de **elementos esenciales** de carácter inmutable -desde los puntos de vista histórico y social-, derivados de fundamentos de conocimiento indiscutibles, como la Biblia o la Ciencia de la Dirección, que ofrecen a los administradores la garantía de calidad de dichas prácticas concebidas como **formas de producción**.

Aplicado lo anterior al proceso educativo, los elementos esenciales (en este caso las competencias de los profesores) son fenómenos concretos, tangibles y mensurables asociados a la conducta de los profesores, que permiten clasificarlos en niveles de competencia según las habilidades demostradas. En palabras de Elliot, el industrialismo mesiánico aplicado a la enseñanza trataría de "medir los átomos componentes de la habilidad implicados en el proceso de producción educativa".

El autor, siguiendo a Pearson, distingue entre **conocimiento técnico habitual** y **conocimiento técnico inteligente**: el primero capacita para realizar cierta tarea de manera refleja, el segundo para realizarla de manera reflexiva. El modelo tecnológico, de raíces conductistas, pretende reducir todo conocimiento a su componente habitual, lo que no es posible en el caso de la enseñanza, por tratarse de "una actividad tan amplia que no permite especificar de antemano todo lo que el profesor tendrá que hacer".

Por otra parte, la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí como de los ejecutantes. No se trata, por tanto, de describir perfectamente la tarea

BIBLIOGRAFIA

a realizar, sino las características de los buenos ejecutantes, que lo son por disponer en las dosis precisas de ciertas habilidades cognitivas, habilidades interpersonales y motivación.

La calidad, en última instancia, no es la capacidad de prever científicamente las actuaciones concretas de los individuos, sino la de actuar reflexivamente en situaciones concretas en las que juegan valores éticos, lo que distingue precisamente a la investigación-acción.

Comentarios críticos

Cuando se llega al final de la obra, uno se pregunta por el futuro de la investigación-acción como alternativa pedagógica en contextos normativos. El propio autor no se muestra demasiado optimista al respecto, aunque cree que ese futuro estará vinculado a la lucha por la promoción profesional de los profesores y de la calidad docente.

El Cap. VI: "Guía práctica para la investigación-acción", se contradice con

el resto de la obra. Se ha señalado su carácter normativo y excesivamente mecanicista como una "transacción inconsciente" con el modelo tecnológico, tan duramente criticado por el autor.

En cuanto a la traducción del inglés, nos parece que no está a la altura del texto original. Hay frecuentes ejemplos de anglicismos (ing. school-based = esp. basado en la escuela, ing. competency-based = esp. basado en la competencia), errores semánticos (ing. sensible = esp. sensible, ing. map = esp. cartografiar), incluso párrafos completos de difícil comprensión. Sirva como ejemplo el siguiente: "En ese contexto ninguna cantidad de feedback podía fomentar la autocomprensión de la reflexión sobre su práctica iniciada por los profesores. Cuando la resistencia no era bastante fuerte, el efecto consistía en una situación en la que la autocomprensión de los prácticos empezaba a depender de los investigadores externos".

Alfonso Pascual Gañán