

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA INVESTIGACION EN LA ACCION EN ESPAÑA: UN PROCESO QUE EMPIEZA

MARIA JOSE SAEZ BREZMES (*)
JOHN ELLIOT (*)

Este artículo se escribe con la intención de dar una panorámica de la situación de la investigación sobre la práctica educativa en España y a petición de la revista que lo publica.

Me resulta un encargo difícil, que me atrevo a cumplir, ya que tengo la posibilidad de discutir mi punto de vista con una de las personas que, sin duda, más ha contribuido al inicio y desarrollo de este proceso en nuestro país. Me refiero a John Elliott, miembro del Centro para la Investigación Aplicada a la Educación (Centre for Applied Research in Education CARE) de la Universidad de East Anglia.

Siguiendo nuestro criterio sobre este tema, creemos que el artículo podría desarrollar los siguientes aspectos:

- Origen de la cuestión.
- ¿Cómo empiezan las cosas?
- ¿Cómo podemos trabajar? Una idea.

En primer lugar, es necesario ver cómo la investigación en la práctica educativa es entendida por los distintos equipos que dedican sus esfuerzos a este trabajo indagador. Dado que son muchas las definiciones, hemos seleccionado algunas de las que consideramos que reflejan mejor su naturaleza. La primera que mencionaré fue acuñada en 1981 en la Deakin University, Victoria (Australia), y dice así: «... Es un término utilizado para denominar a un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la política y planificación educativas. Estas tienen en común la utilización de estrategias de planificación de la acción, llevadas a la práctica y sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes de esta acción educativa están plenamente integrados e implicados en todas las actividades». Conviene aclarar que Australia es uno de los países en los que este tipo de investigación está más extendida.

(*) Center for Applied Research in Education. Universidad de East Anglia. Norwich.

La segunda definición pertenece a uno de los trabajos más recientes de John Elliott y se centra en aspectos puramente metodológicos. Dice así: «La investigación en acción es un proceso que se mueve en torno a sucesivas espirales de reflexión y acción. Cada espiral implica:

- 1) Clarificación y diagnóstico de una situación real que necesita mejorarse o de un problema que debe ser resuelto.
- 2) Formulación de las estrategias de acción para reconducir la situación hacia la dirección mencionada anteriormente.
- 3) Aplicación de las estrategias de acción y evaluación, de su efectividad.
- 4) Definición de nuevos problemas y áreas que necesitan cambiar (mejorar), como resultado de su clarificación. De nuevo se reanuda la espiral: reflexión y acción.»

Ambas definiciones dan una imagen bastante exacta de un mismo proceso, pero la diferencia que existe entre ellas revela también la situación de los dos contextos en que han sido acuñadas. Por esto, nos parece oportuno intentar otra que sin duda se ajusta mejor a la situación española: Es el proceso de investigación que se fundamenta en la práctica docente, esto es, en la enseñanza que tiene lugar en los centros escolares, de donde se extraen los temas, objeto de la investigación, a partir de los cuales se contribuirá al desarrollo de la teoría educativa. Se parte, pues, de una situación en la que confluyen teoría y práctica. Se trabaja en proyectos en equipo, en los que el profesor es un investigador de su práctica docente, reflexiona sobre la misma, sirviéndose de la crítica como instrumento de análisis de la acción, y se especula sobre el desarrollo del proceso.

Desearíamos que las reflexiones que han dado lugar a este artículo reflejaran, por un lado, una imagen ajustada de la realidad y por otro, que sirvieran de impulso para poner en marcha otras iniciativas investigadoras. En nuestro ánimo está ofrecer una visión dialéctica de la realidad. Pensamos también que toda controversia contribuye más a enriquecer un proceso que a frenarlo, y como somos muchos los que estamos inmersos en esta empresa, toda sugerencia o crítica será bien recibida como contribución al esclarecimiento de la compleja metodología objeto de nuestro estudio y también para conocer qué cambio educativo está teniendo lugar en España.

1. ORIGEN DE LA CUESTION

Sin embargo, resulta inevitable, al empezar a escribir sobre la investigación de la práctica educativa, mencionar el momento político en el que surge un creciente interés por esta metodología: el paso de la dictadura a la democracia, a finales de los años 70, principios de los 80. Fue entonces cuando se produjeron las primeras invitaciones por parte de alguna universidad (Murcia a John Elliott y otros miembros de CARE), con la intención de obtener información de cómo se desarrollaron en Inglaterra proyectos como el Humanities Curriculum Project y otros que Lawrence Stenhouse, John Elliott y otros miembros de CARE han llevado a cabo. Con-

tactos que se produjeron una vez muerto Lawrence Stanhouse, que no fue ni el primero ni el único en trabajar con esta metodología, ni en educación ni en otros campos del saber, pero que quizás por la calidad de sus escritos y por la extensión de su trabajo puede ser considerado como el investigador-fundamentador de este tipo de estudios en este país.

Hasta el comienzo de la democratización política, la pedagogía en España se encontraba enclaustrada en las universidades. Hasta este momento la pedagogía imperante era «propiedad» del mundo académico, de las facultades de pedagogía productoras de un trabajo de escasa calidad, desconectado de la práctica educativa, y consecuentemente, sin influencia en la realidad educativa de escuelas e institutos.

Simultáneamente existían los movimientos, que de forma genérica podríamos llamar de renovación pedagógica, que se mantenían en situación marginal, aunque su aceptación entre el profesorado y el apoyo institucional que recibían era muy diferente en las distintas regiones del Estado. Probablemente, otras personas que dedican su esfuerzo al análisis histórico-pedagógico podrán hablar con más conocimiento de causa de este periodo. Pero el objetivo de este artículo es otro, a saber, ubicar en el contexto político-histórico el momento en que surge el debate y el interés por la «investigación en acción».

Por otro lado, las Escuelas de Magisterio, dedicadas a la formación inicial del profesorado, pasaron a formar parte de la Universidad por la Reforma Educativa de los años 70 y no tuvieron en ningún momento el suficiente prestigio académico como para representar un estilo pedagógico distinto al de las facultades de pedagogía, que ignoraron, e incluso hoy día siguen ignorando, su existencia. Estas escuelas, desde su creación, como Escuelas Universitarias han trabajado con planes experimentales, nunca aprobados definitivamente; lo que ha supuesto incertidumbre y cortapisas para los que querían trabajar en una dirección determinada y ha servido de disculpa para muchos otros. Actualmente, pues, se puede contemplar un variado panorama en la relación que estas escuelas mantienen con los colegios de Enseñanza General obligatoria, a donde envían a los alumnos en periodo de formación inicial «para hacer las prácticas». Así, en unos casos, la desconexión de sus profesores con los colegios nacionales es total; en otros casos, los alumnos realizan el trabajo de «prácticas» durante los tres años de sus estudios y el profesorado universitario no sólo tutoriza (a veces de forma colegiada) estas prácticas, sino que además participa en la enseñanza de estos colegios nacionales. Esta es la razón principal por la que no se ha desarrollado con normalidad la investigación en la práctica educativa, aun siendo este lugar natural donde confluyen teoría y práctica.

Los Institutos de Ciencias de la Educación, creados también por la Reforma del 70, no llegaron de facto a suponer una «pedagogía» alternativa, porque salvo honrosas excepciones, de sobra conocidas y que pueden ser tomadas como la excepción que confirma la regla, funcionaron de forma tan burocrática que no pasaron de organizar cursos tradicionales dados por académicos para enseñantes. Fundamentalmente sirvieron para la obtención de títulos con vistas a la mejora del currículo personal de sus participantes. Las publicaciones producidas al amparo de

estos organismos fueron de calidad muy heterogénea en lo que concierne al tema educativo, y en muchos casos, ajenas a él. De esta manera, a pesar de su declaración programática, no consiguieron desarrollar nunca una investigación centrada en las aulas, ni una investigación aplicada a la mejora de la calidad de enseñanza.

Fue el aislamiento político al que España se vio sometida por los países europeos durante el franquismo lo que impidió que nuestro país se incorporase al debate planteado por la comunidad científica en aquel momento. Este debate se centraba en la inveterada desconexión entre los resultados de la investigación educativa y las aulas, reflejo, por otra parte, de la tradicional incomunicación entre los profesores universitarios y los de enseñanza primaria y secundaria, al igual que ocurría en otros tantos países (Dockere y col.). Se centraba también en cuál era la contribución que la investigación debía y podía hacer al cambio educativo del momento y que por razones obvias, en nuestro país se redujo a un asunto de documentos oficiales.

2. ¿COMO EMPIEZAN LAS COSAS?

Es en el contexto político de la transición democrática y con la llegada del partido socialista al poder cuando se convoca el primer curso sobre tendencias actuales de la investigación educativa, en el que miembros de CARE tuvieron la oportunidad de exponer extensamente el tipo de investigación ligada a la práctica en la que ellos trabajan (investigación en acción y evaluación) y la metodología cualitativa que utilizan.

Este seminario marcó sin duda un hito importante en la difusión de esta idea, que es recogida fundamentalmente por los académicos ligados a las escuelas de Magisterio, impregnándolas de identidad frente a las facultades de pedagogía.

Simultáneamente se crean los Centros de Profesores por parte de el mismo departamento ministerial que convocó el seminario mencionado anteriormente. Estos se crean con la intención de facilitar que los profesores agrupados en seminarios permanentes desarrollen proyectos donde se analicen los problemas educativos planteados en las aulas. De esta forma se pretendía implicar al profesorado en el cambio curricular y la mejora de la calidad de la enseñanza; objetivos, ambos, de la Reforma Educativa actual.

Se reconocía, por tanto, la necesidad de participación y formación de los enseñantes en este proceso, porque de facto, son ellos los que controlan y supervisan lo que sucede en las aulas.

No es objeto de este trabajo analizar los distintos avatares por los que los CEPs están pasando desde su creación, sino cómo en su origen y en su funcionamiento —al menos inicialmente en aquel con el que estuve relacionada—, la idea del profesor-investigador sustenta el proyecto. Con la creación de estos centros se estaba fomentando la participación directa del profesorado y su implicación en el proceso de cambio.

Conviene aclarar también que la mayoría de los seminarios sobre la «Investigación en Acción» que se han dado en nuestro país han sido financiados por departamentos institucionales relacionados con las actividades de perfeccionamiento y con los CEPs.

Lo que resulta auténticamente singular en este cambio es el hecho de que sea la Administración la promotora de esta innovación, sobre todo si lo comparamos con el proceso que tuvo lugar en el Reino Unido, donde nació en el ámbito universitario.

Sin embargo, un aspecto distinto entre la situación española y la inglesa es que existe una tradición en el profesorado de este país de practicar la reflexión más o menos sistemáticamente. Es un estilo de trabajo bastante ligado al sentido común, en el que de forma sistemática y crítica se analiza el trabajo del aula, siguiéndose la pauta de ejecución, análisis, crítica y nuevo planteamiento. Esta forma de trabajo no es un rango inherente a la formación del profesor, sino que corresponde a la formación general que se da en las escuelas, como un aspecto esencial implícito o explícito del currículo de Inglaterra. De esta manera se desarrollan cuidadosamente los aspectos organizativos y se estimula la elaboración escrita. Esto supone que los profesores poseen un sustrato en el que la reflexión sistemática prospera adecuadamente y en el que se posibilita una producción creativa.

En nuestro caso, la ausencia de una organización del profesorado dentro de la escuela que propicie el trabajo en colaboración (como pueden ser los departamentos por áreas, de reciente creación), la consabida falta de espacios para estudiar y trabajar de nuestros centros escolares y más en general, el caos organizativo de las universidades donde se forman nuestros actuales enseñantes, atribuible en parte y con razón a problemas políticos del pasado, son factores que hacen que la práctica reflexiva sea ajena a nuestra tradición.

Ya mencionamos anteriormente que la «Investigación en Acción» se introdujo en nuestro país a partir de seminarios que se celebraron en distintas partes del Estado y que han tenido diferentes características por razones tales como:

- las personas a las que iban dirigidos y
- el contexto en el que se han llevado a cabo.

Los participantes en estos seminarios pertenecían, en su mayor parte, a la Educación General Básica y al Bachillerato, ligados actualmente a la formación del profesorado en sus distintos niveles: coordinadores de la Reforma Educativa, directores de CEPs, profesores en activo (los menos) y también profesores de las Escuelas de Magisterio.

La idea fundamental de estos seminarios es la de propiciar la actitud reflexiva de los profesores sobre su práctica educativa, proporcionando una educación básica en la metodología de investigación cualitativa, a saber, observación, entrevistas, redacción de informes, negociación y diseño de las estrategias de acción y proyectos...

Esta hoja informativa, que como parte de la documentación se repartió en alguno de los cursos, pone de manifiesto el planteamiento.

Se espera de los Profesores colaboradores que estén dispuestos a:

LUNES	1,00-1,45	Asistir al <i>ejercicio de entrevista</i> con el objeto de ser entrevistados por sus parejas sobre sus inquietudes respecto a la clase. Será de gran utilidad que antes de la entrevista lleven elaborada una lista de sus intereses, puntos fuertes e inquietudes.
MARTES	10,55-11,05	Una breve discusión con las parejas sobre el marco de observación.
	11,30-1,00	Ser observados en clase por sus respectivas parejas.
MIÉRCOLES	8,45-9,00	Encontrarse con sus parejas para recibir el informe elaborado por éstas y mantener una breve entrevista sobre dicho informe.
	10,00-11,00	Ser observados en clase por sus respectivas parejas.
	1,00-1,45	Ser entrevistados.
	6,30-7,30	Mantener entrevista y discusión con sus parejas para elaborar hipótesis de acción.
JUEVES	9,30-11,00	Ser observados en clase por sus respectivas parejas.
	11,30-1,00	Ser observados en clase por sus respectivas parejas.
	1,00-2,00	Asistir a la sesión de reflexión donde serán invitados a entrevistar a sus observadores. Se invitará a los miembros del grupo a hacer preguntas sobre cada informe a medida que se expone.
VIERNES	1,00-2,00	Una sesión de reflexión. Reunión informal.

Se espera de los profesores que no preparen clases especiales para los períodos de observación. Su cooperación es enormemente apreciada.

Los seminarios de mayor éxito han sido aquellos que se han desarrollado en colegios nacionales, previa consulta a los miembros de sus claustros, quienes han decidido voluntariamente integrarse en la experiencia, admitiendo a los participantes en el curso como observadores en sus aulas y como facilitadores de su práctica reflexiva, ayudándoles de esta manera a diagnosticar los problemas de su aula y preparando así el futuro para un trabajo conjunto entre facilitadores (observadores) y profesores en proyectos de este tipo. Merece la pena reseñar aquí unas notas recogidas por uno de los participantes en un curso:

- En calidad de profesor observado:
«Entre nosotros hemos comentado que hemos empezado a reflexionar sobre algunos aspectos de los que hasta ahora no nos habíamos percatado.»
- En calidad de participante facilitador:

«Cuando realizamos la segunda observación, nos dimos rápidamente cuenta de que el profesor ya había leído el informe y que esto le llevaba a realizar cambios en su forma de actuar esa misma mañana. Probablemente cuatro días sean demasiado poco tiempo para conseguir más.»

Es fundamental que los cursos sean prácticos, porque sólo de esa manera los participantes son conscientes del interés y la validez del proceso, centrandolo en un problema o tema concreto.

Sin embargo, si analizamos las preguntas de los participantes en el curso, a nivel de facilitadores en las discusiones y debates que tienen lugar, muchas van encaminadas a asegurar que sus actuaciones en el seminario tengan un soporte teórico, que les resulta difícil encontrar por la naturaleza del curso, fundamentalmente práctico, y por el enfoque deductivo que se emplea. Es el equipo dirigido por el profesor J. Elliott el que con su experiencia proporciona la necesaria seguridad y confianza para pasar a la acción; lo que supone un intento de actuación sin condicionamientos.

En relación con el profesor, inmerso en esta investigación, la primera consideración que debemos hacer es que desde el punto de vista del experimentalista, como es mi back-ground, resulta fácil pensar que el aula es el laboratorio donde se pone a prueba la teoría educativa. Desde este punto de vista, el profesor puede ser considerado un observador participante en las aulas y en la escuela. Y aunque el rechazo a este planteamiento sea grande, reconozcamos al menos que el profesor está rodeado de un variado y riquísimo número de oportunidades que se le brindan como posible objeto de investigación.

3. ¿COMO PODEMOS TRABAJAR? UNA IDEA

En el proyecto «Ford Teaching Project», que J. Elliott y C. Adelman llevaron a cabo, en el capítulo «La Investigación en Acción en el aula» se puede leer:

«Al hacer el diseño, decidimos diferenciar las responsabilidades entre las personas que participaban, los académicos de la Universidad y los maestros y profesores. Decidimos involucrar totalmente a los profesores en las tareas de investigación-acción, de tal forma que nuestro papel se convertía en apoyar y llevar a la práctica el programa de investigación-acción diseñado como una experiencia reflexiva para los profesores. Pronto nos dimos cuenta de que se hacía necesaria una investigación-acción de segundo orden, que podía desarrollar una teoría acerca de cómo los investigadores participan para facilitar a los profesores el desarrollo reflexivo de una teoría a partir de su práctica.»

Suele ser argumento frecuente que la propia implicación del profesorado en la acción puede condicionar tremendamente los resultados de la investigación; cosa cierta evidentemente, pero a nuestro entender, no de gran peso si comparamos la dedicación con la que los investigadores trabajan sus teorías y que sin duda, es mayor que la dedicación de los profesores a su práctica. El profesor dedicado a la investigación puede conseguir un grado importante de distanciamiento y también de despasionamiento al analizar el hecho educativo, aparte de lo que supone la

triangulación (*) como «objetivación» del hecho educativo. Deben tenerse en cuenta asimismo la seguridad y responsabilidad que confiere la acción, en contraposición con la vulnerabilidad del investigador profesional desconectado de la práctica. Otro aspecto distintivo e importante es igualmente que el diseño de la investigación debe ser hecho por los profesores y no sólo por los investigadores provenientes del mundo académico.

Sin embargo, hay un factor importante que no debe menospreciarse en relación con la figura del profesor investigador, y es la escasez de tiempo libre para dedicarse a esta tarea. Por ello, la participación conjunta en proyectos posibilita las condiciones para que esta investigación sea llevada a cabo.

Este tipo de investigación en función de su aplicación práctica debe estar sustentado por una teoría educativa fundamentada en los experimentos de los profesores en sus clases; lo que exige que los profesores que desarrollan este trabajo sean capaces de ver el acto educativo como una acción hipotética y experimental.

¿Qué define un proyecto?

La Investigación en Acción parte de que los diseños de proyectos en las escuelas aúnan criterios de actuación y criterios de investigación; por eso, estos proyectos pueden ser currículos hipotéticos que es posible experimentar en el aula. Así, este tipo de investigación auxilia al profesor en su práctica educativa, en la medida en que le ayuda a emitir juicios más aquilatados y precisos sobre las distintas situaciones.

Una forma de realizar esta investigación es diseñar los actos educativos con espíritu indagador, observándolos cuidadosamente y registrándolos. La observación debe proporcionar la forma natural de los hechos e intentar retratarlos de forma que sean comprensibles para alguien ajeno a ellos. Son descripciones que pueden ser consideradas «estudios de caso», porque en éstos retratamos las experiencias que sin llevarnos a leyes generales, pueden ser aplicadas a nuestras situaciones concretas.

Algunas de las reflexiones incluidas en este trabajo las ha posibilitado una cita de Cronbach, que menciona Stenhouse en varios de sus escritos y que incluimos para no privar a los lectores de tan sustanciosa aportación. Dice así:

«...Las generalizaciones que se apoyan en la probabilidad no son aplicables a situaciones concretas. Cuando damos importancia al contexto, convertimos a las generalizaciones en hipótesis de trabajo más que en conclusiones.»

(*) Puntualizaciones en relación con la triangulación: Debe asumirse que el profesor está en la mejor posición para describir y explicar sus actuaciones, y que los alumnos están también en la mejor posición para examinar los criterios de comportamiento de los informes. La persona más adecuada para relatar los hechos es indiscutiblemente el observador no participante, aunque no necesariamente para encontrar su significado. Los informes de alumnos y profesores pueden considerarse parte interesante, y los informes del observador no participante pueden servir para revisar los comportamientos de ambos, así como también los medios de grabación. Algunos profesores del Ford Teaching Project consideraron útil que fuera otro miembro del equipo, y no un profesor, el observador externo, porque era más sencillo que este asumiera el papel de alguien que pretendía entender la situación más que intentar juzgarla.

Estos «estudios de caso» intentan contribuir a la clarificación de la propia percepción de la situación, pretendiendo discriminar las distintas alternativas del curso de la acción no en función de la propia conveniencia, sino en función de criterios más generales.

Si la percepción que de la situación se tenía se ha modificado, obviamente existirá una diferencia en la planificación posterior debida a la mayor comprensión conseguida.

El proyecto de investigación así diseñado y realizado contribuirá a la mejora de la enseñanza en la medida en que ayudará al profesor a tomar decisiones en su propio contexto. Esta toma de decisiones conscientes, meditadas, razonadas y en su caso, debatidas, posibilitarán que el profesor cambie y/o mejore sus actuaciones, produciéndose el cambio curricular y la mejora de la calidad en la enseñanza.

Una investigación de este tipo nos ofrece descripciones de situaciones o generalizaciones retrospectivas de casos, suficientemente ricas en detalles como para mostrar un contexto comparativo que nos ayude a mejor juzgar la propia situación.

¿Cómo utilizar y aprovechar estas descripciones?

Los informes o estudios de caso así producidos tendrán valor también para otros enseñantes que en seminarios podrán discutir estos materiales como referencia para el análisis de su práctica educativa, fomentándose de esta manera el proceso de aprendizaje por comparación, que indiscutiblemente es una función importante. Cuando los enseñantes debaten problemas de la práctica educativa, normalmente se refieren a su propia experiencia. La experiencia personal necesita referirse a otros casos para darles publicidad. Obviamente esto no tiene el valor explicativo de una teoría, sino que su valor radica en que las implicaciones teóricas se encuentran en el aula. Los puntos de discusión de estas investigaciones aparecerán en forma de hipótesis; con lo cual y por el contexto en que se producen, pueden ser experimentadas en el aula o servir de sugerencia para orientar casos particulares, ayudando al profesor a tomar decisiones.

Así se obtendrá indiscutiblemente una mejora de la práctica cotidiana y se ofrecerá una ruta alternativa para generar teoría.

Otro aspecto que va implícito en esta idea de proyecto coincide plenamente con lo que la investigación significa, y es la sistemática autocrítica de la indagación que se lleva a cabo, porque al ser el profesor el que investiga en su propio aula y en base a ello, va modificando lo que allí va teniendo lugar. La indagación que se lleva a cabo se basa en la curiosidad, en la necesidad y en el deseo de entender lo que allí sucede. Es sistemática en la medida en que se mantiene la curiosidad como estrategia fundamental para la persistencia de la indagación; es el escepticismo lo que apoya los principios críticos, que conducen a dudar no sólo de las conjeturas sencillas sino también de las propias hipótesis.

Si seguimos la idea de Stenhouse,

«la investigación en acción es un tipo de investigación en la que el acto de investigar es un acto sustantivo (éste se caracteriza por introducir un cambio, en el mundo o en la gente, considerado deseable). Los actos sustantivos en educación son, simplificando, el intento de ayudar a los niños a aprender, lo que significa averiguar cómo se debe llevar esto a la práctica escolar, y comprometerse a beneficiar a un grupo más amplio que la comunidad investigadora.»

Examinemos algunos proyectos de este tipo y así veremos el Humanities Curriculum Project, que se centró en investigar problemas y posibilidades de la enseñanza en cuestiones humanas controvertidas, como por ejemplo, las relaciones entre niños de distintas procedencias culturales; o el proyecto Ford, en el que la investigación se centró en los problemas y posibilidades de la enseñanza basada en la indagación y el descubrimiento.

En estos proyectos, los profesores fueron responsables de controlar la investigación en acción y otros trabajos de investigación aplicada surgieron como reflexiones a lo largo del Ford Teaching Project, y aclaran las diferencias que existen entre ellos. Por investigación aplicada se entiende

«Si se está enseñando con la intención de investigar, el currículo es la especificación de la investigación en acción. De tal forma que la investigación y la acción están relacionadas en la medida en que el currículo constituye una definición de la acción experimental.» (L. Stenhouse)

El currículo así entendido es entonces el currículo como la especificación de cómo se debe trabajar en la práctica. Para L. Stenhouse, un currículo debe expresar las ideas en términos de práctica y la disciplina práctica en términos de ideas. Las ideas del currículo deben ser entendidas en su relación con la acción; es más, la representación de una idea educativa, en forma de hipótesis que se puede probar en la práctica, invitándose a probarlo críticamente más que a aceptarlo sumisamente.

Comentemos, para terminar, una serie de consideraciones que sobre la investigación en acción y otros trabajos de investigación aplicada surgieron como reflexiones a lo largo del Ford Teaching Project, y aclaran las diferencias que existen entre ellos. Por investigación aplicada se entiende

«... la comprensión y solución de problemas prácticos en situaciones concretas a través de la aplicación de teorías existentes más que la generación de teorías en sí mismas (no queda incluida necesariamente la evaluación crítica de las teorías aplicadas.)»

En conclusión, consideran sin embargo que el diseño de los proyectos de Investigación en Acción se centra más en problemas metodológicos que contribuyen al desarrollo de la teoría de la ciencia social, y también a resolver problemas concretos surgidos en situaciones prácticas.

De todo esto podría desprenderse que la educación se alimenta de disciplinas como la psicología, la historia, la sociología, la filosofía, la política y la comunicación (lenguaje); contribuyendo todas ellas a la comprensión de su naturaleza, pero sin que ninguna de ellas independientemente nos suministre las reglas por las que

se rige la acción. Todas nos ayudan a entender las reglas del juego y a definir las condiciones del acto educativo, pero no nos indican cómo actuar.

Podemos, pues, considerar que la educación es una ciencia social que estudia los actos humanos y es, por tanto, impredecible. Sin embargo, tanto las ciencias experimentales como las ciencias sociales analíticas pretenden ser altamente predecibles. La educación, como ciencia social analítica, debe asumir los límites que intrínsecamente tiene, porque su objeto de estudio la obliga a una baja predictibilidad.

Es cierto también que durante un tiempo, la educación, como campo del saber, se ha analizado dentro del paradigma de las ciencias experimentales y por ello, se ha visto condicionada por el reduccionismo tradicionalmente utilizado en estas ciencias. En el momento actual la acción y la práctica se hacen especialmente relevantes; por ello, debemos evitar aquellas reglas que discriminan la acción, como provoca la aplicación del reduccionismo sistemático.

El enfatizar sólo algunas variables, en una situación compleja por la multitud de variables existentes, no debe impedirnos la capacidad de predecir los resultados de tales situaciones.

Abreviaturas

- CARE: Centre for Applied Research in Education
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
CEPs: Centros de Profesores

BIBLIOGRAFIA

- Elliott, J. *Ford Teaching Project*. Cambridge Institute of Education, 1979.
Elliott J. & Ebbutt, D. *Issues in Teaching for Understanding*. Schools Council/Longmans, 1985.
– *Case Studies in Teaching for Understanding*. Cambridge Institute of Education, 1986.
Elliott, J. The outsider-insider. Four views of the research process. *Coming to terms with research*. CARE, 1987.
Kemmis, S. & Carr, W. *Becoming critical: Knowing through action research*. Deakin University Press, 1983.
Sáez, M. J. Los estudios de postgraduados y la Investigación/Acción. *Investigación en la Escuela*. Sevilla, 1987.
Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Ed. Morata, 1984.
– Research as a basis for teaching. Heinemann, Jean Rudduck & David Hopkins, eds., 1985.
Walker, R. *Doing research*. Methuen, 1985.