

Diseño de cubierta:
Sergio Ramírez

Título original
Inside/Outside
Teacher Research and Knowledge

Dentro/Fuera

Enseñantes que investigan

Marilyn Cohran-Smith y Susan L. Lytle

Traducción
Virginia Ferrer

Reservados todos los derechos.
De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270
del Código Penal, podrán ser castigados con penas
de multa y privación de libertad quienes
reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra
literaria, artística o científica, fijada en cualquier
tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

© Teachers College, Columbia University, 1993

© Ediciones Akal, S. A., 2002

para todos los países de habla hispana

Sector Foresta, I

28760 Tres Cantos

Madrid - España

Tel.: 91 806.19 96

Fax: 91 804 40 28

ISBN: 84-460-1273-1

Depósito legal: M-18.729-2002

Impreso en Cofás

Móstoles (Madrid)



Índice general

Prefacio	9
<i>Frederick Erickson</i>	
Prólogo	13
Agradecimientos ,	21

PRIMERA PARTE:

CONCEPTOS Y CONTEXTOS EN LA INVESTIGACIÓN HECHA POR EL PROFESORADO

1. La investigación sobre la enseñanza y la investigación hecha por enseñantes: cuestiones que nos separan	29
2. Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional	53
3. La investigación del profesorado: una forma de conocimiento .	77
4. Aprendiendo de la enseñanza: la investigación en la trayectoria vital del profesor	105
5. Las comunidades para la investigación del profesorado: ¿proyección o limitación?	133
Bibliografía de la Primera parte	157

2 Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional

Cuando defendemos la idea de que se incluya la investigación de los profesores en el conocimiento pedagógico sobre la enseñanza, no estamos únicamente haciendo equivaler la investigación de los docentes con el conocimiento práctico o con otro tipo de texto didáctico, sino que lo que estamos pretendiendo es ligar al término «docente» el término de mayor estatuto «investigador» con el fin de alterar algunas nociones comunes que se aceptan sobre la profesión. Más aún, estamos proponiendo que la investigación que hace el profesorado permita que el conocimiento experto del profesorado sea accesible y además ofrezca a las comunidades educativas perspectivas únicas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este ensayo, nos proponemos plantear una tipología funcional para la investigación de los docentes que integre ambos tipos de trabajo, tanto el conceptual como el empírico: diarios de profesores, investigaciones orales, análisis de clases, ensayos. Si nos acercamos detenidamente a los ejemplos de estos cuatro tipos, podemos demostrar cómo la investigación que realiza el profesorado abarca una gran variedad de formas, cada una de ellas proveyendo una amplia gama de ricas y diversas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al construir esta tipología, estamos defendiendo la importancia de una noción más amplia de la investigación del profesorado que incorpora textos docentes, una gran participación de los enseñantes en la investigación en el aula y que genera conocimiento didáctico nuevo. Si nos lo tomamos en serio, la investigación que hacen los maestros representa un cambio radical en cuanto a los supuestos sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la universidad y entre las organizaciones escolares y las reformas educativas.

UNA DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HECHA POR DOCENTES

Pensamos que puede ser útil asumir la siguiente definición para la investigación que hacen los profesores: es una investigación sistemática e intencional realizada por los docentes en su propia escuela y sobre su propio trabajo educativo. Aunque los significados incluidos en ella puedan en algún momento solaparse, nos será útil empezar clarificando los tres términos. Con sistemático, nos referimos en primer lugar a las formas de recoger y de almacenar la información, de documentar las experiencias dentro y fuera del aula y de realizar registros escritos de situaciones. La sistematicidad se refiere también a las formas en que se recogen, se repiensen y se analizan los acontecimientos del aula para los que suele haber sólo registros parciales escritos o no. Por intencional entendemos que la investigación del profesorado es una actividad planificada más que espontánea, aunque de ahí no podamos deducir que todos los resultados importantes sobre la enseñanza hayan sido producto de la planificación. Nuestro énfasis en lo intencional reside en lo que Boomer (1987) defiende como «aprender deliberadamente es investigar» (p. 5) y la noción que Britton (1987) plantea «cada clase tendría que ser para el profesorado una investigación, algún descubrimiento, una forma de investigar llamada» (p. 15). Con investigación sugerimos que la investigación del profesorado plantea o genera cuestiones y refleja los deseos docentes por hallar sentido a sus experiencias —adaptar los procesos de aprendizaje o abrirse a la vida del aula—. Siguiendo a Berthoff (1987), no es del todo necesario que la investigación del profesorado aporte nueva información, sino que interprete la información que ya se posee —en lo que ella denomina la «reinvestigación»—.

Cuando Thomas (1974) comenta la naturaleza de la construcción del conocimiento en la comunidad científica, plantea que cada pequeña porción de información puede ser insignificante en sí misma o para ojos ajenos, pero en cambio cuando se conecta con otras pequeñas porciones de información puede asumir un tipo de «poder real y colectivo que es mucho mayor de lo que cualquier individuo podría realizar». En este sentido sigue planteando Thomas:

Nos gusta pensar que la exploración científica es un negocio solitario y contemplativo, y así es en los primeros estadios, pero siempre, más pronto o más tarde, antes de que la empresa se complete, a medida que vamos avanzando en la exploración llamamos a los colegas, nos comunicamos, publicamos, enviamos cartas al editor, presentamos ponencias, (y) vociferamos (nuestros) hallazgos. (p. 15)

Si conectamos este concepto a nuestra definición, podremos ver cómo la investigación de los docentes, como todos los tipos de investigación (educativas

u otras), es una actividad fundamentalmente social y constructiva. Cada parte individual de la investigación del profesorado no sólo informa a las siguientes actividades de la clase del profesor, sino que cada parte informa y es informada potencialmente por todo el pasado y presente de la investigación de los profesores. Aunque la investigación que realizan los profesores no siempre está motivada por la necesidad de generalizarse más allá del caso particular, sí suele ser relevante para una amplia variedad de contextos.

Coréy (1953), uno de los que primero aplicó la investigación-acción en educación, insiste en que su principal valor reside en el aumento de la eficacia de los profesores en sus clases posteriores cuando se enfrentaban a situaciones similares, más que en su generalización a otros contextos educativos. Schaefer (1967) por otro lado afirma que las escuelas pueden organizarse como centros de investigación, produciendo activamente conocimiento en el campo educativo. En los años sesenta y principios de los setenta, la investigación-acción de los profesores era realizada conjuntamente con asesores, en parte como respuesta a la crítica de que la investigación-acción no era científicamente válida. Muchas de las iniciativas de la investigación-acción se han orientado tanto hacia la mejora de la escuela como de la práctica de aula, y han contribuido también por sí mismas a la producción de conocimiento escolar y sobre la investigación (Elliott, 1985; Oja y Smulyan, 1989; Tikunoff, Ward y Griffin, 1979). Si seguimos la pista a las recientes aportaciones de la investigación-acción, nos damos cuenta de que la investigación que realiza el profesorado no es válida únicamente como propuesta individual del docente. Más bien, si debe desempeñar un papel preponderante en la formación del conocimiento pedagógico para la enseñanza, la investigación que llevan a cabo los docentes ha de ser acumulativa y accesible a distintas personas a lo largo del tiempo y para diversas aplicaciones. Aún más, los profesores de escuela así como los profesores e investigadores universitarios han de desarrollar criterios de valoración y de evaluación de la investigación del profesorado que sean adecuados para los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

UNA TIPOLOGÍA FUNCIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO

Recientemente a la investigación del profesorado se la ha relacionado casi exclusivamente con estudios empíricos centrados en el aula o en la escuela, estudios semejantes en sus formas, convenciones y métodos a los universitarios. Hacer equivaler la investigación realizada por los docentes como meros estudios empíricos limita al menos desde dos puntos de vista la contribución que

podemos recibir de los profesores sobre su trabajo. En primer lugar, los profesores investigan sobre su práctica desde una multiplicidad de formas y no sólo a través de observaciones del aula que son propiamente empíricas. Nuestra tipología funcional, que reconoce una extensa gama de investigaciones empíricas de los profesores, ofrece una perspectiva más amplia. Nos permite renombrar y reexaminar de una mejor forma los estudios empíricos realizados por los docentes y nos capacita para realizar distinciones sobre la diversidad de textos de investigadores docentes y sobre los contextos en los que se han producido y utilizado. En segundo lugar, los profesores generan también un trabajo conceptual sobre los supuestos y las características de la enseñanza, del aprendizaje, de la escolarización y de la investigación de la propia docencia. Las aportaciones conceptuales de los profesores articulan tanto perspectivas teóricas como filosóficas, haciendo distinciones y realizando conexiones desde la posición del participante interno. En resumen, lo que estamos intentando mostrar es cómo desde el reconocimiento tanto de la investigación conceptual como de los estudios empíricos realizados por los enseñantes son más visibles las contribuciones que ya existen y nos ayudan a sistematizar mejor el campo.

Siguiendo a la distinción realizada generalmente en el campo de la educación, agrupamos cuatro tipos de investigación docente en dos amplias categorías: la empírica y la conceptual. La investigación conceptual que llevan a cabo los enseñantes, que incluye la recolección, el análisis y la interpretación de los datos de sus escuelas y clases, incluye diarios, investigaciones orales, y diversos estudios. Los diarios se publican unas veces y otras no. Las investigaciones orales suelen ser registros escritos de procesos formalizados de investigación y otras discusiones especialmente preparadas para la interrogación y la reflexión entre docentes. Los estudios usan la documentación y los procedimientos de análisis de los investigadores universitarios. La investigación conceptual de los docentes, que consiste en un trabajo teórico de análisis de las ideas, incluye ensayos teóricos redactados por los docentes sobre la vida del aula y del centro y sobre la misma naturaleza de la investigación. En los ensayos los docentes esbozan cuestiones que surgen de los ejemplos y resultados de sus estudios empíricos y conceptuales, de las distintas experiencias sobre enseñanza y aprendizaje que han experimentado tanto ellos como sus colegas y también cuestiones que provienen de textos publicados, tanto formales como informales. El Cuadro 2.1 ilustra esta tipología.

LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Tipo 1: Los diarios de los profesores

Los diarios son recuentos de la vida del aula en los que los profesores registran observaciones, analizan sus experiencias y reflexionan e interpretan sobre sus prácticas a lo largo del tiempo. Los diarios recogen descripciones, evocaciones de recuerdos, comentarios y análisis. De forma semejante en cierto sentido a las notas de campo de la etnografía, los diarios capturan la inmediatez de las percepciones que los docentes captan sobre lo que sucede en su aula, sobre sus estudiantes y lo que ello significa para la práctica continuada de su docencia. Además, ya que los diarios se constituyen como registros escritos de la práctica, proveen a los profesores un modo de revisar, analizar y evaluar sus experiencias a lo largo del tiempo desde una amplia gama de esquemas de referencia. Y también posibilitan el acceso a las formas en las que los profesores construyen y reconstruyen sus perspectivas interpretativas al utilizar los datos de sus aulas.

Durante el curso escolar 1980-1981, Lynne Strieb, que en aquel entonces era una profesora de primero de primaria con trece años de experiencia, empezó a redactar un diario como complemento de sus notas y observaciones diarias que realizaba sobre cada alumno. Publicado por el Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Dakota del Norte (*Center for Teaching and Learning at the University of North Dakota*), *A Philadelphia Teacher's Journal* (1985) contiene selecciones de esta narrativa. Mientras trabajaba en una escuela de primaria pública de varias líneas, Strieb tenía una clase de treinta y tres niños y niñas: veintidós negros, nueve blancos y dos que sólo hablaban español cuando empezó el curso. Una posible lectura para comprender el diario de Strieb sería la de una profesora que pretende hallar el sentido a su vida cotidiana como docente. En este diario ella se refiere a las formas en que conecta con sus alumnos, cómo los estudiantes aprenden a darle sentido al mundo que les rodea, y cómo ella utiliza la escritura para percibir y entender su propia evolución como educadora. En palabras de Strieb:

Cuanto más escribo y cuanto más observo en mi clase, más quiero escribir. A medida que releo mi diario me vienen más ideas sobre cómo enseñar. He ampliado el diario para incorporar otros aspectos de la enseñanza —anécdotas, observaciones de los niños y de cómo se implican en las actividades, las interacciones con los padres tanto dentro como fuera de la escuela, mis planes, descripciones de las presiones que recibimos los profesores de las escuelas públicas—. Y también escribo sobre mi formación permanente a través de mis propias reflexiones y de las cuestiones que emergen, a través de los libros, de la asociación con colegas en la Cooperativa de

En el diario de Strieb (1985), encontramos registros de clases, conversaciones, preguntas de los estudiantes y descripciones muy detalladas de interacciones específicas con niños en concreto. En algunos momentos, Strieb nos ofrece una narrativa que da cuenta de la cotidianidad de los acontecimientos del aula. En otros lugares, conscientemente rompe otros esquemas para revisar y sintetizar sus esfuerzos en un área particular. Por ejemplo, cuando Strieb tiene a niños no angloparlantes que entran en su clase en octubre al principio del curso escolar, ella reacciona de forma intuitiva a la situación. Más tarde intencionalmente ella hace visible sus actos intuitivos a través de la revisión en su diario de todas las acciones que ha realizado para ayudar a esos chicos:

(Utilizar) una voz suave, cogerles su mano, calmarlos. Asignarles un igual para ayudarlos, uno que a ser posible hable la misma lengua. Utilizar tanto su lengua como el inglés al mismo tiempo, si es posible. Disponer de muchos objetos interesantes en el aula para que los niños puedan compartir experiencias comunes todos juntos. Ayudarlo a que pueda ver caras familiares en sitios extraños como el comedor, avisando a sus hermanas, presentándole a la monitora de comedor, asignándole algún refuerzo para que le ayude, y estar junto a él la mayor parte del tiempo. (p. 14)

El diario ha funcionado aquí como un modo de retroalimentar la cotidianidad, centrar la atención en lo que sucede, y para evaluar las formas en que los niños responden. De forma repetida Strieb usa su diario como forma de investigar el significado: los modelos estructurales que organizan su propia enseñanza y que caracterizan también los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos captando además el clima del aula.

Como forma de investigación, el diario de Strieb (1985) contiene muchas preguntas implícitas y explícitas: ¿Cómo puedo ayudar a los niños a que aprendan el inglés? ¿Qué puedo hacer para que los niños se sientan más cómodos en mi clase? ¿Cómo puedo ayudar para que esta clase se convierta en una comunidad? ¿Dónde está el límite entre el juego y el trabajo, y cómo los niños se plantean dichas diferencias en mi clase? ¿Cómo puedo atender las diferencias de género y multiculturales en mi clase? Como profesora, ¿cuál es mi rol a la hora de ayudar a los niños a que desarrollen actitudes hacia la diversidad? ¿Qué significa aprender a leer en esta clase, y cómo aprenden los niños a leer? ¿Qué roles juegan en el aprendizaje de sus iguales? ¿Cuándo he de atender a las ideas que plantean mis alumnos y de qué forma he de intervenir? ¿Cómo puedo conectar con las emociones de mis alumnos? Strieb usó su diario para articular y clarificar sus propias preguntas y para buscar evidencias que pudieran contestarlas.

CUADRO 2.1. LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO: UN MODELO DE ANÁLISIS

LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO:

Es un estudio intencional y sistemático sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización realizado por los docentes en sus propias clases y centros educativos.

La investigación empírica (recogida, análisis e interpretación de datos)

1º tipo: los diarios

Descripciones docentes de la vida del aula durante un período de tiempo.

- Registro de observaciones.
- Análisis de experiencias.
- Reflexiones e interpretaciones sobre la práctica.

2º tipo: investigaciones orales

Exploraciones verbales de los docentes sobre cuestiones, contextos y experiencias del aula.

- Análisis e interpretaciones colaborativas.
- Exploraciones de las relaciones entre el caos y las teorías.

3º tipo: estudios de aula y de centro

Exploraciones docentes sobre cuestiones de la práctica utilizando datos basados en observaciones, entrevistas y análisis de documentos.

- Planteamientos o generación de preguntas.
- Trabajo individual o colaborativo.

La investigación conceptual (trabajo teórico/filosófico o análisis de ideas)

4º tipo: los ensayos

Interpretaciones docentes de los supuestos y características de la vida del aula y del centro educativo y/o de la misma investigación.

- Recogidas y reflexiones sobre los trabajos de los alumnos y profesores en el aula y/o de textos publicados (incluye currículos, investigación empírica y conceptual y bibliografía sobre el campo).
- Selección de ejemplos particulares que apoyan las afirmaciones generales.

El siguiente fragmento, uno de los muchos que escribió sobre el aprendizaje lector de niños pequeños, nos revela tanto los interrogantes que Strieb se plantea sobre cómo los niños aprenden a leer como los esquemas de refe-

rencia que ella utilizaba para interpretar y evaluar su progreso como lectores:

28 de enero. Mi querido Tiempo de Lectura no es silencioso porque muchos niños se ayudan unos a otros cuando leemos todos a la vez. Me gustaría tener un Querido Tiempo de Lectura Silencioso (QTLS), pero entonces debería separarlos. No deseo eliminar la ayuda que los niños se dan unos a otros como primeros lectores. Pues han empezado a leer con sus amigos: Benjamin ayuda a Paul, María ayuda a Anita, Bethann ayuda a Atiya, Leonard ayuda a Henry, Jimmy ayuda a William, William ayuda a Ali.

Cuando un niño se atasca en la lectura o lee lentamente, le sugiero que lea junto con otro. Esto generalmente empuja al niño a mejorar su lectura. Al tener un tiempo limitado (una audiencia con cada niño cada semana), necesito que los niños se enseñen mutuamente. También me he dado cuenta de que muchos niños se encuentran más relajados con otros niños que conmigo. No obstante, me gustaría poder tener un momento de QTLS... (p. 39)

Unas seis semanas más tarde, ella seguía preguntándose cuestiones sobre cómo estaban aprendiendo a leer sus alumnos en la clase:

6 de marzo. Sigo defendiendo el espacio de lectura. Veo a muchos niños que están leyendo el libro de primer nivel *Around the City* de *Bank Street Primer*. Muchos niños no entienden todas las palabras, pero al leer juntos, se las imaginan, o al menos el significado de los cuentos. Pero cuando han acabado con ese libro quieren leer el siguiente nivel, y éstos son ya muy difíciles. Muchos niños no lo entienden. Y aunque yo insista en sugerirles que intenten antes con otros libros del primer nivel (además tengo muchos), ellos quieren seguir la «serie». Han visto cómo otros niños están avanzando en la secuencia de lectura, y ellos quieren hacer lo mismo. ¿Debo permitirlo y que luchen por ello? (p. 57)

El diario de Strieb revela su sentido por acelerar o desacelerar el aprendizaje independiente y el colaborativo —en la medida en que los niños presentan habilidades para ayudarse mutuamente en la lectura y para dotarse de apoyo emocional unos a otros, de forma muy distinta a lo que ella, como profesora, puede ofrecer. En el episodio del seis de marzo, Strieb compara su propia visión de lo que para ella es progresar en la lectura con la de los niños: ella comprendió la necesidad de los niños de hacer emerger sus habilidades lectoras, pero para los niños, progresar en lectura significaba pasar de un texto de un nivel al texto del siguiente nivel. La interpretación de Strieb de estos acontecimientos se centra en su conflicto por dar sentido a las discrepancias entre lo que ella piensa que es más apropiado sobre el aprendizaje lector de los niños y las perspectivas sociales e intelectuales de éstos. Su interpretación nos avisa de la complejidad de las nociones polémicas de «pro-

greso» en el aprendizaje lector y nos recuerda que el conocimiento que los niños traen a la clase incorpora expectativas sobre los indicadores tradicionales de éxito escolar. Su diario nos aporta información del interior de los dilemas docentes y de sus consecuencias para el aprendizaje en el aula.

Evidentemente otro profesor de primaria, o un formador de profesores, o un investigador sobre el aprendizaje lector, y Lynne Strieb misma, hará diferentes lecturas y sacará distintas «lecciones» de los episodios del diario. Nos encontramos con datos muy ricos sobre las cuestiones más importantes de la escolarización: cómo una clase se convierte en una comunidad; cómo un enseñante utiliza las preguntas de los alumnos para construir, planificar e intervenir en las discusiones en el aula; cómo un profesor conecta con los intereses y necesidades individuales de los niños y niñas; y cómo las rutinas de la profesora expresan lo que en un momento es relevante y único para ese contexto. El diario de Strieb también revela la incertidumbre y el constante ensayar de la práctica docente, inherentes a ésta. El resto de cuestiones que plantea en su diario se contrasta trágicamente con la certidumbre de los principios instructivos que se defienden en los manuales de la enseñanza eficaz.

La narrativa de Strieb nos ayuda a clarificar que los diarios docentes son mucho más que registros anecdóticos o eventos perdidos en el tiempo de las actividades del aula. Como una investigación sistemática, los diarios nos abren ventanas desde las que podemos observar lo que sucede en la escuela a través de la mirada de los enseñantes, de sus voces y desde los modos en que ellos narran, configuran e informan sus vidas profesionales. Existen otro tipo de diarios que se plantean preguntas diferentes y que están guiados por otros esquemas de interpretación. En *900 Shows a Year: A Look at Teaching From the Teacher's Side of the Desk* Palonsky (1986) se centra en las cuestiones sobre las presiones estructurales, de poder y autoridad y sobre las relaciones profesor-estudiante en una escuela secundaria de la periferia urbana, mientras que en *Our Last Term: A Teacher's Diary* de Natkins (1986) se hace hincapié en los dilemas didácticos en un centro de secundaria urbano. Los diarios de los profesores nos ofrecen un buen punto de mira desde el que las observaciones y los análisis se juxtaponen a las viñetas y afirmaciones o interpretaciones más generales.

Tipo 2: Procesos de investigación oral

Los procesos de investigación oral son procedimientos mediante los cuales dos o más profesores investigan conjuntamente sus experiencias examinando cuestiones concretas como conceptos educativos, textos (incluyendo los trabajos de los estudiantes) y otros datos sobre los alumnos. Estos procesos son úni-

cos en nuestra tipología de investigación del profesorado y por definición son orales y colaborativos. Durante la investigación oral, los profesores construyen mutuamente indicadores relevantes para analizar e interpretar los datos del aula y sus experiencias en su lugar de trabajo. Nos gustaría insistir en el hecho de que la investigación oral no es sinónimo de conversación entre docentes, así como la investigación docente no es equiparable a las narrativas de profesores. En cambio, la investigación oral suele aportar procedimientos y rutinas fundadas teóricamente con rigor, exige una preparación cuidadosa y la recolección de datos, y se basa en documentación adecuada que posibilita a los enseñantes para la revisión y el reexamen de sus análisis conjuntos. Para los profesores, la investigación oral les provee acceso a una gran variedad de perspectivas sobre el planteamiento y resolución de problemas. También les revela las formas en que los profesores narran casos particulares o teorías de la práctica.

Los procesos descriptivo-reflexivos desarrollados por Patricia Carini y sus colegas en el Centro y la Escuela para la Prospectiva (Prospect Center and School) en Bennington, Vermont, nos ofrece un buen ejemplo de los procedimientos formalizados de la investigación que realizan los profesores y que está documentada a través de registro en notas. Carini y la mayoría de los profesores que han trabajado junto a ella durante varios años no suelen referirse necesariamente a estos procesos bajo el nombre de investigación, sino que son grabaciones de sus investigaciones que pueden ser accesibles a otros participantes. No obstante, al construir la tipología de la investigación del profesorado, pensamos que es importante incluir los procesos de la investigación oral aunque sea el tipo menos visible de investigación docente que suele ponerse en marcha.

Desde el año de la fundación de la escuela en 1965, una dimensión importante del trabajo de Carini (1986) ha sido el de desarrollar métodos de evaluación y de investigación llamados procesos documentales, que pretenden comprender el aprendizaje infantil informando y a la vez siendo informados por las prácticas de los profesores. La presentación que nos hace Carini de estos procesos apunta la idea de que la investigación oral tiene fundamentos epistemológicos:

Los procesos documentales dependen de la inmersión que se realice en el foco de interés —un niño, un dibujo, una situación— y permiten un tipo de investigación desde la que se pueden explorar acontecimientos humanos complejos, como la escuela, la expresión de los niños, sin interferencias o manipulación. El niño, o el acontecimiento viene estudiado «tal como es», y con respeto a la integridad o privacidad de la persona. La grabación regular de las observaciones y la recolección de los trabajos de los alumnos sistematizan y preservan las acciones en la Escuela para la Prospectiva. Los procesos documentales son formas de reinteriorizar dichos acontecimientos de modo que podamos captar, de forma densa, lo que ocurre en cualquier momento. (p. ii)

Tres macroprocesos estructuran las interacciones orales en los grupos de profesores que se reúnen a propósito para explorar los aprendizajes tanto de los profesores como de los alumnos: la conversación reflexiva, la descripción de los trabajos de los alumnos y la revisión docente del alumno.

La meta de la conversación reflexiva es explorar desde las perspectivas de los enseñantes los diversos «significados, imágenes y experiencias» (Carini, 1986, p. 1) que están encarnados en los términos que son utilizados para comprender la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, un grupo puede participar en una conversación reflexiva a partir del análisis de los términos «secuenciación», «redacción», «significativo» o «comunidad». El objetivo de proceso del grupo es alcanzar una comprensión más rica de las palabras y estimular el respeto y la valoración hacia otras formas de construir nuevos significados; el objetivo para cada individuo es lograr un pensamiento más divergente que permita realizar «observaciones más agudas y certeras». (p. 2)

En la descripción que Carini (1986) hace de los trabajos de los alumnos, los participantes se concentran en los dibujos, los textos de los niños o en las construcciones que hacen accesible tanto las estructuras internas como los significados de las tareas y de las perspectivas de los niños y niñas. Los procesos de investigación se inician aportando una lluvia de ideas impresionista frente a los trabajos de los alumnos que se revisan. Después de que el coordinador ha anotado y conectado todas las impresiones de los participantes, el grupo empieza distintas rondas de exploración individual, de descripción, moviéndose desde lo más superficial de los detalles hasta los elementos integrantes de estilo, tono, ritmo y forma. Este proceso de forma claramente intencional respeta las descripciones cuidadosas y se protege de las interpretaciones prematuras.

La revisión de los docentes de un alumno implica el uso de perspectivas múltiples para explorar la cuestión que ha planteado un profesor sobre un alumno concreto. El proceso es extremadamente sistemático. Especifica no sólo las categorías según las cuales viene descrito un niño, sino también los roles que toman los participantes y los pasos que se siguen en el procedimiento (véase Kanevsky, capítulo 7). Los datos incluyen observaciones muy próximas y ricos ejemplos que se organizan alrededor de seis categorías que permiten describir a los niños en las escuelas. Aunque cada profesor plantea su revisión centrada en un niño en particular, cada profesor participante diseña desde el caso particular, estrategias didácticas específicas que puede aplicar también en otras situaciones tales como generalizaciones sobre el lenguaje, desarrollo de la lecto-escritura y otras cuestiones. Con el tiempo, los profesores se van volviendo cada vez observadores más agudos de los niños en sus aulas, y aprenden cómo aprender de los niños a los que enseñan.

Como ejemplos de una investigación intencional sistemática, los procesos de documentación del Centro Prospect están basados en una perspectiva didáctica fenomenológica. Al participar en dichas experiencias, los profesores se enfrentan a los significados de los niños tal como vienen expresados en sus proyectos y añadiendo la diversidad de significados que sus colegas hallan en éstos. Planificar estos procesos documentales suele implicar frecuentemente tareas de recolección y de selección del trabajo de los estudiantes así como observaciones en el aula. Éstos sirven a modo de datos para los análisis del grupo. Más adelante una parte importante del procedimiento pasa por la grabación normalmente de datos verbalizados que se usan para generar síntesis periódicas y señalamientos de los conceptos que se van construyendo a medida que se avanza. El resultado es una construcción inusual, compleja y muy rica de esquemas que conducen más que a cerrar perspectivas a la ampliación de interpretaciones.

De la misma manera que los diarios y los ensayos docentes, los procesos de investigación oral como los planteados representan serios intentos de otorgar sentido de forma autoconsciente y a menudo autocrítica a su práctica cotidiana dialogando sobre ella de forma planificada. Los procesos desarrollados por Carini y sus colegas no son sólo los únicos ejemplos de este tipo de investigación hecha por los profesores, aunque sí sean los que la han documentado y formalizado mejor. Podríamos añadir los seminarios docentes coordinados por Bill Hull (1978) o por Margaret Yonemura (1982) y los grupos de profesores como la Cooperativa para el Aprendizaje de los Profesores de Filadelfia (*Philadelphia Teachers Learning Cooperative*, 1984) y el Grupo de Mujeres Docentes de Boston (*Boston Women's Teacher's Group*, 1983) que de forma regular se dedican a explorar cuestiones y prácticas a través del examen en distintos contextos de casos particulares. Los procesos de investigación oral se diferencian de los diarios o de los ensayos docentes que no pueden completarse desde la escritura solitaria. Los objetivos fundamentales de las investigaciones orales pasan por la comprensión compartida de los participantes.

Cuando se preserva a través de las grabaciones la documentación, los profesores pueden regresar a los textos de sus deliberaciones para reinvestigar sus propios conocimientos y hallazgos, que van adquiriendo paulatina y acumulativamente nuevos significados a medida que los profesores los van confrontando con nuevas situaciones en sus aulas y centros educativos. Del mismo modo que se hizo con los archivos de los trabajos de los alumnos recogidos en el Centro Prospect, las grabaciones de los procesos de investigación oral de los enseñantes tienen el potencial de ser de gran valor para la amplia comunidad de profesores, de formadores de profesores, y para los investigadores universitarios. Buchanan (1988b) y un grupo de profesores de Filadelfia están actualmente trabajando hacia esta meta proponiendo un archivo ciudadano de tex-

tos y de investigaciones orales de los docentes así como de los trabajos de los alumnos a los que se refieren. Buchanan nos plantea un alegato elocuente para defender la necesidad de este archivo:

Cada día las observaciones y las reflexiones de los profesores sobre los procesos didácticos, sobre sus estudiantes y sobre las cuestiones educativas se pierden de forma irremediable porque no se prevee su conservación. Dichos materiales son esenciales para configurar y registrar la evolución de la profesión. De forma semejante tampoco se salvan sistemáticamente las narrativas cotidianas, los trabajos artísticos y un gran número de trabajos de los estudiantes. Lo que los niños no traen a casa, suele echarse a la basura. Además de los indicadores de rendimiento, existen muchos más indicadores que muestran cómo aprenden los niños y las niñas en las escuelas. El Archivo serviría como un recurso enormemente rico para los docentes, los investigadores y otros profesionales que estuviesen interesados desde una perspectiva amplia sobre lo que les sucede a los niños en nuestra sociedad. (pp. 1-2)

La propuesta de Buchanan (1988b) surge como respuesta a la frustración de las relaciones entre los investigadores académicos y el conocimiento que construyen los enseñantes, tras una década de trabajo en la Cooperativa de Filadelfia para el Aprendizaje de los Profesores en asociación con el Centro Prospect. El primer propósito de un archivo es aportar una vía para que el trabajo de aula de los docentes se haga visible a otros profesores. Además, ella añade, que la recolección sistemática de las investigaciones de los profesores y de los trabajos de los niños «les da a los académicos una "perspectiva interior" no obtrusiva de la clase (que) no es frecuente encontrar» (pp. 1-2) y ello es absolutamente necesario.

Tipo 3: Estudios en el aula

En nuestra propia tipología, los estudios en el aula suelen referirse a lo que comúnmente se entiende como investigación del profesorado. Hay numerosos volúmenes que están describiendo este trabajo y que se han publicado recientemente. En *Reclaiming the Classroom: Teacher Research As an Agency for Change*, Goswami y Stillman (1987) sitúan las raíces de este concepto entre los educadores británicos y los norteamericanos que han incorporado la investigación docente en sus prácticas, que han aportado orientaciones para la planificación de la investigación en el aula y que frecuentemente ofrecen ejemplos del trabajo de los profesores que investigan. Caracterizan la investigación de los docentes como una actividad en la que los profesores y sus estudiantes:

... Formulan preguntas sobre el lenguaje y el aprendizaje, diseñan y llevan a cabo investigaciones, reflexionan sobre lo que han aprendido, y lo comunican a los otros. En otras palabras, los enseñantes y los alumnos realizan investigaciones que son necesarias para proveer contextos, ayudar a dar sentido (a rechazar o incorporar), los hallazgos de los proyectos cuantitativos y experimentales. (Prólogo)

Recientemente se han publicado dos libros escritos por líderes del Proyecto Nacional para la Escritura: Mohr y Maclean (1987) *Working Together: A Guide for Teacher Researchers* y el de Myers (1985) *The Teacher Researcher: How to Study Writing in the Classroom*. Mohr y Maclean muestran cómo un grupo de docentes investigadores trabajan conjuntamente para diseñar y realizar estudios en el aula aportando ejemplos de diversas formas de informar sobre la investigación que realizan los profesores. Myers plantea distintas sugerencias para generalizar los procesos de evaluación de la escritura como elementos dinamizadores de la investigación docente. Bissex y Bullock (1987), profesores de facultad de los programas para la escritura de la Universidad de Northeastern, han compilado en *Seeing for Ourselves: Case Study Research by Teachers of Writing* los trabajos de los estudiantes de licenciatura del departamento de inglés que participaron en el instituto de enseñanza para la escritura. Bissex y Bullock además incluyen las discusiones de las mesas redondas sobre el valor de estos estudios para el profesorado.

Nuestra definición de los estudios en el aula es esencialmente la misma que aparece en estos textos citados. No obstante, nosotras vemos los estudios en el aula como uno de los cuatro tipos que cabe denominar investigación del profesorado. Entre las comunidades de investigadores docentes y académicos existen, a nuestro parecer, numerosas ambivalencias sobre el alcance de los estudios en el aula como ejemplos de estudios con valor académico. Tal como señalamos en el capítulo primero, existen concepciones en conflicto en estas comunidades sobre el rigor metodológico, la teoría, la documentación o el valor de la comunidad docente en sí. Desde nuestra posición pensamos que estas cuestiones se han de resolver desde dos vertientes. La primera es que la comunidad de profesores es en sí misma, en donde los enseñantes desarrollan gradualmente una serie de criterios o de indicadores de evaluación de la utilidad de la investigación que realizan para los propios profesores individuales o como colectivo. En segundo lugar, sólo si la comunidad universitaria reconoce la necesidad de construir un conocimiento pedagógico amplio, entonces deberán tomar en consideración las formas bajo las cuales la investigación de los docentes contribuye o altera lo que conocemos sobre enseñanza, aprendizaje y escolarización.

Relearning to Teach: Peer Observation as a Means of Professional Development for Teachers es un estudio en el aula universitaria en cursos de enseñanza para

la escritura realizado por Elizabeth Rorschach y Robert Whitney (1986) que en aquel entonces eran doctorandos por la Universidad de Nueva York en Didáctica del Inglés. Vamos a usar un ejemplo en la enseñanza postsecundaria para enfatizar que la investigación docente no está limitada únicamente a los profesores de educación infantil o de primaria, sino que es en efecto una actividad relevante para todos los profesores. Rorschach y Whitney compartieron lo que ellos creían que era fundamentalmente objetivos comunes en sus cursos de escritura. Durante quince semanas, ellos se observaron mutuamente en las clases que impartían dos veces por semana, tomando el rol de estudiantes, participando en las discusiones, realizando las tareas encomendadas y compartiendo sus textos con los demás estudiantes. Se reunían luego semanalmente para compartir sus observaciones, centrándose inicialmente en lo que les había gustado de la enseñanza de ambos y moviéndose cuidadosamente hacia los aspectos más comparativos de lo que había sucedido en ambas clases. Roschach y Whitney señalaron que «esta dualidad de perspectivas generadas por los mismos observadores en roles inversos y en culturas paralelas... les permitió acceder a los nuevos aprendizajes y los hallazgos más importantes» (p. 161). Más tarde, Roschach y Whitney grababan las discusiones que se producían en sus clases, contrastaban programaciones y tareas, y ensayaban nuevas estrategias didácticas a medida que iban teorizando sobre lo que sucedía en las dos clases. Ambos profesores entendieron mejor sus prácticas de aula como resultado de esta investigación; Whitney cambió drásticamente la cultura de su clase alterando algunas de sus estrategias didácticas.

El valor que tiene para el profesorado la realización de estudios de aula colaborativos queda elocuentemente expresado por los propios autores:

Queríamos aprender algunas cuestiones que nos fueran útiles para nuestra enseñanza, y nos dimos cuenta de que así sucedió. Para ese fin, fue mucho más apropiado utilizar metodologías espontáneas y exploratorias, incluso fue del todo necesario. No obstante, realmente lo que aprendimos no queda reflejado en este texto, ni tan sólo está conscientemente conceptualizado en nuestras mentes —sino que existe en lo que Michael Polany llama «el conocimiento tácito» que informa nuestras decisiones en el aula sin ser plenamente conscientes de ello—.

Uno de los aspectos más provechosos de este proyecto fue tener una experiencia directa con la clase de un colega durante un período de tiempo, y tener una oportunidad de pensar y de hablar sobre la experiencia con el profesor que estaba presente. Éste es un aprendizaje holístico que en abstracto no se podría nunca alcanzar. Aunque nosotros no nos consideremos unos etnógrafos... entendemos ahora algo del valor de esta disciplina, el poder que tiene acceder a la experiencia directa de otra cultura con la intención de comprender su funcionamiento. (p. 171)

Los estudios en el aula como los descritos de Roschach y Whitney ejemplifican el potencial de la investigación docente para el cambio en las prácticas didácticas asumiendo la poderosa crítica intelectual que se realiza a los supuestos, objetivos y estrategias pedagógicas. Su trabajo además muestra la recursividad de los procesos en los estudios de aulas, en los que las preguntas se reformulan continuamente, se revisan los métodos y se aplican sin cesar análisis diversos.

El valor de los estudios en el aula realizados por los propios enseñantes como el de Roschach y Whitney no son siempre autoevidentes para la comunidad académica. En este caso, los autores abordan cuestiones seriamente significativas que los académicos están también investigando, entre las cuales están las discrepancias entre el currículum explícito y el currículum oculto; sobre autoridad, poder y autonomía en las clases de escritura; y sobre la cultura del aula como construcción social de profesores y estudiantes. Las cuestiones que nos plantean Roschach y Whitney sugieren gran cantidad de investigaciones futuras sobre las que la comunidad universitaria apenas ha considerado o ha dado importancia. En último lugar, los estudios colaborativos como éste aportan, tal como señalan Roschach y Whitney (1986), poderosos «medios para el desarrollo profesional del profesorado» así como «un método para el desarrollo del profesorado universitario en instituciones de formación o de mejora de la enseñanza en la educación superior». (p. 170)

INVESTIGACIÓN CONCEPTUAL

Tipo 4: Los ensayos docentes

En la investigación conceptual, los profesores recogen y reflexionan sobre las experiencias para construir argumentos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización. Basándose en los trabajos de los estudiantes o en las observaciones en el aula, en los que a veces no hay registros completos, los profesores redactan ensayos para convencer a los demás de ciertas formas particulares de enseñar y de concebir los procesos didácticos. También teorizan sobre los aprendizajes y el desarrollo de los niños, sobre la escuela como lugar de trabajo, sobre el desarrollo profesional a través de distintos contextos, y sobre las fuentes del conocimiento de los profesores. A diferencia de los diarios y de las investigaciones orales, las cuales se conciben inicialmente desde y para los propios participantes, los ensayos seleccionan ejemplos que aportan a un público de mayor audiencia un tipo de «justificaciones demostradas» sobre las afirmaciones generales que se realizan (Erickson, 1986).

Incluimos bajo esta categoría de investigación conceptual algunos ensayos como el de Dennison *The Lives of Children* (1979), el de Kohl *36 Children* (1967), el de Ashton-Warner *Teacher* (1963), el de Wigginston *Sometimes a Shining Moment: The Foxfire Experience* (1985) y el de Paley *White Teacher* (1979) y *Wally's Stories* (1981). Otros ensayos más breves se publican en las revistas como la *Harvard Educational Review*, *Language Arts*, *English Journal* y *Educational Leadership*; en publicaciones nacionales de organizaciones profesionales de la educación como la *National Education Association* (NEA), la *American Federation of Teachers* (AFT), o la *National Association of Independent Schools*; en algunos boletines como el del *National Writing Project's Quarterly*; y en boletines escolares como *Studies in Education*, publicados por la facultad de *Germantown Friends School* en Filadelfia.

A pesar de todos estos foros, la investigación conceptual de los profesores no suele tenerse en cuenta generalmente como parte del conocimiento formal sobre la enseñanza, quizá porque suele ser personal, retrospectivo y basado en la visión «reducida» de un solo docente en particular. Nosotras más que descualificaciones, lo que vemos son elementos de cualificación. Toda la investigación conceptual es una investigación intencional y sistemática. Se construye a partir de los datos que provienen de la experiencia y de las reflexiones de los profesores, a lo largo de períodos extensos de tiempo. Para explorar las cuestiones de los docentes, la investigación conceptual selecciona y analiza los rasgos y los acontecimientos más significativos del curso de la vida del aula y del centro. Conecta la experiencia de un profesor en particular con las prácticas de otros profesores, con lo que el autor o autora conocen de las prácticas en otros centros educativos e incluso a veces con las conclusiones que provienen de los estudios académicos universitarios. Al seleccionar pequeñas cuestiones o problemas sobre los que escribir, los profesores revelan sus preocupaciones desde sus propias perspectivas. Desafortunadamente, la mayoría de estos ensayos docentes no suelen contener citas del trabajo de otros colegas, en parte porque la mayoría de este tipo de textos suelen publicarse de forma local y existe poco intercambio entre las diversas comunidades lectoras de estas publicaciones.

En la investigación conceptual, los profesores desarrollan la dimensión práctica elevándose hasta lo conceptual y nos muestran también cómo los esquemas teóricos pueden aplicarse a los contextos particulares. Al analizar las pautas y las discrepancias que se producen, los docentes usan sus propios esquemas interpretativos como profesores de aula aportando una verdadera visión emic muy distinta a la que un observador externo puede alcanzar, aunque dicho observador externo desarrolle cualidades antropológicas y tenga acceso durante mucho tiempo al aula. La investigación conceptual trata de contestar

diversas cuestiones desde la investigación sistemática y la reflexión sobre la experiencia.

El trabajo monográfico de Eliot Wigginton (1985) que fue durante veinte años profesor de inglés en un centro de secundaria, nos sirve como ejemplo muy claro y visible de escritura ensayística desde el punto de vista de un profesor. *Sometimes a Shining Moment: The Foxfire Experience* es un ensayo de tres partes: un análisis narrativo de la historia de Foxfire desde su integración en la clase de composición escrita en inglés en el centro de secundaria; una exposición de los principios que se han podido deducir después de veinte años de experiencia; y una descripción de una muestra de los aspectos gramáticos/sintácticos del curso que muestran la filosofía planteada en la parte anterior incluyendo sugerencias para el desarrollo de nuevos cursos en la misma línea filosófica. (p. xii)

Tal como señala Wigginton (1985), este libro pretende responder a un gran abanico de cuestiones que el mismo autor se ha ido planteando al dialogar con su propio trabajo, y animar a otros profesores a que se planteen cuestiones sobre sí mismos, sobre sus estudiantes y sobre otros aspectos de la enseñanza: «He podido hallar que es precisamente la revisión constante y el examen continuado de nuestras perspectivas —y no el recetario de respuestas para el paquete de preguntas— lo que nos permite mejorar como profesores». (pp. 37-41) Para narrar la historia de Foxfire, Wigginton se basa muy rigurosamente en sus propios diarios, cartas, memorias del centro, textos de estudiantes y las tareas escritas que él se asignaba a sí mismo.

De forma semejante a otros investigadores, Wigginton (1985) comenta en su ensayo el hecho de que, para él, escribir resultó ser la vía principal para hallar sentido a su vida docente cotidiana. Por ejemplo, Wigginton cuenta cómo una vez se molestó y se decepcionó cuando pidió a sus estudiantes que describieran sus experiencias positivas y negativas de la escuela. Resultó que tenían muy pocas experiencias positivas que compartir, y entonces Wigginton decidió realizar él mismo esa tarea escrita también. Luego él descubrió que también conservaba muy pocas experiencias memorables que pudo agrupar bajo estas amplias descripciones:

Aquéllos eran tiempos en que venían visitantes del mundo exterior a nuestras clases... tiempos en los que los estudiantes salíamos de las aulas para realizar salidas de campo... tiempos en que las cosas que hacíamos como estudiantes tenían una audiencia más allá del profesor... tiempos en los que se nos otorgaban responsabilidades adultas y se confiaba en nosotros... tiempos aquellos en los que como estudiantes realizábamos proyectos de investigación independientes o nos implicábamos en períodos de gran acción y creatividad personales y que iban más allá de los simples cortes y pegas de las enciclopedias y manuales. (p. 308)

Estos análisis escritos le han permitido al autor plantearse qué le sucedió durante trece años de su escolarización y por tanto compararlo con las oportunidades que está ofreciendo a sus estudiantes. A través de este proceso, se dio cuenta del giro que tenía que darle a su enseñanza para poder cambiarla.

Reflexiones como las que plantea Wigginton nos muestran una interrogación intensa, continuada y sistemática de su experiencia personal como profesor y como estudiante. Estos procesos de selección, organización e interpretación son esenciales para la reinvestigación de las propias experiencias a través de la investigación conceptual. En este caso la redacción del texto de Foxfire le supuso a Wigginton la fertilización de su enseñanza, y eso que era ya una práctica saturada de procesos de investigación reflexivos. En sus clases, los estudiantes de Wigginton utilizaban sus propias composiciones escritas para analizar sus raíces y para formar una comunidad. Wigginton estudió sus escritos para explorar los modos desde los que ellos se estaban desarrollando como autores y como lectores, y se dedicó a difundirlo a través de una escritura constante a un público muy amplio, que incluía a la dirección del centro, a sus colegas dentro y fuera de la escuela, a la comunidad de vecinos o a las instituciones que subvencionaban el centro educativo. Escribía como una forma para que las cosas pasasen de verdad, para dar sentido a lo que sucedía, y, aunque seguramente sin una clara perspectiva de cuál sería el producto final, para documentar toda la experiencia a un público amplio.

En *Sometimes a Shining Moment: The Foxfire Experience* el autor nos plantea numerosas cuestiones implícitas y explícitas. Todas estas cuestiones se engloban en el intento de comprender cómo los profesores pueden convertir la escuela en un lugar para los adolescentes. Entre éstas aparecen interrogantes como: ¿De qué forma el profesorado puede incorporar a los estudiantes en una «causa común»? ¿Cómo el profesorado puede introducir proyectos de innovación en el currículum oficial? ¿Cómo se relacionan las escuelas con las comunidades? ¿Qué es el poder en educación? ¿Quién lo tiene y quién no? ¿Hasta dónde llega el poder del profesorado? ¿Cómo pueden los profesores ayudar a los adolescentes para que comprendan los problemas del mundo exterior a la escuela? ¿Cómo pueden ayudar los profesores a los adolescentes para que éstos se orienten desde sí mismos y desde sus nuevas comprensiones hacia una relación activa y de cuidado hacia los demás? ¿Cuáles son los objetivos de un instituto de secundaria público? ¿Los profesores, cómo podrían encontrar actividades convincentes que pudieran servir simultáneamente para todos los fines de la educación?

Estructurado desde estos interrogantes de Wigginton, el ensayo se forma a partir de un foco inicial sobre los estudiantes pasando a las preocupaciones sobre la enseñanza y los supuestos sobre el profesorado hacia una exploración del

currículum y de la escolarización. A través del libro funcionan al menos dos temas como ejes estructuradores de la interpretación: las discontinuidades y conexiones entre la vida dentro y fuera de la escuela y las fuerzas que apoyan o constriñen la integración de las vidas adolescentes en el currículum escolar.

La pieza central de *Sometimes a Shining Moment* es un capítulo extenso que Wigginton denomina «Algunas verdades más allá». En este capítulo, nos propone un listado de características que aparecen siempre en una enseñanza eficaz y que él ha deducido tras veinte años de experiencia. Cada propuesta que hace está fundamentada en su hábil síntesis de los acontecimientos y de las interacciones que se han dado en sus propias clases y en su centro así como en la lectura de los filósofos y teóricos de la educación que ha realizado. La validez de estas generalizaciones de Wigginton se demuestra por la amplitud de resonancia que tienen sus propuestas para las experiencias de los demás profesores, su principal audiencia en sus análisis. Tal como Fenstermacher nos recuerda (1986), sólo algunas investigaciones mejoran la práctica educativa. Y esto sucede, como él afirma «si (la investigación) germina fructíferamente en las premisas de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores». El convincente ensayo de Wigginton, ricamente construido a partir de análisis narrativos, teoría y especulación, tiene la potencia no frecuente de informar sobre los «argumentos prácticos» que los profesores utilizan para comprender, articular y en última instancia, para mejorar sus prácticas.

Algunas veces la investigación en sí misma se convierte en el objeto de estudio de la investigación conceptual. Por ejemplo, en dos ensayos recientes, Hahn (1991a, 1991b) explora la investigación del profesorado como catalizadora para el cambio docente y para los problemas y posibilidades de la institucionalización de la investigación hecha por el profesorado. Utilizando como casos las experiencias de los grupos de investigación formados por profesores en distintos contextos escolares, Hahn (1991b) defiende que el conocimiento local es crítico. Para que la investigación del profesorado pueda institucionalizarse en distintos contextos, los programas deben recibir apoyo específico centrado en la escuela por parte de los directivos, de los miembros del grupo y por parte de la misma institución. En su ensayo sobre el cambio docente, Hahn (1991a) plantea la investigación de los profesores en relación con el constructivismo:

→ Cuando podemos ver a los enseñantes como aprendices activos, que construyen y reconstruyen estructurando sus ideas sobre los estudiantes, sobre sus clases, sobre la didáctica, así como también cuándo aprenden distintas cuestiones de los sujetos a los que enseñan, entonces podremos ver que la investigación en el aula es una actividad natural que todo enseñante puede plantearse, y no una carga adicional a una sobresaturación horaria. No es algo que se ha aprendido en algún sitio y que

luego debemos aplicarlo a nuestra clase. El conocimiento del profesor se engendra en el aula y pervive en ella. (p. 2)

Partiendo de las experiencias de cada uno de los profesores investigadores y de los grupos que trabajaron con ella, Hahn (1991b) describe con cierto detalle la evolución de los cuestionamientos de los profesores a medida que ellos documentan las interacciones del aula, comparten sus observaciones con los colegas, y desarrollan planificaciones para reconstruir las propuestas curriculares y didácticas desde sus situaciones concretas. Hahn distingue esta forma de desarrollo profesional de modelos más tradicionales:

Si una de las metas del desarrollo profesional es «que todos hagan lo mismo», entonces la investigación del profesorado sería un pésimo modelo a seguir. Si, en cambio, la meta es que cada profesor pueda mirar de forma más crítica la enseñanza y el aprendizaje (en vez de actuar sin pensar con la simple «aplicación del programa»), esto capacita a los profesores para que sean profesionales más reflexivos con lo que estaríamos dentro de uno de los mejores modelos de desarrollo profesional. (p. 1)

Al tomar como su objeto de estudio la investigación de los profesores, el trabajo de Hahn realiza conexiones importantes con las cuestiones didácticas más candentes y con los procesos de aprender a enseñar. La investigación conceptual de los profesores se basa en el desarrollo de estructuras conceptuales para las actividades de la investigación docente desde las propias perspectivas de los enseñantes. Estas estructuras son diferentes de las que utilizan los formadores y los investigadores universitarios.

A menudo, los ensayos de los profesores consideran de forma explícita las relaciones de la teoría con la práctica y las formas en que se influyen mutuamente. Por ejemplo, en el denso ensayo de Ashton-Warner (1963) *Teacher*, la autora se centra en su construcción de una teoría del desarrollo infantil basándose en sus observaciones y experimentaciones con niños en una escuela del pueblo de Maori. Ashton-Warner propone una mirada centrada en el niño sobre la adquisición de la lecto-escritura a través de los niños con lenguas minoritarias estableciendo así una relación entre el bagaje cultural y la experiencia desde los materiales y la didáctica especial de la lengua. El trabajo de Ashton-Warner así como el trabajo de otros profesores investigadores nos sugiere que la investigación que realizan los enseñantes sobre sus propias prácticas puede ser teórica, abstracta y generalizable.

Es evidente el valor de la investigación conceptual para los mismos autores y para la comunidad en general. No obstante no queda tan claro este valor para la comunidad de investigadores universitarios. Wigginton y Ashton-Warner

son escritores bien conocidos cuyo trabajo ha sido reconocido en distintos círculos como muy relevante y además suelen ser citados a menudo. Pero esto no significa que su trabajo se ajuste a los paradigmas aceptados por la investigación sobre la enseñanza ni que se incluyan como parte del conocimiento pedagógico oficial. Shulman (1986a) insiste con fuerza en esto cuando apunta en su discusión sobre el conocido estudio de Dunkin y Biddle sobre la enseñanza, que el libro *Life in Classrooms* de Philip Jackson queda omitido de la revisión que efectúan aunque sea una de las referencias más citadas en sus análisis conceptuales sobre la enseñanza. Shulman explica esta ausencia señalando que los miembros de una comunidad particular de investigadores generalmente suelen reconocer y construir sobre el trabajo de aquellos a quienes perciben como sus iguales en el campo. La investigación de los profesores contribuye claramente a la comprensión de lo que les sucede a los demás profesores. Y podría en efecto contribuir también a la investigación universitaria, hecho que suele ignorarse o incluso ser invisible.

El trabajo conceptual de los enseñantes usa experiencias vivas y concretas para construir sus razonamientos didácticos. Ello es posible porque los docentes poseen un conocimiento íntimo y persistente sobre la enseñanza y debido también a que aportan ricas perspectivas basadas en sus observaciones y comprensiones de los aprendizajes de los estudiantes. A través de estas oportunidades de observación persistente en el campo de los alumnos y además en una variedad de situaciones sociales y académicas, los profesores suelen ofrecer a sus análisis muchos años de acumulación de conocimiento sobre la cultura de la comunidad, de la escuela y del aula. La forma del ensayo, que se construye en la dialéctica entre argumentación y evidencia, aporta unos textos y unos contextos únicos para la investigación de la enseñanza.

CONCLUSIÓN

La investigación del profesorado se dirige a un gran público y se presenta bajo una gran variedad de formas. Imaginamos que existen muchas maneras de categorizar este trabajo, y por lo tanto no aspiramos a que esta tipología presentada sea la definitiva o la más exhaustiva. No obstante, tal como hemos demostrado, cuando se amplía la noción de investigación del profesorado podemos incluir en ella diversidad de textos docentes, ver el rango y la variedad de cuestiones que les preocupa, los tipos de evidencias, los métodos de análisis, los esquemas interpretativos que usan, y los argumentos y las implicaciones que ello supone para el trabajo en el aula. A medida que los profesores investigan más en sus aulas, ellos exploran formas de innovación y sistemas de documen-

tación de sus actividades en la clase, interrogándose sobre los supuestos convencionalmente aceptados en relación a la investigación en sí misma, y cuestionando las relaciones entre los sujetos y los objetos de la investigación. Estas conversaciones plantean diversas cuestiones sobre la investigación de los profesores como forma de conocimiento: lo que podemos saber sobre la enseñanza, quién puede conocerlo, cómo puede conocerse, y cómo puede ser usado dicho conocimiento. Exploraremos estas cuestiones en el Capítulo tercero.