

La investigación docente y la reforma educativa democrática

COLIN LANKSHEAR* Y MICHELE KNOBEL**

Resumen:

Este artículo describe la importancia potencial de la investigación docente para el estatus de los profesores como profesionales, dentro de contextos donde un ideal democrático de la educación es atacado por los estándares técnicos y un currículo estandarizado. Describe dos "conceptos fundacionales" de investigación docente de los años setenta. Los autores discuten que gran parte de la investigación actual no realiza los ideales de tales conceptos. Analizan las debilidades en investigación docente y describen los rasgos de una de buena calidad que tiene la posibilidad de apoyar la búsqueda de un ideal educativo democrático.

Abstract:

This paper describes the potential importance of teacher research for the role and status of teachers as professionals within contexts where a democratic ideal of education is under attack from technical standards and standardized curriculum. It describes two 'founding concepts' of teacher research from the 1970s. The authors argue that much current teacher research does not achieve the ideals of these concepts. They analyze weaknesses in teacher research, and describe features of good quality teacher research that could support pursuit of a democratic educational ideal.

Palabras clave: investigación docente, profesores como investigadores, profesores/docentes como profesionales, conceptos fundacionales de investigación docente, investigación de alta calidad.

Key works: teacher research; teachers as researchers, teachers as professionals, founding concepts of teacher research, high quality research.

* Catedrático titular, University of Ballarat, University Drive, Ballarat, Vic 3353, Australia, CE: c.lankshear@yahoo.com

** Profesora Asociada, Montclair State University, 210 Finley Hall, Montclair State University, Upper Montclair, NJ 07043, EUA.

Introducción

En su libro *Teachers as Researchers (Los docentes como investigadores)* (2003: cap. 1), Joe Kincheloe se muestra partidario de la investigación docente como un recurso por el cual los profesores pueden resistir y superar una tendencia proveniente de Estados Unidos en la que “estándares técnicos” basados en la “investigación de punta” e impuestos de forma jerárquica por administradores educativos y hacedores de políticas determinan el currículo y las estrategias docentes. Es ésta una tendencia en la que el currículo se ha estandarizado. Los profesores que imparten la misma materia en los mismos grados se ven obligados a “cubrir los mismos contenidos, otorgar la misma relevancia a los contenidos que cubren y evaluar a los estudiantes del mismo modo” sin tomar en cuenta la diversidad de comunidades escolares y de establecimientos, las necesidades específicas de los estudiantes, los conocimientos previos que éstos poseen, etcétera (Marzano y Kendall, 1999; en Kincheloe, 2003:4).

Los profesores están obligados a enseñar con miras a los exámenes diagnósticos con que se mide el desempeño de los estudiantes, porque las escuelas se comparan con base en los resultados conseguidos por sus alumnos. Este régimen de medición y reporte de las calificaciones se suele promover bajo el nombre de “responsabilidad” y es muy difícil para las escuelas resistirse a ese movimiento. Por un lado, si no se esfuerzan por competir, es probable que pierdan estudiantes a favor de otras escuelas cuyos resultados impresionen más a los padres de familia o los responsables de los niños. Por el otro, si logran mostrar que sus resultados están mejorando —por medio de métodos docentes más rigurosos enfocados hacia la realización de los exámenes de diagnóstico, concentrados en el aprendizaje de contenidos y con la participación de los padres y tutores como supervisores de las tareas y de la preparación de los exámenes— pueden mantener e incluso mejorar su matrícula.

Este nuevo enfoque “basado en estándares” de la reforma educativa subvierte, desde varias aristas, el ideal democrático de la educación. Niega el principio del respeto a la diversidad, tanto de las comunidades como de las escuelas y de los estudiantes, enfrentando las semejanzas

con las diferencias según el mito de una “cancha de juego bien nivelada”. También limita, desde la perspectiva de los profesores, el desarrollo de su currículo y la planeación de objetivos, basados en el saber profesional y la interpretación de metas de aprendizaje para las necesidades y condiciones locales. Los profesores se ven reducidos a un papel de funcionarios sin aptitudes especiales que sólo siguen lineamientos y calendarios bien especificados, lo cual se puede ilustrar con la analogía de los niños que “dibujan” uniendo puntos.

Además, el hecho de que el currículo y las estrategias didácticas se hallen bajo la dominación de estándares técnicos subvierte los verdaderos propósitos críticos y valorativos de la educación, confinando la actividad al solo hecho de “dominar” contenidos predeterminados y atrofiando el desarrollo de capacidades analíticas e interpretativas durante los años de la enseñanza temprana y media, justo cuando éstas resultan más relevantes. Aludiendo a las obras de Madison (1988) y Capra (1996), Kincheloe afirma que “los modos reduccionistas de ver, enseñar y aprender” que son inherentes a las directrices actuales de la reforma educativa “representan una amenaza directa para la educación como práctica de la democracia” (2003: 9).¹

Si bien la separación entre el mundo de la enseñanza en el aula y el de la investigación en educación no es un fenómeno reciente, se ha incrementado mucho en las condiciones actuales de la reforma educativa. Antes, los profesores se veían alentados a emprender trabajos de investigación, a evaluarlos e interpretarlos y a buscar la manera más idónea de traducir los aspectos más relevantes de esos conocimientos basados en investigaciones en prácticas en el aula. La introducción en la enseñanza de programas de aprendizaje estrictamente detallados que son diseñados para ser cada vez más “a prueba de profesores” desalienta activamente el compromiso para con la investigación educativa, incluso para los profesores progresistas, por lo general dados a elegir opciones de investigación con las que puedan enriquecer su propia práctica docente. En lugar de ello, la investigación se hace invisible. Llega preempaquetada en programas estándar —muchas veces producidos de manera comercial— para proporcionar una base teórica y metodológica cada vez más estrecha cuya naturaleza es completamente positivista y tecnócrata.

En este contexto, Kincheloe sugiere que adherirse al ideal del docente-investigador se vuelve una de las vertientes importantes de la oposición a la “cultura opresiva creada por estándares positivistas” (2003:18). También hace notar que los docentes “no viven en la misma cultura profesional que los investigadores” y que la base de conocimiento que nutre las directrices y decide de los puntos importantes “sigue produciéndose en contextos demasiado alejados de la escuela, por expertos que viven en un mundo rarificado” (2003:18). Según el autor, esto debe cambiar “si realmente se va a dar la reforma democrática de la educación [...] y si se quiere lograr un nuevo nivel de rigor educativo y de calidad” (la traducción es nuestra). Si creemos a Kincheloe (2003:18-19; véanse también Norris, 1998; Kraft, 2001; Bereiter, 2002), al participar en una cultura de la investigación, los profesores:

- [...] empezarán a entender hasta qué punto el poder está involucrado en la fijación de los estándares técnicos;
- apreciarán los beneficios que brinda la investigación; [más particularmente, en relación con] la comprensión de las fuerzas constructoras de la educación que caen fuera de la experiencia y percepción inmediata de los docentes;
- comenzarán a entender de manera más profunda y enriquecedora lo que saben por experiencia;
- se volverán más conscientes de la contribución que pueden aportar a la investigación educativa;
- [serán vistos como] “aprendices” [más que como] funcionarios que siguen sin cuestionar las órdenes de arriba;
- [serán vistos como] trabajadores del saber que reflexionan sobre sus necesidades profesionales y sus creencias actuales;
- [se volverán más conscientes de lo difícil que es el proceso de enseñanza y de cómo es imposible entenderlo aislándolo del] contexto social, histórico, filosófico, cultural, económico, político y psicológico que lo conforma;
- investigarán sobre sus propias prácticas profesionales;
- explorarán los procesos de aprendizaje que se dan en sus aulas e intentarán interpretarlos;
- analizarán y considerarán el poder de las ideas del otro;

- [constituirán una] nueva cultura crítica de la escuela [a la manera de un] grupo de expertos que enseña a los estudiantes;
- revertirán la tendencia cada vez más pronunciada a la “destalentinización” de los profesores y a la “estupidificación” de los estudiantes.

Apoyamos incondicionalmente estos ideales pero, al mismo tiempo, reconocemos que el argumento de Kincheloe es un *nuevo* llamado a construir y desarrollar las prácticas y tradiciones de la investigación docente. Estos llamados se han realizado con cierta regularidad desde los años setenta (cf. Berthoff, 1979; Stenhouse, 1975) y han recibido ecos favorables en distintos grados y de distintas formas en varias partes del mundo. Por desgracia, este llamado hoy reiterado por Kincheloe es, a la vez, complicado y ambiguo. O, mejor dicho, los conceptos y las prácticas de docentes como investigadores varían considerablemente. Algunas de las concepciones sobre la investigación docente se acercan al ideal propuesto por Kincheloe y, si se aplicaran en una muestra amplia de personal docente y administrativo de una escuela, podrían contribuir de forma significativa a los cambios culturales que él persigue. Otras versiones parecen, sin embargo, menos promisorias.

En este artículo discutimos las pautas clave en la investigación docente y en la tradición de los “docentes como investigadores” desde los años setenta. Mostramos aquí los orígenes del interés por la investigación docente durante los últimos veinte años en dos vertientes “filosóficas” y analizamos cómo sus valores esenciales se han visto drásticamente diluidos en las aplicaciones concretas de la investigación docente. Esta discusión termina poniendo de manifiesto la necesidad de construir la investigación docente sobre criterios y estándares de compromiso hacia la investigación y la teoría lo suficientemente sólidos para que los profesores, como investigadores, puedan llevar a cabo su voluntad de desafiar la cultura de estándares técnicos.

Si bien hemos ubicado esta discusión en contextos culturales que se han visto afectados por un enfoque particular hacia la reforma educativa, nuestras ideas acerca de la investigación docente fueron pensadas para aplicarse a cualquier entorno cultural en el que exista la

creencia de que, al comprometerse como practicantes, los profesores-investigadores se desempeñarán mejor y de forma más eficiente como *profesionales*. De ahí que el ideal de los docentes como investigadores, visto como un medio de *superarse* en su calidad de educadores, se puede aplicar a cualquier escenario en el que enfoques más amplios sobre la vocación se ven minados por las condiciones en las que se llevó a cabo su formación, por prescripciones curriculares, por normas pedagógicas preestablecidas, por ciertos límites políticos que se imponen a la libertad de cátedra y por concepciones de la labor docente como un trabajo rutinario y de bajo nivel.

Dos “conceptos fundacionales” de la investigación docente

En *Unplayed Tapes: A Personal History of Collaborative Teacher Research (Grabaciones sin escuchar: una historia personal de la investigación docente colectiva)* (2000), Stephen Fishman y Lucille McCarthy distinguen entre “dos conceptos fundacionales” de la investigación docente. Ven en la obra del pedagogo inglés Lawrence Stenhouse el primer concepto fundacional, y asocian el segundo con la postura acerca de la investigación docente adoptada por Ann Berthoff, investigadora estadounidense especialista en retórica y redacción.

Lawrence Stenhouse: estudios de caso rigurosos para ilustrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Stenhouse (1975; 1985) afirma que algunos tipos rigurosos de investigación basada en estudios de caso pueden ofrecer nuevas percepciones esclarecedoras y productivas hacia la enseñanza y el aprendizaje en el aula, brindando a los profesores y otros educadores una base sólida para tomar decisiones y emitir juicios. Su idea consiste en que los profesores lleven a cabo estudios de caso ilustrativos que puedan comparar con otros estudios esclarecedores desarrollados por otros docentes investigadores. Esto implica por parte de los profesores-investigadores la recopilación y el análisis sistemáticos de datos definidos a partir de los que pueden generar estudios de caso enriquecedores basados en informaciones confiables y de alta calidad que han resistido a las pruebas de “triangulación”.

Enfatiza en la documentación cuidadosa y detallada de los datos observados, en la mejor tradición de lo que se ha hecho en el campo de las ciencias históricas y sociales. Insiste en la importancia de referir siempre a puntos de vistas múltiples: por ejemplo, invitando a colegas y otros observadores a que sean testigos de sus prácticas en acción y a que sugieran interpretaciones para que el docente-investigador las tome en consideración. En efecto, Stenhouse llega incluso a recomendar la publicación de las investigaciones de docentes en foros a los que asisten los colegas, para que las respuestas críticas obtenidas provean nuevas bases con las que los profesores-investigadores puedan entender, evaluar y seguir construyendo a partir de las prácticas de investigación realizadas.

Stenhouse (1975: cap. 10) considera la investigación docente como parte de procesos más amplios de investigación y desarrollo de currículo que se basan en el estudio de lo que pasa en el aula. Presenta una visión de esta indagación como parte esencial del desarrollo curricular como tal y como lo defiende la investigación docente, que se refiere específicamente a este componente de la investigación y del desarrollo curricular en el que los profesores estudian sus propios trabajos, en vez de dejar que sólo los otros los revisen.

La investigación como contribución al desarrollo curricular puede ser llevada a cabo por todo tipo de investigadores que trabajen desde y entre distintos escenarios institucionales. Según Stenhouse, el desarrollo curricular fundamentado que pasa por el apoyo y la mediación de la investigación docente implica lo que él llama un “profesionalismo a largo plazo” (1975:144). Dicho profesionalismo tiene tres características clave. Presupone que los docentes:

- 1) tienen el compromiso de cuestionar sistemáticamente su propia labor docente como base del desarrollo;
- 2) tienen el compromiso y las aptitudes para estudiar su propia labor docente; y
- 3) se preocupan por cuestionar y poner a prueba la teoría por medio de la práctica empleando esas aptitudes.

Dentro de este marco de referencia de ideas y prácticas relacionadas con la investigación curricular, Stenhouse enfatiza la importancia de un planteamiento sistemático y metódico de la recopilación y del análisis de datos sobre el trabajo en el aula.

En su famoso capítulo sobre el docente como investigador (1975:142-165), Stenhouse analiza toda una serie de enfoques metodológicos sobre estudios de caso basados en la observación, en boga a mediados de los años setenta. Si bien la mayor parte de ellos parecen actualmente un poco pasados de moda, lo interesante aquí es que el autor analiza con profundidad cada uno tomando como punto de referencia cuán rigurosas son las formas de análisis que dan sentido a los datos por medio del establecimiento de categorías, distinciones, taxonomías y tipologías, temas, patrones de secuencia, etc.

Estos productos de un análisis minucioso ofrecen una base sólida para las descripciones esclarecedoras y organizadas de los casos. Son los que permiten tanto a los mismos profesores-investigadores como a los que leen sus informes comprender y evaluar los datos y reflexionar de forma metódica sobre cómo y cuándo se podrían llevar a cabo cambios que lleven a un mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje.

Los conceptos de análisis y las categorías que nombran (o definen) las tendencias, las regularidades y las pautas que destacan en los datos obtenidos sobre la práctica en los sitios estudiados son el resultado principal de los estudios de caso basados en la observación por los que abogaba Stenhouse. Ofrecen tanto “materiales” para que los docentes investigadores puedan desarrollar conceptos y teorías que amplían la conciencia que tienen de sí mismos como una explicación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el trabajo en el aula. Y, de esta forma, apoyan la formulación de respuestas estratégicas, informadas, basadas en fuertes principios a los desafíos curriculares y pedagógicos. Los descubrimientos logrados por la investigación que se basan en un análisis cuidadoso de datos de buena calidad ofrecen una base sólida para imaginar, operar y evaluar los cambios e innovaciones como elementos razonados y no de una forma aleatoria basada en ocurrencias aisladas.

El tipo de estudios de caso que defiende Stenhouse intenta ofrecer un orden sistemático a lo que ocurrió en un lugar específico. Este “orden” puede sumarse, después, a otros informes “razonados” de acontecimientos prácticos y así acumular un conjunto de informes sobre estudios de caso basados en la formación. Éstos se convierten en un acervo creciente de informes generadores de pautas sobre prácticas típicas de la vida diaria en el aula que puedan ayudar a los profesores a percibir tendencias o pautas mucho más amplias. Los docentes investigadores pueden, entonces, situar su propio caso en relación con otros y buscar el grado de similitud o de anomalía con respecto a las prácticas expuestas.

Asimismo, pueden situar sus propios casos en relación con las interpretaciones, las explicaciones, las hipótesis, los conceptos y las directrices teóricas expuestas en los informes. Y partiendo de esta base pueden decidir hasta qué punto están dispuestos a pulir o a modificar sus ideas sobre su propia práctica, considerar distintas posibilidades para el desarrollo a futuro de sus prácticas, etcétera. También pueden volver (cuantas veces quieran) a observar sus propias prácticas para entender de forma más cabal y profunda, desde distintos ángulos, lo que *es* o *podría ser* como práctica. Una vez establecida esta base, el desarrollo curricular puede continuar.

En otros términos, si se tiene acceso a un acervo de casos debidamente analizados y teorizados es posible observar que lo que uno creía que era una situación más o menos particular y extremadamente personal podría ser, de hecho, un caso que corresponde a un modelo más o menos extendido. Lo que juzgaban un problema cuya solución estribaba en hacer tal o tal cosa puede convertirse, de repente, en uno que puede ser abordado de modos muy distintos, desde perspectivas diferentes, y la manera de solucionarlo puede depender del tipo de interpretación que juzgan más plausible. Esto remite, sin duda, a las ideas de Kincheloe, donde los docentes investigadores se perciben reflexionando sobre su propia práctica profesional y advirtiendo pautas que exploran e intentan interpretar los procesos de aprendizaje como parte del de concientización sobre la complejidad inherente a la enseñanza y sobre el hecho de que ésta no se puede entender aislada “del contexto social, histórico, filosófico, cultural, económico, político y psicológico que la conforma” (2003:19).

Ann Berthoff: Convirtiendo experiencias previas en conocimientos por medio de la escritura

Berthoff (1979) pone el énfasis en un enfoque hacia la investigación —lo que él así denomina corresponde al análisis de las dos partes de la palabra inglesa, *re* (de nuevo) y *search* (buscar)— donde los profesores sacan, de su importante acervo personal, experiencias previas y las transforman en *conocimiento* poniéndolas por escrito. Desde este punto de vista, la investigación —como producción de conocimiento— consiste en transformar la experiencia en el aula en saberes, sometiendo la experiencia personal a las modalidades de reflexión disciplinada y de análisis que implica la redacción académica.

Se trata de un modelo de investigación basado en la escritura que va mucho más allá de “comunicar” o contar una historia. Más bien se podría decir que *crea* nuevos conocimientos transformando lo que antes era una “experiencia sin procesar” en otra significativa, llena de sentido. Y esto lo hace examinando cuidadosamente, organizando, reordenando, analizando e interpretando la experiencia previa por medio de la práctica de una escritura reflexiva que compone el saber armando las piezas de tal manera que formen una representación coherente de lo ocurrido. Este tipo de redacción no cuenta una historia de forma superficial, y tampoco se contenta con poner sobre papel algunas ideas acerca de lo que uno ha “vivido”. Se parece más bien a la labor del músico profesional, quien para “poner por escrito” la notación musical en un pentagrama tiene que tomar en cuenta de forma analítica y cuidadosa las convenciones musicales, los géneros, los conceptos, los materiales intertextuales, la forma, la teoría de la música, entre otros.

Berthoff pone de manifiesto la importancia de la *teoría* en la investigación docente. Para ella, la “teoría” consiste en una relación dialéctica con la práctica de tal forma que “saber” y “oír” están relacionados dentro del proceso de redacción. Como dice la autora, en la redacción

[...] uno no puede saber lo que realmente quiere decir hasta que oye lo que dice. En mi opinión, la teoría y la práctica deberían tener la misma relación entre ellas, una relación dialéctica: la teoría y la práctica se necesitan mutuamente.

[...] El papel primario de la teoría consiste en guiarnos para definir nuestros objetivos y, por lo tanto, evaluar nuestros esfuerzos al hacerlos realidad (Berthoff, 1979/1987:30).

La claridad y la aparente simplicidad de las afirmaciones de Berthoff podrían contradecir, de algún modo, la importancia y la complejidad de las ideas que expresan y el reto que presentan para los investigadores. Sus afirmaciones nos obligan, por ejemplo, a concentrarnos en lo que cuenta como *realización*. Asimismo, la relación dialéctica “necesaria” entre teoría y práctica es un tipo de necesidad muy particular.

Berthoff difunde su visión de la importancia de la teoría en la investigación docente proponiendo una serie de ideas y afirmaciones adicionales, a continuación las más características:

La teoría nos puede ayudar a entender lo que pasa y también nos puede explicar por qué algo funciona. Supón que te topas con un ejercicio específico que fue muy exitoso y dices “¡Fantástico, ahora lo voy a hacer yo!” Cumples con el paso X, y luego Y, lo cual parece ser lo apropiado, y no funciona. Y si no tienes ningún enfoque teórico acerca de por qué X funcionó, no tendrás manera de definir lógicamente o psicológicamente la verdadera relación de X con Y (Berthoff, 1979/1987:31).

La teoría nos puede ayudar a entender por qué algo funciona para que podamos repetir el experimento, inventando un sinfín de variaciones [...]. La pregunta esencial en todo proceso de enseñanza es sin duda “¿Qué sigue?” [...] Por supuesto unimos elementos en una cadena, pero no podemos hacer esto con fidelidad si no hemos identificado antes el primero de esos elementos: ¿Qué pasa realmente? La teoría nos puede ayudar a ver qué acción es la que intentamos rastrear [...]

Los profesores deben ser pragmáticos; deben tener los pies en la tierra, pero tener los pies en la tierra sin conocer las coordenadas teóricas del terreno es una buena manera de perder el sentido de la orientación.

Los cambios en las recetas pueden ser arriesgados [...] En la Comunidad Británica de Naciones (en inglés, *Commonwealth*) de mis

sueños [...] al Consejo Nacional para la Enseñanza del Inglés (National Council for the Teaching of English, NCTE) se le prohibiría aplicar su Intercambio de Ejercicios (Exercise Exchange) sin la previa institución de un Intercambio de Teoría. Y no se podría obtener una receta a menos de haber estado allí. Tengo una amiga [...] que hace exactamente eso. Cuando un colega dice “¡Oh! ¡Esto suena maravilloso! ¿Me pasas ese ejercicio?”, contesta: “Claro que sí, pero también tienes que tomar la teoría”. Y el ejercicio va precedido de una pequeña exposición teórica, una explicación acerca del aspecto o de la función de aprendizaje que se pretende ejercitar (Berthoff, 1979/1987:32).

Este tipo de teorización encarna en experimentos concretos —esto es, dando a la vez significado y forma— lo que pasa en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje. Este producto, dice Berthoff, no sale de la nada. Lo que requiere, según ella, es un tipo de teoría que se genera por medio del diálogo entre profesores, que es mucho más que una simple charla, implica más que la generación de líneas argumentales. Más bien se asemeja a lo que Paulo Freire (1972, 1974) entiende como “diálogo como acción y reflexión sobre el mundo”, con el propósito de conocerlo transformándolo por medio de una acción *con conocimiento de causa*. Sin una concepción y una definición bien claras de nuestros propósitos y sin una base sólida para evaluarlos de forma rigurosa y adecuada no podemos, según Berthoff, ni siquiera empezar a pensar en la investigación docente como un *volver a buscar*,² o en reflexionar sobre la información que ya poseemos; o en interpretar lo que pasa en situaciones de aprendizaje en el aula y luego interpretar nuestras interpretaciones.

Todo esto requiere teoría y teorización, las que implican tomar en cuenta lo que otros han dicho y pensado y lo que otros dicen y piensan.

Parecidos y diferencias entre los conceptos fundacionales

Fishman y McCarthy (2000:14-15, 22) hacen notar que mientras Berthoff y Stenhouse comparten alguna ideas importantes, también difieren en ciertos puntos relevantes.

Comparten una fuerte oposición hacia las concepciones y prácticas tradicionales de la investigación educativa como cuantitativa, muchas veces más preocupada por la defensa de normas positivistas sobre la ciencia y por crear prácticas en el aula estrechamente ligadas con esta imagen que por atender a las preocupaciones de los profesores y los desafíos planteados por el trabajo en el aula como tal. Por consiguiente, Berthoff y Stenhouse comparten la visión de que la investigación docente debe basarse en las preguntas de los profesores. También reconocen la importancia de la teoría e insisten en el hecho de que tanto ésta como la práctica se necesitan mutuamente. Y ambos creen que la investigación de los practicantes implican el diálogo entre los mismos.

Pero, a pesar de estos puntos en común, por lo menos dos brechas profundas dividen ambas concepciones en cuanto a los conceptos fundacionales. Estas diferencias tienen que ver con los orígenes, la naturaleza y la función de los datos compilados en el estudio y el papel de los profesores-investigadores sobre la investigación docente.

Por su parte, Berthoff no cree que el docente-investigador deba emprender el tipo de recolección de información por la que aboga Stenhouse; mientras que este último defiende una recopilación sistemática y rigurosa de datos empíricos en escenarios naturales, Berthoff opina más bien que la tarea del docente-investigador consiste en *revivificar* datos existentes bajo la forma de conocimientos personales por medio de la redacción, en el sentido amplio del término.

La segunda diferencia tiene que ver con el papel de los investigadores académicos profesionales. Berthoff afirma categóricamente que para que el docente se vuelva investigador es necesario mantener a los investigadores fuera de las aulas (Berthoff, 1979:30; véase también Fishman y McCarthy, 2000:15). Berthoff considera que los intereses de los investigadores académicos “intrusos” de las universidades se oponen diametralmente a los intereses de los practicantes “de adentro”. Stenhouse, en cambio, sugiere que ambos intereses son complementarios y que se necesitan mutuamente: cada tipo de investigador necesita del otro para progresar en su propio trabajo.

Pensamos que este punto de divergencia ha recibido, por parte de muchos defensores de la investigación docente y docentes investigadores, interpretaciones que fomentan una actividad indagativa en la que los valores esenciales, respaldados tanto por Stenhouse como por Berthoff, han sido seriamente diluidos.

División en las filas de los docentes investigadores

Fishman y McCarthy, por ejemplo, afirman que “conflictos internos han minado el campo de la investigación docente” (2000:3). Distinguen dos “vertientes” dentro de la “comunidad” de profesores-investigadores. Uno de los grupos es partidario de la “historia del docente” y de la “retrospección”, mientras que otros defienden “métodos sistemáticos de compilación y análisis de datos” (2000:3). Los primeros critican a los otros porque promueven enfoques de investigación que les parecen “demasiado vinculados con la academia”; los otros contraatacan afirmando que sus contrincantes promueven un tipo de estudios “demasiado vinculados al terreno de lo subjetivo”. Los primeros ponen el énfasis en la narración, lo personal y la experiencia en el aula; los últimos, en cambio, acentúan el análisis, lo académico y la teoría. Como dicen Fishman y McCarthy (2000:6):

La compilación de datos cuidadosamente triangulados, presentados en un estilo académico, ha sido criticada por algunos de los docentes investigadores por alejarse demasiado de las preocupaciones diarias de los practicantes. Su principal objeción es que sus trabajos son inaccesibles porque están escritos en un lenguaje técnico y porque las historias y motivaciones personales de los docentes están escondidas [...]. Al contrario, los partidarios de una investigación de tipo universitario ven en las historias de los docentes un trabajo que carece de sistematicidad, demasiado local y que no está lo suficientemente vinculado con problemas académicos y sociales más amplios.

El trabajo de Fishman y McCarthy nos parece muy útil, aunque no se puede negar que contiene algunas simplificaciones excesivas como resultado de su concentración en el escenario estadounidense. Por

ejemplo, describen y explican el conflicto como un desvío de los seguidores de Berthoff, quienes, aunque parten de un concepto académico estrecho de *redacción*, con su compromiso de llevar a cabo una teorización y un análisis reflexivos, terminan realizando narraciones de docentes sobre la vida áulica. Y, como pudimos ver en el pasaje citado, tienden a asociar a los investigadores de tipo universitario con el compromiso para con “métodos sistemáticos de recopilación y análisis de información” y oponer esto a la narrativa y la retrospectión. Para corregir un poco esta visión general quisiéramos alegar que gran parte de la investigación docente auspiciada por investigadores de extracción universitaria y basada en el tipo cualitativo, como estudios de caso e indagación por medio de acciones, tampoco tiene un compromiso serio con la teorización, la recopilación sistemática de datos y el análisis riguroso de los mismos.

Un sinnúmero de estudios cualitativos terminan en narraciones de experiencias en el aula llenas de metáforas “almibaradas” (por ejemplo, de viaje, de flores que abren, etcétera) y, virtualmente, desprovistas de *sistematicidad* en la recopilación o el análisis de datos y sin, o con muy pocas, huellas de apoyo *teórico* para nutrir el estudio o llevarlo hacia la teorización en donde se encuentra el orden más valioso. Además, encontramos muchos proyectos de “investigación por medio de la acción” que se contentan con cambiar algunos de los aspectos de la práctica y describir cómo se llevó a cabo, sin huella del rigor y de la sistematicidad que se suele asociar con el método de investigación por medio de la acción y los ideales de autorreflexión defendidos por investigadores como Orlando Fals Borda y Muhammad Anisur Rahmann (1991), Wilfrid Carr y Steven Kemmis (1986) o John Elliott (1981).

Sin embargo, existe sin duda una división fundamental en las filas de los docentes investigadores entre los que siguen insistiendo en la importancia que reviste la teoría, el análisis y el rigor —mientras sea adecuado y equilibrado para responder a las necesidades e intereses de los practicantes en vez de reforzar los regímenes académicos con nuevas verdades— y los que no. Por desgracia, en el mundo editorial abundan los estudios de investigación docente que desprecian por completo o casi los valores centrales de los estudios respaldados

por los conceptos fundacionales de la investigación docente representada por Berthoff y Stenhouse.

La investigación sin sistema, teoría o análisis: dos ejemplos al azar de la investigación como narración

Dos pequeños ejemplos deberían bastar para ilustrar un fenómeno mucho más amplio. Proceden de una colección de proyectos de investigación docente de una serie de países anglófonos editada hace poco, en la que los autores emplean para sus informes un estilo narrativo (Loughran, Mitchell y Mitchell, 2002). De esta colección publicada por una editorial universitaria de gran prestigio, seleccionamos dos capítulos que informan de intervenciones hechas por algunos profesores cuyo propósito era promover formas más abiertas y autónomas de aprendizaje (Osler y Flack, 2002; Wilson, 2002).

En “Aprendizaje abierto: enseñar sin mapa” (“Open learning: Teaching without a road map”), Chris Wilson ofrece una narración en primera persona en la que cuenta cómo adaptó un enfoque de aprendizaje llamado “modelo del educando autónomo” (Autonomous Learner Model) del que había oído hablar en una conferencia. Describe su deseo de enseñar en las clases de secundaria de tal modo que pueda lograr “desarrollar en los estudiantes una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje”, logrando que sean capaces de expresar “comentarios y observaciones perspicaces acerca de su aprendizaje” y que se vuelvan “independientes”, “reflexivos” y “confiables” por lo que respecta a su aprendizaje. Wilson comenta cómo reaccionaron en el salón durante el primer semestre y cómo “aunque [le] pareció que el primer semestre iba bastante bien, estaba consciente de que los estudiantes no respondían como había esperado” (2002:141).

Dice que con base en algunas entrevistas realizadas por un colega con sus estudiantes, así como ciertos comentarios de los mismos estudiantes a los que había invitado a escribir lo que pensaban de las clases, hizo cambios en el segundo semestre. Y afirma que éste estuvo mucho mejor. Si bien “las presiones de una carga de tiempo completo” le impidieron “llevar a cabo un programa de entrevistas formales” y sus

conclusiones se basan sólo en los “resultados de los estudiantes”, sus “actitudes” y cómo ambas cosas cambiaron entre el primero y el segundo semestre, “confiaba en que [el segundo semestre] había sido una experiencia de aprendizaje positiva para todos los estudiantes” (Wilson, 2002).

El autor concluye que los estudiantes “disfrutaron de los logros”, “sabían lo que necesitaban para conseguir lo que querían”, desarrollaron “nuevas aptitudes” y “una mayor conciencia de su aprendizaje”, “aprendieron muchas cosas que desconocían acerca de sí mismos como educandos”, pudieron “dedicarse con profundidad a algunas áreas de interés”, entre otros (Wilson, 2002:145-147). Sin embargo, no ofrece ninguna prueba sistemática de estas afirmaciones. No hay nada más allá de la anécdota. No hay ninguna evidencia de que se haya procedido a una recopilación sistemática de datos. Nada se dice acerca de cómo se recopiló y analizó la información. No encontramos indicación alguna sobre la calidad del aprendizaje.

Además, el componente de *investigación* relacionado con el estudiante del programa se describe como “compilar y recolectar la información del mayor número posible de fuentes” para después presentar un informe al grupo (Wilson, 2002:141). Por su parte, Wilson afirma que aprendió de la investigación que “es posible enseñar a adolescentes cosas sobre el aprendizaje”, que “los estudiantes quieren ser tratados y respetados como individuos”, que “los docentes necesitan tiempo, paciencia y experiencia para aprender a desarrollar aptitudes de aprendizaje independiente en [sus] estudiantes”, que “planteó ciertas dificultades el ser el único profesor de dicha escuela que impartió clases a ese grupo”, que “los estudiantes necesitan sentir que lo que hacen en cualquier materia es práctico e importante”, y que “cualquier experiencia que nos exige o alienta a poner en tela de juicio nuestras propias acciones resulta útil” (Wilson, 2002:147).

Dejando de lado el problema lógico que representa generalizar a partir de un caso particular, la mayor parte de estas conclusiones son afirmaciones banales que no necesitaban un proyecto específico de investigación que las revelara, además de que no hay ninguna evidencia de que estas conclusiones fueron sacadas a partir de la recopilación sistemática de informaciones y de su posterior análisis.

“Cuentos del jardín de flores” (“Tales from the poppy patch”), de Jo Osler y Jill Flack, es todavía mucho *menos* sistemático que el capítulo de Wilson. Los autores se representan a sí mismos como “pequeñas” en un jardín, y emplean esta metáfora para “retratar [su] viaje bajo la forma de una historia [...] que refleja tanto los logros como las experiencias menos exitosas” (Osler y Flack, 2002:223). Tratan de dar cuenta de su experiencia como docentes investigadores que querían ayudar a sus estudiantes a volverse más activos y que investigaron su propia práctica para lograr este objetivo. El capítulo relata sus “reflexiones” sobre tres vertientes de su experiencia como docentes investigadores:

- 1) los factores que los llevaron a querer cambiar sus métodos de enseñanza y la manera en la que sus estudiantes enfrentaban el aprendizaje;
- 2) el impacto de la práctica que compartían como docentes investigadores como el reflejo que su práctica tiene sobre sus colegas; y
- 3) cómo cayeron en la cuenta de que tenían que contar su historia para ayudar a otros profesores y académicos a entender las complejidades que implica el ser docentes investigadores.

Si bien no hacen el informe de un estudio específico, describen elementos de su trabajo de investigación. Por ejemplo, reproducen un “mapa semántico” de cómo se puede fomentar en el aula el aprendizaje independiente. Explican cómo emplearon ese “mapa” como punto de partida para su reflexión acerca de su propia investigación (Osler y Flack, 2002:230). También citan fragmentos de una “sencilla conversación [espontánea]” que tuvieron con estudiantes de quinto grado y explican cómo, después de discutir entre ellos esta conversación, fueron capaces de “sacar cierto número de conclusiones acerca de cómo [ellos] creían que [sus] estudiantes veían la escuela” (Osler y Flack, 2002:227).

Este tipo de narraciones no inspirarán de ninguna forma a los lectores que buscan en la investigación docente cierto tipo de fundamento que ofrezca un soporte firme para ideales como “el profesionalismo a largo plazo” o “transformar la experiencia en conocimiento por medio de la escritura”; menos aún sirven para desafiar un régimen de

reforma educativa basado en estándares técnicos en busca de una alternativa democrática.

Si tomamos juntos estos dos capítulos (y la colección como conjunto) vemos que tratan temas sobre los que se puede encontrar mucha bibliografía. El aprendizaje abierto y el autónomo han sido temas muy populares para públicos “legos” y académicos interesados por la educación por lo menos desde finales de los años sesenta. A pesar del tamaño considerable de la bibliografía y de la accesibilidad física e intelectual de gran parte de ella, los dos capítulos sólo citan un trabajo (una comunicación sin publicar) sobre el tema. Esta comunicación sin duda llamó la atención de los docentes investigadores que la citaron por las numerosas similitudes que se pueden observar entre lo que el ponente afirmaba y los puntos de interés del docente-investigador y su opinión acerca del campo.

En vez de una revisión de ideas y consideraciones significativas que van más allá del contexto inmediato, lo que recibimos de los docentes investigadores es “una compilación de ideas sueltas” que dan como resultado “mapas semánticos” y un “modo de expresión por medio de ideas”. No se encuentra ninguna muestra de que los investigadores hayan mirado más allá de sus preferencias y predilecciones para entablar un diálogo crítico con distintos puntos de vista. No hay, en resumen, ninguna huella de compromiso, ningún llamado a que se pongan en tela de juicio las propias ideas, ninguna muestra del reto que plantea actualizarse con la lectura de distintos puntos de vistas que vaya más allá de una conversación informal con uno o dos colegas inmediatos.

Basándose en esta “compilación de ideas sueltas”, en este “modo de expresión por medio de ideas” y en la producción de “mapas semánticos”, los docentes investigadores describen en el fuego de la acción sus intervenciones y lo que consideran como efectos y resultados generales de sus intervenciones. En ningún caso encontramos algo que se parezca a una descripción de los planteamientos que guiaron la compilación de datos o de los datos recopilados. Lo que más se acerca es un artículo en el que los autores anotan al vuelo algunos retazos que recuerdan de un momento en el que interactuaron con los estudiantes en una conversación breve y espontánea, en el contexto

del aula, en la que los profesores preguntaron cuál era para ellos la razón de su presencia en la escuela y para qué estaban allí. Aparte de eso, los lectores sólo reciben afirmaciones generales que no están de ninguna manera respaldadas por evidencias. En un ejemplo típico, se les informa a los lectores en uno de los capítulos que “nuestros colegas estaban creciendo”. Pero no se proporciona ningún detalle ni prueba, de cómo lo estaban haciendo y según qué criterios y por qué medios este crecimiento se podía medir.

Del mismo modo, en ninguno de esos estudios encontramos información sobre cómo se analizaron los datos que pudieron haber sido recopilados más o menos sistemáticamente o qué tipo de análisis podría ser adecuado para llegar a ciertas conclusiones, hipótesis o interpretaciones. En el caso mencionado, en el que el único material de prueba consistía en comentarios de los estudiantes que se recordaban de una conversación en el aula, los autores parecen desplazarse directamente de afirmaciones emitidas por los estudiantes, del tipo “porque así es la ley”, a otras sobre cómo creen que los estudiantes ven a la escuela. Estas conclusiones fueron, después, empleadas para corroborar e informar un planteamiento de intervención sobre el aprendizaje.

Resulta fácil entender por qué estos ejemplos de investigación docente como narrativa y retrospectiva de los profesores puede ser considerado como un trabajo “que carece de sistematicidad, demasiado local y que no está lo suficientemente vinculado con problemas académicos y sociales más amplios” (Fishman y McCarthy, 2000) por algunas mentes críticas que parten de los supuestos convencionales acerca de la investigación en educación. Llegaríamos más lejos aún al afirmar que, de hecho, en esos casos no se puede ni siquiera hablar en ningún sentido de investigación.

Los primeros frutos que da la investigación —sea del tipo Berthoff o Stenhouse, como académico o practicante— incluyen lo que se puede llamar “estructuras del saber”. Lograr una estructura del saber es tener cierto sentido de los procedimientos, los métodos y los propósitos que guían la transformación de los datos en información y de ésta en algo que podemos llamar saber. Esto sólo se puede hacer demostrando que nuestras afirmaciones deben ser tomadas en serio, lo cual se logra

mediante el uso de conceptos contruidos con cuidado y bien informados, de categorías, nociones de evidencia, argumentos. Tendemos a no considerar como investigación de calidad los trabajos en los que no se encuentran estos elementos.

Comprendiendo estos ejemplos

Identificábamos las dos diferencias clave entre los conceptos fundacionales de la investigación docente. Estas diferencias tiene que ver por un lado con el papel de los investigadores académicos profesionales en relación con la investigación docente y, por el otro, con los orígenes, la naturaleza y el papel de los datos compilados en el estudio. Decíamos que las diferencias fueron posteriormente interpretadas en un sentido más general, de tal forma que fomentaron una actividad considerable de investigación docente en la que los valores esenciales defendidos tanto por Stenhouse como por Berthoff se vieron severamente diluidos. Los ejemplos que dimos permiten, creemos, desarrollar brevemente este razonamiento.

a) Creemos que la idea de que, para que pueda prosperar la investigación docente, los investigadores académicos deben mantenerse fuera del *ring* sólo ha servido para fomentar que los docentes investigadores se instalen en “las maneras escolares de hacerlas cosas”. Por ejemplo, describir la *investigación* en términos de compilar y recolectar información y presentar un informe de ello refleja una visión de la “investigación” como “proyecto de grupo”. En dicho respetable *proyecto* de grupo, los estudiantes reúnen informaciones (incluyendo ilustraciones) y la organizan como *collage* de texto e imagen. Sin embargo, dichos proyectos no funcionan según conceptos de recopilación y análisis de datos con un propósito de investigación. En efecto, no trabajan para nada con la noción de *datos*, sino que tienen como propósito “reunir información sobre un tema”. Los proyectos no implican la formulación de *preguntas* precisas y controlables basadas en *problemas* reales. El “proyecto de grupo” es un ejemplo clásico de una “manera escolar” de trabajar: “hacer proyectos” pero sin ciencia. Cuando la “investigación” docente se empieza a parecer a los proyectos escolares, una de las consecuencias es que el ideal de recopilar y analizar datos sistemáticamente se pierde.

La adaptación a “modelos escolares” también es evidente en la “investigación como escritura”. Cuando Berthoff hablaba de la investigación docente como una manera de *transformar la experiencia en conocimiento mediante la escritura*, se refería a un sentido riguroso de la redacción. Pero lo que observamos aquí es que, por lo menos en la educación primaria—donde se lleva a cabo la mayor parte de la investigación docente—el paradigma de “escritura” se limita a “narrar historias”. Por lo tanto, la actividad de dos docentes investigadores se enmarca en un “viaje” que se convierte en una “fábula” en la que pequeñas flores representan a las personas (los investigadores). Cuando la “investigación” llega de tal modo a la escuela, cabe preguntarse si se puede seguir llamando *investigación*.

Los modos de comprender, establecer relaciones, comparar y evaluar, de los que era partidaria Berthoff *no se pueden llevar a cabo* si uno sólo accede a “narraciones” superficiales que sirven para conectar historias acerca de lo que el docente-investigador piensa que está pasando. A menos que las consideraciones que aporta el estudio que uno llevó a cabo realmente generen resultados analíticos, no siempre se puede relacionar y comparar otros casos con el propio. Además, debe quedar claro siempre *cómo y por qué* otros docentes investigadores han podido derivar los conceptos, categorías, modelos, etcétera que han sacado de la información analizada y por qué llevaron a cabo su análisis de tal manera y no de otra, y qué ideas, experiencias o teorías previas los hicieron decidirse a enfocar los datos del modo en que lo hicieron. Los lectores necesitan saber por qué algo se interpretó de un modo particular antes de decidir si aceptan o no esa interpretación.

Incluso si estamos de acuerdo en el hecho de que a la investigación docente le va mejor sin (demasiada) implicación de los investigadores académicos, no se puede concluir de ahí que las actividades de investigación deben adaptarse a la cultura de aula y a los modelos escolares. Al contrario, Berthoff quería que los docentes se metieran de lleno en una actividad teorizada y reflexiva, *adecuada* para enfrentar sus dudas y preocupaciones de una manera rigurosa y expansiva. Esto quiere decir, extrayendo elementos del discurso de la investigación de tal forma que los docentes se mantuvieran en el primer plano, pero no a costa de despojar la “investigación” de su fundamento e integridad.

b) Con respecto a la otra diferencia clave entre los conceptos fundacionales, pensamos que la idea de que la experiencia de los docentes constituye información por sí misma ha sido interpretada muchas veces de modo erróneo, generando datos de baja calidad en la investigación docente. Sólo mencionaremos aquí dos.

En primer lugar, las experiencias pueden *ser interpretadas* como datos de baja calidad. Cuando Berthoff decía que los docentes ya tenían en su propia experiencia todos los datos que necesitaban no quería decir que estos datos estaban “allí” esperando que alguien “jugara con ellos”, sino que por medio de la teorización, categorización y reflexión de la experiencia *darían vida a los datos* de forma sistemática, y que por los procedimientos analíticos bien informados podrían derivar de esos datos los tipos de significados que los investigadores buscan cuando intentan describir, comprender y explicar aspectos del mundo. Por desgracia, cuando los profesores “narran” sus experiencias previas, muchas veces no lo hacen de ese modo.

En segundo lugar, cuando los docentes investigadores *sí* emprenden una “recopilación de datos”, a menudo lo hacen simulando procesos de adquisición de experiencia. Estos procesos muchas veces están más allá de nuestro control y su naturaleza es imprevisible y caprichosa. Pensamos que es la asociación de los “datos” con la “experiencia” la que conduce a ciertas interpretaciones que impiden que los docentes investigadores se dediquen a la recopilación de datos con la sistemacidad necesaria para que se potencie la *calidad* y la *fiabilidad* de la información, dos características imprescindibles para poder hablar de una investigación válida.

Donde nos quedamos cortos...

Varios autores (entre otros Cochran-Smith y Lytle, 1993; Fishmann y McCarthy, 2000) identifican toda una serie de opiniones compartidas sobre los propósitos e ideales de la investigación docente y los agrupan en dos categorías. La primera tiene que ver con la relevancia que cobran para los profesores su papel y su identidad como profesionales. La segunda es la idea de que emprender una investigación docente puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje

en el aula. El ideal expuesto por Kincheloe de una investigación docente al servicio de la búsqueda de una reforma educativa democrática subsume *ambas*.

Sin embargo, es obvio que el tipo de “investigación docente como narrativa y retrospectiva de los docentes” de la que hemos dado ejemplos no sirve para lograr este propósito. Puede, en todo caso, ayudar a mantener vivo el entusiasmo de los profesores bajo condiciones en las que gozan de inmunidad frente a los “estándares técnicos” —como bien lo muestran los ejemplos a los que hemos aludido.

Pero tiene poco que ofrecer a los profesores que luchan por lograr “estándares de responsabilidad” que se demuestran por medio de los resultados que sacan los alumnos en exámenes estandarizados, teniendo además en cuenta el hecho de que las escuelas a las que pertenecen han adoptado enfoques “envasados” y estrictamente programados hacia el currículo y la pedagogía. El tipo de adaptaciones “inteligentes” que se necesita para resistir y trascender los regímenes de “estándares técnicos” es el que saca provecho de la lucha con los problemas educativos y las preguntas, el que se lleva a cabo siguiendo las pautas de los investigadores, quienes elaboran planteamientos para la recopilación y el análisis de datos confeccionados a la medida para abordar cuestiones planteadas y alumbrar los problemas a la luz de las teorías pertinentes y de descubrimientos que son el resultado de una búsqueda activa.

Esto *no* implica que las preocupaciones de los practicantes se tengan que subordinar a los regímenes académicos, ni que el saber colegiado se tenga que rendir ante teorías intelectuales y esotéricas. Existen diversos discursos acerca de la postura sistemática, rigurosa, analítica y bien informada que no tienen que ver necesariamente con las universidades. Los encontramos entre los artesanos, los comerciantes, los músicos, los hombres de negocios, entre otros. Pero en todo caso los estándares de sistematicidad, rigor, análisis, son iguales para los fines de la práctica. Éste es el criterio que debería seguir la investigación docente. Creemos, sin embargo, que mucho de la investigación docente actual no cumple con este criterio.

Conclusiones: rescatando la investigación docente

Creemos que la respuesta adecuada a esta pregunta consiste en aceptar que el mínimo para la “investigación docente” es que demuestre cualidades que sean privativas del concepto de “investigación” *por definición*. Como práctica social, tiene un número de cualidades necesarias e inalienables. En varios lugares (Knobel y Lankshear, 1999; Lankshear y Knobe, 2001) hemos tenido la oportunidad de identificar dichas cualidades, que son:

- 1) una pregunta que haya sido formulada cuidadosa y claramente, que sea manejable y que entendamos en términos de los resultados que arroja;
- 2) un plan de investigación apropiado —un enfoque estratégico o “lógico”— que sea coherente con la pregunta de investigación y que se lleve a cabo de la forma más elegante y económica posible;
- 3) una perspectiva o punto de vista que podamos articular y defender, que alimenta y da forma a nuestra indagación y decisiones sobre cómo abordarla y ofrece conceptos coherentes tanto para organizar el estudio como para desarrollar las herramientas y los procedimientos adecuados para llevarlo a la práctica;
- 4) un planteamiento adecuado para la recolección de datos de cuya calidad podemos estar seguros, cuya validez pueda ser demostrada y del que podamos evidenciar la fiabilidad.
- 5) un acercamiento adecuado al análisis de los datos y a la interpretación de los resultados que sea coherente con nuestra indagación y los otros componentes de nuestro estudio.

Además es necesaria una cualidad inalienable de la investigación: una afirmación o un informe que demuestre y aclare las cinco características presentadas, las conclusiones que se pueden sacar y sus implicaciones en nuestro trabajo; por lo menos hasta que estas cualidades se conviertan en las concepciones y prácticas de ley con reconocimiento general en la investigación docente, resulta vano esperar que el ideal de profesores- investigadores dé los frutos esperados.

Notas

- ¹ Para mejorar la fluidez de la lectura, de aquí en adelante se traducen al español las citas que estaban en inglés en el original (nota de la traductora).
- ² Juego de palabras con los componentes ingleses de la palabra *research*.

Bibliografía

Bereiter, C. (2002). *Education and the Mind in the Knowledge Age*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berthoff, A. (1979/1987). "The teacher as Researcher", en D. Goswami y P. Stillman (eds). *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann, 28-39. Conferencia original presentada en 1979 en la Reunión Anual de la Asociación de Profesores de Inglés de California en San Diego.

Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*, Nueva York: Anchor Books.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*, Basingstoke: Falmer Press.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*, Nueva York: Teachers College Press.

Elliott, J. (1981). "Action research: Framework for self-evaluation in schools", en *TIQL Working Paper 1*, Cambridge: Cambridge Institute of Education, mimeo.

Fals Borda, O. y Rahman, M. (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. Nueva York: Apex Press.

Fishman, S. y McCarthy, L. (2000). *Unplayed Tapes: A Personal History of Collaborative Teacher Research*, Urbana- Nueva York: NCTE /Teachers College Press.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1974) *Education for Critical Consciousness*, Londres: Sheed and Ward.

Kincheloe, J. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, Londres: Routledge-Falmer.

- Knobel, M. y Lankshear, C. (1999). *Ways of Knowing Researching Literacy*. Marrickville, NSW: Primary English Teaching Association.
- Kraft, N. (2001). "Certification of teachers", en J. Kincheloe y D. Weil (eds.), *Standards and Schooling in the United States*, Santa Barbara: ABC-Clio.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2001). "Problemas asociados con investigación cualitativa", en *Perfiles Educativos*, vol XXII, núm. 87: 6-27.
- Loughran, J., Mitchell, I. y Mitchell, J. (eds.) (2002). *Learning from Teacher Research*, Nueva York: Teachers College Press.
- Madison, G. (1988). *The Hermeneutics of Postmodernity*, Bloomington: Indiana University Press.
- Marzano, R. y Kendall, J. (1999). *The fall and rise of standards-based education*. www.mcrel.org/standards/articles/fall-and-rise-one.dsp (consultado el 21 de marzo de 2003).
- Norris, N. (1998). "Curriculum evaluation revisited", en *Cambridge Journal of Education* 28, 2.
- Osler, J. y Flack, J. (2002). "Tales from the poppy patch", en J. Loughran, I. Mitchell y J. Mitchell (eds.), *Learning from Teacher Research*, Nueva York: Teachers College Press, 222-245.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1985). "The case study tradition and how case studies apply to practice", en J. Rudduck y D. Hopkins (eds.), *Research as a Basis for Teaching Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*, Londres: Heinemann.
- Wilson, C. (2002). "Open learning: Teaching without a road map", en J. Loughran, I. Mitchell y J. Mitchell (eds.), *Learning from Teacher Research*, Nueva York: Teachers College Press, 136-151.

Traducción. Laurette Godinas

Artículo recibido: 2 de abril de 2003

Aceptado: 17 de octubre de 2003