

# LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCRITURA: ALGUNOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

J. LINO BARRIO VALENCIA  
Universidad de Valladolid

## INTRODUCCIÓN

La manera actual de entender la escritura como objeto de investigación es como un proceso cuyo punto y final es el texto escrito. Desde la antigua retórica centrada en las características del producto escrito, el interés ha cambiado para orientarse hacia lo que sucede para llegar a ese producto. Comulgando con esta perspectiva, hay corrientes de investigación preocupadas por la génesis del lenguaje escrito —enfoque genético—; otras interesadas sobre todo por las características lingüísticas y textuales de la escritura —enfoque lingüístico—; otras cuyo interés se sitúa en los procesos mentales que subyacen a la escritura —enfoque cognitivo—; otras, en fin, que tienen como meta estudiar la escritura en cuanto objeto de enseñanza dentro de las instituciones educativas —enfoque escolar—. Todas ellas han tenido una gran importancia tanto en el modo de entender hoy día la escritura, como en el modo de abordar su enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles educativos.

Para el fin que nos mueve en este trabajo, nos referiremos sólo a este último enfoque, por el tipo de preguntas que suscita a la hora de plantearse de una forma más general la investigación educativa.

## 1. EL ENFOQUE ESCOLAR

Bajo el nombre de enfoque escolar designábamos a aquellas investigaciones que tienen como meta estudiar la escritura en cuanto objeto de enseñanza dentro de las instituciones educativas. Dentro de este enfoque situamos a una serie de proyectos de investigación desarrollados en el Reino Unido, que no han tenido ninguna repercusión en nuestro país, a pesar de la contribución importante que prestaron en los países de habla inglesa, tanto para la investigación como para la enseñanza. En ellos nos basaremos para analizar algunos de los problemas que plantea la investigación educativa.

En la década de 1960 a 1970 se inició en los Estados Unidos y en el Reino Unido un importante movimiento de desarrollo curricular, una de cuyas características fue la de potenciar el trabajo conjunto entre especialistas de la Universidad y profesores de los niveles obligatorios del sistema educativo (Stenhouse, 1984). Uno de los principales instrumentos utilizados fue promover o apoyar y financiar desde organismos estatales, proyectos sobre áreas disciplinares o interdisciplinares en los que se pretendía vincular la investigación con el desarrollo curricular. En el Reino Unido hubo una institución, el Schools

Council, que promovió proyectos algunos de los cuales tuvieron como objeto el estudio de aspectos de la enseñanza del lenguaje. El primero que se desarrolló en relación con la escritura fue *The Written Language of 11-18 Years Old* (Britton et als., 1975). Comenzó en 1966, vinculado al London Institute of Education, y se prolongó hasta 1971. El relevo lo tomó en ese mismo año un nuevo proyecto —en realidad una continuación del anterior—, también promovido por el Schools Council, *Development Project Writing across the Curriculum 11-13*. Su duración inicial fue de tres años, que se ampliaron para incluir en el campo de estudio a los alumnos de 14 a 16 años (Martin et als., 1976). El último proyecto sobre la escritura a gran escala que se ha realizado en Inglaterra ha sido el *National Writing Project* (1985-89) —desde ahora, NWP—, dirigido desde el School Curriculum Development Committee.

En otro trabajo he examinado las aportaciones concretas de estos grandes proyectos (Barrio, 1998), en relación con el modo de entender la escritura y su enseñanza. Ahora me detendré en examinar la evolución de estos proyectos desde el punto de vista de la investigación que se llevó a cabo, centrándome en dos aspectos —la importancia de los contextos, la importancia del profesorado— que son de indudable interés para contemplar desde ellos nuestra propia situación.

## 2. ATENCIÓN CRECIENTE A LOS CONTEXTOS

Si observamos el desarrollo de los tres proyectos a los que he aludido, una de las cuestiones que llama la atención es cómo progresivamente se fue prestando mayor atención a los contextos:

—En el primer proyecto se partió del análisis de una muestra formada por unos 2.000 textos de escritura escolar, tomada de 65 centros de educación secundaria, que se estudiaron desde una doble perspectiva: la función que tenían esos textos y sus destinatarios, es decir, para qué y para quién se escribía en las aulas.

—En el segundo proyecto, también centrado en la enseñanza secundaria, se percibe un interés más claro de incidir en la práctica. Se dieron cuenta de que para comprender los problemas que se planteaban los profesores en torno al aprendizaje y enseñanza de la escritura, había que prestar atención a cuestiones más amplias, como su modo de concebir, en general, la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, fue preciso atender a los contextos concretos en los que se desarrollaban las tareas de escritura. De esta forma, se amplió el foco de la investigación y se produjo un mayor acercamiento a las aulas.

—El tercer proyecto se diseñó precisamente para partir de las situaciones concretas de las distintas aulas, de modo que la organización del mismo, la orientación que se le dio y los trabajos que se produjeron, descansan precisamente en la idea de la importancia de los contextos en los que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. El gran interés de este proyecto reside en la capacidad que tuvo para movilizar a una gran cantidad de centros y profesores; en la ampliación del ámbito de estudio a los distintos niveles educativos —de 5 a 16 años—; y en la organización flexible que posibilitó, dentro de ese marco general, llevar a cabo estudios particulares de distintos aspectos referidos a los problemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Así pues, la atención creciente a los contextos reales en los que se producía la escritura, culminó con este proyecto cuyo objeto era, ciertamente, la escritura, pero estudiada dentro del medio escolar en donde se generaba.

La dinámica del trabajo que se siguió en el NWP —además de la orientación del equipo central y del apoyo de los coordinadores locales— solía comenzar por indagar la práctica de los profesores de los centros implicados en el proyecto, en relación con la escritura, para que desde ahí se plantearan los problemas concretos a los que cada grupo se iba a dedicar. Por eso se estudió la escritura en relación con aspectos tan diversos como el aprendizaje inicial, la implicación de la comunidad en la escritura, los escritores bilingües, el desarrollo de la escritura en distintas materias curriculares, la escritura y el trabajo, las percepciones de los alumnos sobre la escritura, el uso de ordenadores y la evaluación de la escritura.

En los tres proyectos, el objetivo primordial era mejorar la enseñanza en este ámbito concreto, y fue ese interés el que hizo sentir la necesidad de aproximarse a los contextos escolares. Esta cuestión me parece relevante para los problemas didácticos. Parece que el cometido de la didáctica (específica) es establecer modos de intervención, fundamentar y prescribir formas de actuar en los distintos niveles educativos, dentro del área curricular a la que se refiera. Tiene, sin duda, un carácter normativo. Pero nuestras propuestas de intervención, incluso nuestros materiales, no pueden olvidar los contextos escolares en los que se van a poner en práctica.

Lo mismo se puede decir en relación con la investigación didáctica. Si repasamos algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre problemas educativos, con frecuencia encontramos que los resultados a los que en un momento dado se había llegado, se ponen en cuestión por no haber prestado suficiente atención a los contextos reales. Hay un ejemplo revelador de este problema y que está relacionado con el tema que nos ocupa.

En 1978 era necesario insistir en los Estados Unidos en que la investigación sobre la escritura debería orientarse hacia el proceso:

La principal cuestión es que los investigadores dejen de examinar el producto como si los procesos de composición fueran a hacerse evidentes desde las páginas que están estudiando. El producto no es conducta, ni representa lo que sucede en la mente individual. Es solamente un producto; el proceso es lo que la gente hace (Petty, 1978:83).

Pues bien, sólo ocho años después esta idea se había convertido ya en un lugar común: la escritura se consideraba fundamentalmente como proceso, tanto en lo que respecta a la investigación como a las propuestas de enseñanza. Y comenzaron a llover las críticas, ya que los resultados académicos no mostraban mejoras significativas con el llamado enfoque funcional. Pero una cosa era el camino que seguían la investigación y las propuestas curriculares, y otra era la realidad de las aulas. Ante las críticas que se estaban realizando, Applebee (1986) abordó la revisión de los problemas que planteaba este modo de concebir la enseñanza de la escritura. En su estudio comprobó que, a pesar de estar de moda, en la práctica no era realmente este el modelo que se seguía. No era, pues, un modelo para la enseñanza que se pudiera considerar ya agotado, sino que todavía se deberían hacer bastantes esfuerzos para que sirviera de guía para la enseñanza de la escritura en los centros escolares.

Es decir, se consideraba que el modelo dominante en la enseñanza de la escritura se correspondía con la idea dominante de la escritura como proceso, y por lo tanto a tal idea se achacaban los defectos o insuficiencias observadas. Se iba contra el modelo dando por hecho que, al estar de moda, era realmente el que se seguía. El examen de los contextos reales de aula llevó sin embargo a la conclusión de que no sólo el modelo no estaba agotado, sino que estaba muy lejos de ser el modelo dominante en las aulas reales.

Recordemos que esta es una crítica que se suele hacer también a los estudios que comparan la eficacia de los distintos métodos de lectura, porque una cosa es el método que se dice seguir, y otra la práctica concreta que se puede estudiar en el aula real.

### 3. PROTAGONISMO CRECIENTE DEL PROFESORADO

Si volvemos a los proyectos británicos que estamos usando como referencia, la anotada creciente atención a los contextos escolares, se produjo de la mano de esta nueva característica. Hay una proximidad evidente entre ambas —contexto, profesorado—, pero no son equiparables.

—El primer proyecto, a partir del estudio del corpus de textos recogidos, elaboró un sistema de las funciones que cumplía la escritura en el aula —para qué se escribía—, las definió e intentó establecer también las relaciones entre ellas. Así, las principales funciones que se distinguieron fueron la expresiva, la transaccional y la poética, siendo la segunda la que predominaba en la educación secundaria. Asimismo se analizaron los distintos destinatarios a quienes los alumnos dirigían sus textos —a quién se escribe—, y mostraron que en la mayor parte de las ocasiones los alumnos escribían para el profesor entendido como evaluador. Estas fueron, brevemente expresadas, las principales contribuciones del primer proyecto que, por cierto, tuvieron una extensa repercusión tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos. Sus conclusiones en relación con la enseñanza fueron más bien pesimistas, ya que el tratamiento que se daba a la escritura en las aulas parecía, según acabamos de ver, sumamente limitado y pobre. Este proyecto llegó a tales ideas a partir del estudio de los resultados —textos— de la actividad del aula. Desde ellos se infirieron tanto las funciones como los destinatarios que actuaban en la mente del escritor durante el proceso de escritura. De modo similar a lo que antes vimos en relación con los contextos, este proyecto tampoco tuvo mucho en cuenta a los profesores.

—El segundo proyecto, recordemos, tenía una intención mucho más comprometida con la mejora concreta de la enseñanza de la escritura. Partió de las ideas desarrolladas en el anterior, pero además de atender a los contextos escolares, concedió mayor protagonismo a los profesores. Desde el comienzo pretendieron difundir los hallazgos de la investigación sobre la escritura y examinar sus implicaciones prácticas. Fue un proyecto firmemente anclado en la realidad de las escuelas. El equipo de investigadores trabajó con los profesores de todas las materias, para encontrar formas en las que la escritura de los alumnos pudiera contribuir más eficazmente a su desarrollo personal y a su aprendizaje. En concreto, una de sus metas fue animar a los profesores a asumir la responsabilidad de promover debates y constituir grupos de trabajo entre ellos, para estudiar el uso que se hacía en las aulas del lenguaje (no sólo la escritura) (Martin, 1976:11).

—El tercer proyecto contemplado sigue profundizando en la línea del anterior. Por lo que ya hemos referido de él, puede verse que los profesores fueron los verdaderos protagonistas del NWP. El proyecto facilitaba una estructura organizativa y un apoyo para que los profesores se implicaran y llevaran a cabo sus procesos de investigación. Los temas que se abarcaron fueron tantos como las preocupaciones que se vivían en las aulas. Y el ciclo de la investigación realizada por los profesores culminaba también en la publicación, por ellos firmada, de sus propios hallazgos. Para ello contaban con la revista —'About Writing'— que sirvió de vínculo entre los participantes y fue un medio para hacer oír sus opiniones y dar a conocer sus trabajos, y con la publicación de diferentes libros surgidos de este empeño común.

En el editorial del número 6 (verano, 1987), se plantea precisamente la cuestión que ahora revisamos:

¿Qué sucede en un proyecto dirigido por profesores? Cuando comenzó el NWP hace dos años, no estábamos seguros de cómo contestar; ahora podemos reconocer algunos modelos de desarrollo. Los grupos de profesores, surgidos a lo largo del país para estudiar el currículo en general y la escritura en particular, comenzaron por identificar sus metas y sus preocupaciones: ¿qué deseaban alcanzar y dónde estaban los logros esperados? Muchos desarrollaron formas de observar las actividades de escritura en sus clases y colegios, preparando cuestionarios para aprender sobre las percepciones que sobre la escritura tenían los niños, los profesores y los padres, y haciendo encuestas para descubrir el tipo de tareas de escritura que experimentaban los alumnos en las diferentes materias y en las diferentes fases de la escolarización... Las ideas que tales observaciones revelaron y las discusiones con otros profesores, llevaron a hacer pruebas con otros enfoques alternativos. Se desarrollaron nuevas estrategias de enseñanza en respuesta a las preocupaciones específicas sobre la escritura y a ideas más generales sobre el aprendizaje... A lo largo de la observación y experimentación está la reflexión sobre los principios generales que determinan las prácticas educativas que tienen éxito: principios sobre el papel del niño en los procesos de aprendizaje, sobre la organización de la clase y sobre las relaciones entre profesores, alumnos y otros miembros de la comunidad.

En el número 11 (otoño, 1989), cuando ya el proyecto expiraba, las ideas que se plantean en el editorial son mucho más conclusivas:

El éxito del proyecto lleva a las siguientes conclusiones sobre el modo en el que desarrollamos nuestra práctica y nuestras ideas:

—el desarrollo eficaz del currículo no puede separarse del desarrollo personal y profesional de los profesores. Esto implica un planteamiento abajo-arriba, dirigido por los profesores, comenzando por el lugar en el que nos encontramos, no por donde otros pueden pensar que deberíamos estar;

—aprendemos más eficazmente si hemos pensado a través de nuestros propios programas de investigación y nos guiamos por nuestras propias preocupaciones;

—la forma más eficaz de desarrollar la práctica de aula es proporcionando a los profesores espacio para reflexionar, desarrollar, discutir y compartir ideas e intentar aplicarlas en un contexto favorable, con apoyo.

Por poner sólo un ejemplo concreto del modo de organizar el trabajo dentro del proyecto, se promovió entre los participantes la idea de elaborar la 'dieta' de escritura que se seguía en cada colegio. A partir de la idea de que el desarrollo de la escritura tiene lugar a través de una interacción compleja entre profesores, alumnos y el currículo —contexto escolar—, se pretendió indagar en las características concretas de las actividades de escritura en las aulas a través de un procedimiento que implicaba altamente a los profesores:

Para encontrar algunas respuestas a estas preguntas, los profesores, los niños y los investigadores se han fijado en la 'dieta' de escritura de los niños.

Para ello se pidió a los profesores que registraran todas las tareas de escritura que proponían en sus clases y que recogieran muestras de toda la escritura producida por los alumnos en un determinado período de tiempo... A través de estos datos sobre el producto escrito, el profesor ha explorado las percepciones de los niños sobre la tarea de escritura y sobre ellos mismos como escritores a través de entrevistas, diarios y cuestionarios. A lo largo y ancho del país, las escuelas han registrado su currículo de escritura de varios modos, pero, a pesar de los diferentes procedimientos utilizados, los resultados han mostrado un notable grado de consenso (Czerniewska, 1992:78).

Estas características del NWP concuerdan con el movimiento del profesor-investigador de su propia acción educativa, la investigación-acción, y con la anteriormente iniciada tradición de publicaciones que recogen 'las voces' de los profesores.

¿Qué sentido tiene este desarrollo desde el punto de vista de la investigación educativa? Tradicionalmente la investigación ha sido un patrimonio del estamento universitario, incluyendo en ella la investigación que tiene por objeto los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución educativa. Un problema constante de la investigación sobre educación hecha desde la Universidad, a la que, siguiendo la denominación anglosajona, llamaré investigación académica, es que sus logros tardan mucho tiempo en repercutir en las aulas (no universitarias). La meta de cualquier tipo de investigación es incrementar nuestro conocimiento sobre la realidad. Pero si se trata de la realidad educativa, es difícil separar ese incremento del conocimiento de sus repercusiones prácticas. Es difícil concebir una investigación educativa que no pretenda también mejorar el objeto de estudio. Por eso, si ese nuevo conocimiento no traspasa las barreras del ámbito universitario en el que se produce, para incidir en la realidad estudiada, se convertirá en un conocimiento inútil, ineficaz, vano.

Los principales puentes que unen el ámbito en el que se produce la investigación —incremento de conocimiento— y el ámbito en el que esos conocimientos son fértiles —el sistema educativo—, son dos: la formación inicial del profesorado y la formación permanente. Sin embargo, parece que ninguno de esos dos puentes han conseguido establecer relaciones sólidas entre ambos campos.

Más adelante me referiré a nuestra situación, pero en el caso que nos ocupa, es conocido el movimiento, uno de cuyos líderes fue Stenhouse, que pretendía reivindicar la autonomía del profesor, su profesionalidad, frente al dominio o poder de la élite universitaria. Se quería, entre otras cosas, romper con la hegemonía de la Universidad sobre la investigación educativa, y hacer valer la capacidad del profesorado no universitario para analizar su práctica con rigor y método, para generar conocimiento que fuera relevante tanto para la práctica como para la teoría sobre la educación.

Este carácter de movimiento reivindicativo está en las raíces de la investigación-acción, cuyos planteamientos siguen estando vivos en el mundo anglosajón. Una buena referencia para constatar este hecho dentro del campo que estamos revisando, lo podemos ver en el Writing Project —WP— que sigue activo en los Estados Unidos.

El Proyecto de Escritura ha desempeñado un importante papel en el movimiento del profesor-investigador desarrollado a nivel nacional, y el impulso que el WP ha dado a la investigación del profesor, más que cualquier otra actividad del proyecto, ha colaborado a romper los muros que tradicionalmente han separado la enseñanza y la investigación, a los profesores de los investigadores (Gray - Sterling).

Desde el punto de vista de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta manera de concebir la investigación no puede pasar desapercibida. Sin afirmar que esta ha de ser la única vía para la investigación —lo cual sería un maximalismo grosero—, sí creo que es una de las vías que tendríamos que explorar, por varias razones:

—La primera es que la eficacia de esta forma de investigar es inmediata para quienes la ponen en práctica. No hay una separación entre mejora didáctica, investigación de la práctica, incremento del conocimiento y desarrollo profesional.

—La segunda es que incrementar el conocimiento de la práctica docente y los problemas que afronta el profesor de lengua(s) es fundamental para el desarrollo de la Didáctica.

—La tercera es que la investigación-acción puede ser también una forma de investigar la práctica del profesor universitario (de Didáctica de las lenguas), campo docente que permanece casi sin estudiar.

Cierto es que, desde la perspectiva del profesor universitario, la investigación-acción plantea problemas de definición de funciones y roles que no están suficientemente resueltos, pero que es interesante seguir planteándolos.

#### **4. COMPARACIÓN CON NUESTRA SITUACIÓN**

Hemos revisado someramente algunos rasgos de tres grandes proyectos de investigación sobre la escritura que se han llevado a cabo en Gran Bretaña, y alguna alusión rápida hemos hecho también a algún ejemplo norteamericano. Al mismo tiempo hemos intentado relacionar aquellos rasgos con problemas más generales de la investigación educativa, aunque pensando en la investigación dentro del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es inevitable establecer ahora una comparación con lo que entre nosotros sucede, con la finalidad de valorar las aportaciones que tales proyectos pueden hacernos.

Una primera comparación —y es la primera por ser la más evidente— nos lleva a constatar que este tipo de proyectos de investigación educativa no son ni siquiera imaginables en nuestro país. Si pensamos sólo en el último de ellos, el más próximo en el tiempo, vemos que está muy lejos de lo que entre nosotros es posible, en cuanto a presupuesto, en cuanto a organización, en cuanto a capacidad de movilización y de implicación del profesorado, en cuanto a la vinculación del profesorado de la Universidad y el de otros niveles.

Para concretar, basta mencionar algunos de los números del NWP. Su presupuesto fue de aproximadamente 530.000 libras. Estuvieron implicadas 23 autoridades locales, lo que supone la participación activa de más de 400 centros escolares, además de muchos otros que colaboraron sin estar dentro del proyecto.

Esta situación no deja de ser chocante, pues lo que sucede en un país cuyo sistema educativo se ha caracterizado por la descentralización (al menos en los años a los que nos hemos referido, antes de la implantación del National Curriculum), difícilmente es viable en uno como el nuestro, fuertemente centralizado.

En cuanto a los dos aspectos que hemos resaltado, la importancia de tener en cuenta los contextos y el protagonismo del profesorado, nuestra situación es también diferente aunque quizás sólo desde un punto de vista cuantitativo. La primera cuestión es una necesidad sentida desde los distintos puntos de vista de la investigación que afecta a la educación. También en los estudios sobre la enseñanza de la escritura se muestra esta misma necesidad, como

señala A. Camps al hablar del 'contexto escolar', en contraposición con el contexto de la actividad de escritura (situación discursiva):

En una visión unidireccional de la enseñanza de la lengua, el profesor enseña o facilita unos contenidos de enseñanza a unos alumnos que los aprenderán (en mayor o menor grado); la complejidad de estos contextos se hace opaca. Ahora bien, una concepción socio-constructiva de la enseñanza de la lengua debe acercarse a la comprensión de los mecanismos que inciden en el modo como cada individuo en relación con los demás construye su competencia comunicativa. En este caso aparecen en toda su complejidad los distintos factores contextuales que inciden en dicha construcción (1997:32).

Frente a modelos de investigación que pretenden reducir hasta el máximo la influencia de factores que no pueden controlar, entre los que se encuentran los que forman el contexto escolar, se están abriendo paso modelos que integran tales factores dentro del problema que se plantean, para de este modo lograr una mejor comprensión del mismo. Me estoy refiriendo a los diferentes paradigmas de la investigación educativa que implican una distinta manera de concebir el objeto de estudio, las metas de la investigación y las formas de llevarla a cabo. No desearía insistir en la ya conocida caracterización de tales paradigmas, ni en aludir a la polémica existente entre ellos, porque, desde un punto de vista teórico, no hay diferencias profundas entre lo que sucede en nuestro país y en los que nos están sirviendo de contraste (Denzin - Lincoln, 1994).

Más importante es la escasa tradición que hay en nuestro país en lo que se refiere a la investigación educativa, en comparación con, por ejemplo, Gran Bretaña. Si pensamos en la investigación dentro del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, estamos ahora intentando dar los primeros pasos, abriéndonos un camino que poco a poco hemos de ir recorriendo. Las dificultades, son, sin embargo, muchas. No hay que olvidar que el Área de Conocimiento de la que hablamos surgió como tal en relación con la reforma del sistema educativo, y con la finalidad de potenciar la formación del profesorado que tendría que dar vida a tal reforma. Esto significa que el Área está vinculada estrechamente con las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado, en las que la investigación (educativa) no era la meta principal, y en muchos casos ni siquiera se contemplaba dentro de las obligaciones del profesorado. A pesar de que las circunstancias están cambiando, las estructuras y la tradición siguen dificultando en muchos casos —cierto es que las diferencias locales son notables— el desarrollo de proyectos de investigación.

Si este es un serio problema que nos afecta en cuanto institución universitaria, hay otro no menos serio que hemos de afrontar cuando se pretenden llevar a cabo proyectos de investigación que tengan en cuenta los contextos educativos. Para poder indagar en ellos, sea cual sea la estrategia o la metodología de investigación escogida, es necesario el acceso a tales contextos, es decir, a las instituciones escolares. La dificultad que aquí reside no es peculiar de nuestro país, pero es mayor que en otros. Precisamente por no haber una tradición sólida de investigación educativa, y por haber predominado una concepción de la investigación que, en la práctica, se basaba en una relación colonizadora con los centros escolares, no es sencillo que se abran las puertas de aulas y despachos para permitir el ingreso del investigador universitario.

Esta dificultad nos lleva de la mano a la consideración del otro rasgo que hemos mencionado, el protagonismo del profesorado. Una de las formas de establecer un marco distin-

to para la investigación es romper la relación colonizadora, mediante el reconocimiento del protagonismo del profesorado. Los fundamentos de la reforma educativa cuya implantación está finalizando, establecían una interesante vía en este sentido, porque reconocían la importancia del profesorado, la necesidad de implicarlo en procesos de mejora, la conveniencia de seguir planteamientos como los de la investigación-acción. Siguiendo el modelo británico de investigación-acción y de formación permanente del profesorado, se constituyeron los Centros de Profesores y se intentó potenciar tanto la investigación del profesorado como la formación en centros. Hasta tal punto esto fue así, que la 'investigación-acción' se convirtió en una de las palabras clave de la reforma. Sin embargo, y por muy diversos motivos, este impulso inicial de los promotores de la reforma no llegó a calar en el conjunto del profesorado. A pesar de que son muchas las cosas que han cambiado desde los años 80, todavía la situación está muy lejos de parecerse a la que estamos considerando como contraste.

En lo que respecta a las relaciones entre Universidad y centros escolares, el protagonismo que se quiso reconocer al profesorado no vino acompañado de una política de establecimiento de lazos entre ambos estamentos. Por ejemplo, la formación permanente que se consideró como el punto central para la implantación de la reforma, se desvinculó de la Universidad como institución, a pesar de las múltiples colaboraciones individuales. Esto hizo que se acrecentara la separación entre el sistema de educación obligatoria y la Universidad, que seguía teniendo a su cargo la formación inicial del profesorado. Además, la acreditación de la formación permanente con efectos económicos y administrativos, valora escasamente la realización de investigaciones 'académicas' —tesis doctorales—, o la colaboración con proyectos de investigación 'académicas', con lo que el estímulo para que el profesorado se comprometa en procesos de investigación es mínimo.

Es cierto que se aprecian indicios de cambio, pero nuestra situación hace que siga siendo un reto complicado plantear y llevar a cabo investigaciones que atiendan a los contextos de aula y que reconozcan el protagonismo de los profesores implicados.

## 5. Y SIN EMBARGO...

Volvamos al punto de partida. Los proyectos británicos que he presentado, los he utilizado con la intención de analizar alguno de los problemas que se plantean a la investigación educativa, poniendo en evidencia las diferencias notables que encontramos con lo que sucede en nuestro medio. Pero el panorama sería bastante falso y también injusto si no lo cerramos con una visión de algunas de las dificultades presentes en aquellos países que hemos adoptado como referencia.

Se podría pensar que después de los proyectos desarrollados —y sólo he citado tres ejemplos—, después de las publicaciones y de la actividad de muchos líderes en la investigación educativa, la investigación basada en el profesorado estaría ya fuertemente consolidada. Nada más lejos de la realidad. Llama la atención lo que se puede leer con frecuencia en las publicaciones británicas: a pesar de llevar ya treinta años insistiendo en el mismo tipo de ideas, la realidad hace necesario volver y volver a subrayar su importancia. Sorprende además cómo de vez en cuando se pone en tela de juicio el valor de lo que hasta ese momento se ha hecho, como encontramos en un trabajo en el que se hace alusión al National Oracy Project, proyecto inmediatamente posterior al NWP y que siguió sus planteamientos:

Sin embargo, el diálogo entre los profesores (expertos en su propia clase) y los investigadores (que pueden poseer las necesarias técnicas de

investigación) no siempre está libre de problemas, como se manifestó con los grupos de profesores del National Oracy Project, que trabajaron de forma relativamente poco técnica, cuando se hubiera requerido que actuaran como agentes de diseminación creíbles. Esta estrategia fue suficiente para el desarrollo profesional de los grupos de profesores, pero desgraciadamente corta para producir evidencias sólidas de un tipo más generalizable que fueran capaces de convencer en los debates políticamente cargados sobre el habla y la enseñanza eficaz (Westgate - Hughes, 1997:129).

Me gustaría resaltar que la crítica que hacen los autores está en función de 'los debates políticamente cargados'. Es decir, en esa clase de debates, el tipo de evidencias que se reconocen son las que se apoyan en datos 'duros', o sea, numéricos, estadísticamente elaborados. Lo que debemos preguntarnos es si el problema está en la investigación basada en los profesores, o en los debates políticos. En definitiva, lo que esto significa es que las cambiantes situaciones políticas condicionan el reconocimiento de la investigación no académica.

Algo similar encontramos actualmente en los Estados Unidos, donde se está produciendo una fuerte polémica a propósito de un proyecto de ley federal que caracteriza la investigación creíble con los atributos de la investigación cuantitativa. En el pasado otoño de 1997 se promovió una discusión sobre un proyecto de ley (Goodling Reading Excellence Bill HR2614) que pretendía mejorar los logros en el aprendizaje de la lectura. Pues bien, en esta ley, se pretende:

to improve the reading skills of students and the in-service instructional practices for teachers who teach reading, through the use of findings from reliable, replicable research on reading, including phonics. It goes on then to define eligible professional development provider and eligible research institution as one using reliable replicable research on reading. Reliable, replicable research is defined as objective, valid, scientific studies that include rigorously defined samples of subjects that are sufficiently large and representative to support the general conclusions drawn; rely on measurements that meet established standards of reliability and validity (e-mail from K. Goodman, 27 oct 97).

La cuestión es que no se trata de un debate epistemológico sobre la investigación, sino de decisiones políticas que limitan el desarrollo de la investigación que no siga el paradigma dominante o, si se quiere, políticamente correcto, y que incluso lleva a la elaboración de listas negras de quienes no se alinean en este paradigma.

Algo parecido está sucediendo con las discusiones que se mantienen en los Estados Unidos en torno al 'lenguaje integrado' que, más allá de la polémica teórica, oculta el ansia de autonomía del profesorado frente al conocimiento académico; la preeminencia de los valores educativos frente a la atención restringida a los aprendizajes; la investigación experimental frente a la práctica educativa (Barrio - Domínguez, 1998).

Estos rápidos ejemplos nos hacen ver que el pensamiento (¿único?) dominante no favorece precisamente el desarrollo de una investigación que no siga el paradigma positivista o neopositivista, incluso en aquellos países donde los paradigmas alternativos han tenido un mayor desarrollo. Por eso se percibe de nuevo un cierto aire combativo, de resistencia, cuando lo que hubiéramos esperado los que estamos iniciando la andadura en la investigación educativa, sería una mayor consolidación de cierta manera de entenderla. Una muestra de

ello es el trabajo de uno de los pioneros de la investigación-acción en Gran Bretaña, J. Whitehead de la Universidad de Bath, empeñado en una coherente reivindicación del interés de una investigación educativa centrada en el desarrollo personal de los profesores.

Con esta rápida y selectiva revisión hemos intentado suscitar alguno de los problemas que se plantean en la investigación educativa más allá de nuestras fronteras, pero que sin duda conviene considerar en estos momentos en los que intentamos desarrollarla dentro de nuestra Área de Conocimiento. Como reflexión final, valgan las últimas palabras del balance que de estos últimos años hacen los directores del Writing Project de Estados Unidos:

A lo largo de 22 años de existencia del WP, hemos resistido una gran cantidad de críticas de algunos académicos mientras que al mismo tiempo, irónicamente, otros académicos están intentando introducir el WP en sus universidades. Y lo que hemos escuchado en estos años es siempre una variación de la misma melodía, esto es, que es evidente que los profesores podrían ser reconocidos como sabiendo algo. Una muestra de lo que se ha dicho: 'El proyecto de escritura de Bay Area no es otra cosa sino un sofisticado 'muestra-y-dice' 'El WP es el ciego que guía a otro ciego' 'Los profesores no sólo no saben nada, sino que lo que es peor, no quieren saber nada' ' El conocimiento de los profesores es solamente impresionista' 'Lo que necesitan los profesores del WP es seguir mi curso' No es sorprendente que los profesores hayan sido ignorados si aquellos que son reputados líderes han hecho tales comentarios. Como seguimos escuchando a mitad de los años 90, los mismos comentarios que oímos a mediados de los 70, parece que los movimientos de reforma basados en el profesorado, como el WP, probablemente necesitarán aún más tiempo para su total aceptación.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLEBEE, A.N. (1986). Problems in Process Approaches: Toward a Reconceptualization of Process Instruction. En A. R. Petrosky- D. Bartolomae (Eds.), *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE.
- BARRIO, J.L. (1997). *¿Investigación-acción académica?* Comunicación presentada al III Simposium Internacional sobre investigación-acción y prácticas educativas críticas. Valladolid.
- BARRIO, J.L. (1998). La investigación sobre la escritura escolar. *Textos* (en prensa)
- BARRIO, J.L.- DOMÍNGUEZ, G. (1996). *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- BARRIO, J.L.- DOMÍNGUEZ, G. (1998). Polémica sobre el lenguaje integrado: una aportación conciliadora. *Kikiriki* (en prensa).
- BRITTON, J., et al. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: MacMillan.
- CAMPS, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.
- CZERNIEWSKA, P. (1992). *Learning about Writing*. Oxford: Blackwell.
- DENZIN, N.K.- LINCOLN, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DOMÍNGUEZ, G.- BARRIO, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- GRAY, J.- STERLING, R. *The National Writing Project: A University-Based, Teacher-Centered Partnership Program*.  
Disponible: <http://www-gse.berkeley.edu/Research/NWP/sterlinggray.html>.

- MARTIN, N.- D'ARCY, P.- NEWTON, B.- PARKER, R. (1980). *Writing and learning across the curriculum 11-16*. London: Schools Council Publications.
- PETTY, W.T. (1978). The Writing of Young Children. En Ch. R. Cooper - L. Odell. *Research on Composing. Points of Departure*. Urbana Ill.: NCTE.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- WESTGATE, D.- HUGHES, M. (1997). Identifying 'Quality' in Classroom Talk: An Enduring Research Task. *Language and Education*, 11, 2, 125-139.
- WHITEHEAD, J. <http://www.bath.ac.uk/~edsajw/home.html>