

Ejemplos y comentarios para formular, analizar y evaluar situaciones problemáticas de la práctica educativa.

Formulación y tipos de problemas en la investigación-acción

Eduardo J. Fuentes Abeledo
Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

En el número 271 de esta revista me he referido, entre otras cuestiones, al proceso continuo, en espiral reflexiva, que caracteriza a la investigación-acción. Para ilustrar la conducción de dicho proceso comenté el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) que comprende dentro de cada ciclo de la espiral cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

En el número anterior (272) he presentado algunos procedimientos para identificar problemas prácticos, problemas percibidos como tales por el profesor que suelen reflejar incoherencias entre lo que intentamos y lo que en realidad sucede en las aulas, e iniciar así la indagación y mejora de nuestra práctica como docentes.

En este artículo me detendré en ofrecer comentarios y ejemplos que puedan servir para formular, analizar y evaluar problemas susceptibles de ser abordados en procesos de investigación-acción.

Formular y revisar un problema de investigación.

En el número anterior de la revista nos referíamos a los problemas prácticos, comentando que expresan una discrepancia, una distancia entre las actividades prácticas realizadas y las intenciones con que se emprendieron. John Elliott (1993), desde la concepción de la investigación-acción como



“el estudio de una **situación social** para tratar de mejorar la **calidad** de la **acción** en la misma” (p. 88) recomienda iniciar el proceso identificando y aclarando la “idea general” que consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción.

Dicha “idea” se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar, refleja pues una preocupación educativa. Kemmis y McTaggart (1988) apuntan que no es imprescindible comenzar con un “problema”, sino que lo que hace falta es una “idea general” de que algo se puede mejorar y que puede surgir:

- de una idea nueva y prometedora;
- o del reconocimiento de que la práctica actual no cumple todas sus aspiraciones.

Elliott (1993) sirviéndose de las aportaciones de Kemmis y McTaggart (1988) presentan algunos ejemplos:

- En el primero se identifica una situación escasamente satisfactoria, pero no se sabe qué orientación debe adoptar la actuación:

Los alumnos no están contentos con los métodos mediante los cuales se les califica. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar la valoración de los estudiantes?

- En el segundo se observa una aspiración que no se está realizando, se sabe lo que se quiere, pero no se sabe cómo avanzar:

Los padres se muestran muy dispuestos a colaborar con la escuela supervisando las tareas de los alumnos. ¿Cómo podemos hacer más productiva su ayuda?

Hemos de ser cautos a la hora de formular el problema, pues puede que no se haya comprendido bien la naturaleza del mismo o lo que necesita mejorarse, por lo que es muy recomendable hacer revisiones constantes a lo largo de todo el desarrollo de la investigación-acción.

El propio Elliott (1993) en relación con el primero de los ejemplos anteriores, afirma que:

“...la insatisfacción sobre la forma de evaluación puede ser un síntoma de un problema mucho más profundo, que puede surgir en el transcurso de la investigación-acción. En este, caso, el profesor querría emprender acciones que atajaran el problema más profundo en vez de ocuparse sólo del síntoma”. (p. 92)

Creo que esta consideración es muy importante pues las experiencias de profesores involucrados en la investigación-acción sobre sus problemas prácticos nos revelan que éstos no se pueden fijar totalmente de antemano, sino que se van aclarando y delimitando conforme vamos trabajando sobre ellos. En dicho proceso han de emerger nuestras teorías implícitas sobre múltiples dimensiones: el rol del profesor y del alumno, el apren-



dizaje, la evaluación, las relaciones sociales en el aula, los contenidos, el desarrollo psicológico, etc. Dichas teorías implícitas han de analizarse en el contexto de una continua reflexión sobre nuestro quehacer profesional.

Hemos, pues, de ir desvelando los supuestos de los que partimos para “ver más allá”, para dar una segunda mirada atendiendo a todas las posibilidades. Ello requiere que nos detengamos en analizar la propia formulación del problema y el lenguaje empleado. De esta forma orientaremos mejor la recogida de información que nos ha de permitir estudiar a fondo la naturaleza del problema y, como recomienda Winter (1989), plantearnos interpretaciones alternativas de los hechos recogidos, cuestionando nuestras propias concepciones iniciales.

Hemos de llevar a cabo una descripción y explicación de los hechos en torno a la situación problemática por lo que procederemos a una recogida de datos sistemática y a un análisis riguroso que pueda ofrecer pistas para la mejora de la práctica profesional. Para ello nos serviremos de múltiples técnicas (diarios, entrevistas, observaciones, análisis de documentos y materiales, grabaciones, cuestionarios, etc.).

Algunos autores destacan la necesidad de hacer un importante esfuerzo para describir la naturaleza de la situación que queremos modificar o mejorar. Elliott (1993), pone un ejemplo (Fig. 1) partiendo de un enunciado que relaciona una idea con la acción:

“Parece que los alumnos pierden mucho el tiempo en clase. ¿Cómo podemos aumentar el tiempo aprovechado por los estudiantes?” (p. 91).

Figura 1:

Describir los hechos de una situación problemática

(Elliott, 1993, p. 92)

Problema inicial: "Los alumnos pierden mucho el tiempo en clase".

Aspectos a indagar:

- ¿Qué alumnos pierden el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando pierden el tiempo?
- Cuando pierden el tiempo, ¿hacen siempre lo mismo o no?
- ¿Qué deberían estar haciendo cuando pierden el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando no pierden el tiempo?
- ¿Hay algún punto concreto de la clase, momento del día o conjunto de temas durante los cuales los alumnos pierden más el tiempo?
- ¿De qué formas distintas se manifiesta la "pérdida de tiempo"?

Cuestiones como las presentadas en la Fig. 1 nos permiten analizar el significado y la naturaleza del problema posibilitando, en relación con el ejemplo anterior, clasificar distintos tipos de pérdidas de tiempo y profundizar en la comprensión del problema y quizás llegar a establecer que "muchas cosas que creemos pérdidas de tiempo no lo son y que muchas de las cosas que nos lo parecen, en realidad sí lo son". (Elliott, 1993, p. 92)

El trabajo sobre problemas a través del diario

El diario del profesor es uno de los instrumentos que nos permite ir describiendo la dinámica de la clase, detectar y explorar problemas y aumentar la consciencia sobre nuestras propias acciones y las consecuencias que tienen en las diferentes situaciones de clase.

Seremos mejores profesionales cuanto más conscientes seamos de nuestras prácticas y reflexionemos sobre nuestras actuaciones.

En mi trabajo como docente he usado en diversas ocasiones el diario. Por ejemplo en una enriquecedora experiencia como maestro de Educación Infantil de niños de cuatro años a lo largo del curso 1984-85 en una aldea del interior de Galicia, escribí un extenso diario que me permitió afrontar mejor de lo previsto el trabajo cotidiano en una etapa para la que no tenía la más mínima preparación (había cursado las especialidades de Ciencias Humanas y Filología en mi formación inicial como maestro de Educación General Básica):

El diario facilitó, entre otras muchas cosas, describir, analizar y valorar la realidad escolar en la que me encontraba, reflexionar sobre mis propias concepciones y, más específicamente, analizar diversas situaciones dilemáticas de mi práctica sobre las que fui trabajando a lo largo del curso y también una vez terminado el mismo, a veces incluso colaborando con otros compañeros de la escuela, o con el profesor Miguel Zabalza, hoy en día colega en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (puede consultarse, por ejemplo: Zabalza, 1988).

Veamos algunos fragmentos del diario escritos en diferentes fechas en los que se puede percibir un dilema planteado en torno a las **necesidad de atención individual al alumnado** (sobre todo a aquellos que presentaban deficiencias destacables en aprendizajes instrumentales o problemas de otro tipo) versus **el seguimiento que requiere el conjunto de la clase** compuesta por treinta niños escolarizados por primera vez en ese curso (Fig. 2 y 3 respectivamente).

Figura 2:

ATENCIÓN INDIVIDUAL

(Fuentes, 1984)

"Intento controlar uno a uno y me pone nervioso no poder hacerlo con más calma. Siempre que trabajo individualmente se producen múltiples interrupciones: uno que le falta el lápiz, otro que me mete la hoja delante de la nariz, otro que solicita vehementemente que le desabroche los pantalones...".

"Presento una ficha en la que los niños deben unir peces de distintos colores, según la orden: "Yo soy del mismo color que tú". Trabajo con cada uno. Javier es uno de los que no entienden lo que tienen que hacer. Los peces los pescaron los indios de la historia que acabamos de contar y representar. Alguno, como Javier, no distingue los colores, mejor dicho, no establece diferencias a nivel verbal y es muy difícil irle abriendo camino. Hay que trabajar mucho más con los colores".

"Siempre trabajo individualmente con aquellos que no lo hacen bien porque se distraen y porque aún no son capaces de resolver este tipo de tareas".

Figura 3:

ATENCIÓN GRUPAL (Fuentes, 1984)

"En este tipo de actividades grupales, los niños que más se implican son aquéllos que están más desarrollados. El problema es ese grupo que casi no habla o aquél que no entiende casi nunca o aquél otro que no coordina sus movimientos. Me invade la preocupación por el trabajo individualizado".

"En este tipo de actividades grupales, después de acomodarlos, tarea para mí pesada y, a veces, enervante, siempre resulta estimulante pero ahora me doy cuenta de que los niños menos dotados no se percatan de muchas cosas. ¿Qué hacer? ¿Obligarles a que se queden para repetirlo con ellos? ¿Y los demás, qué harán mientras tanto?"

La redacción de un diario y el análisis del mismo desvela dilemas y problemas prácticos, permite hacer explícitos los principios y creencias del propio profesor, analizar causas, orígenes y consecuencias de los problemas desde la perspectiva del propio docente y detenerse en las soluciones que va adoptando, así como ir revelando la interrelación con otros problemas.

El profesor José Martín también escribió un diario que le permitió, a partir de la descripción de diversos hechos de las situaciones de clase, ir centrando la problemática en torno a la escasa participación de la mayor parte del alumnado en algunas de las actividades. Así inicialmente escribe que "...cuesta trabajo empezar las puestas en común. No parecen muy interesados", para pasar más adelante a ensayar explicaciones de los hechos de la situación-problema, identificando posibles causas, orígenes y consecuencias. Por ejemplo cuando dice: "Creo que se deberían dirigir menos los debates porque los niños muchas veces se pierden y no saben a qué están respondiendo o qué postura están defendiendo o atacando. Otro problema es que siempre participan los mismos... el maestro (tiene) que estar continuamente haciendo preguntas que susciten el interés". (Porlán y Martín, 1991, pp. 27 y 28). La indagación de Martín a través del diario continúa reflexionando acerca de las causas de la falta de participación asociándola a problemas de orientación y dirección de las tareas, por lo que se propone introducir técnicas de dinámica de grupo.

Más adelante comienza a pensar en el interés real del alumnado por lo que están haciendo como causa de

la poca participación y profundizar así "en el auténtico trasfondo de intereses, conocimientos y aprendizajes reales" más allá de la trama académica que suele reflejar "los intereses y objetivos de la escuela a través de principios como la necesidad de 'dar' el programa, de trabajar un cierto número de contenidos, de guardar cierta apariencia de control homogéneo, etc.". Este proceso le llevó a poner en entredicho determinadas creencias y suposiciones que los profesores solemos dar por sentadas (Porlán y Martín, 1991, p. 22-23). En palabras del propio profesor que escribe el diario y abordando el tema de la responsabilidad del alumnado:

"A partir del problema de la distracción llegué al no menos problema de la curiosidad. Curiosidad entendida, no sólo como interés más o menos grande por los trabajos de clase (...) sino como capacidad de asombrarse, de ver, de descubrir problemas, de plantearse preguntas... Mi pregunta es: ¿Por qué hay niños que se asombran, que se fijan en las cosas y son capaces de ver problemas y otros no?...". (Porlán y Martín, 1991, p. 30).

Como vemos, el diario puede ser un buen instrumento para identificar y evaluar problemas prácticos, reflexionar sobre nuestra plataforma de pensamiento, contrastarla con diferentes aportaciones, autoevaluar nuestra propia actuación y avanzar en la mejora de la calidad de nuestra enseñanza.

La recogida de datos, como ya he comentado en números anteriores de esta revista, puede completarse a través de otras técnicas procediendo también a una "triangulación de participantes" si recogemos información a partir de la visión que pueden ofrecer el propio alumnado acerca de lo que sucede en la clase, y la visión "desde fuera" que puede aportar, por ejemplo, un colega del centro.

La atención a diferentes dimensiones del problema

La recogida de datos que podamos realizar y el análisis de los mismos han de tener en cuenta las diferentes dimensiones que interaccionan en relación con el problema de investigación. Contreras (1994, pp. 16-17), destaca la importancia de atender no sólo a una "vertiente" de análisis "individual" (las vicisitudes de las personas concretas exploradas por ejemplo a través de historias de vida, entrevistas, observaciones o de un seguimiento individualizado de un alumno), o a la "académica" (relaciones educativas, actividades y tareas escolares, etc., a través por ejemplo de observaciones y del análisis de libros de texto o de cuadernos de los estudiantes); sino también a otras dos vertientes:

-“**organizativo- institucional**”: atendiendo por ejemplo a los ritos, ceremonias, normas y costumbres del centro, a las relaciones entre los integrantes de la comunidad, recursos y a las regulaciones administrativas (a través del análisis de documentos, de entrevistas y observaciones, etc.);

-“**social**”: prestando atención al nivel y equipamiento cultural de las familias, nivel socioeconómico, aspiraciones y expectativas respecto a los hijos, modelo educativo familiar, equipamiento cultural del entorno, creencias, valores, tradiciones, tendencias, etc. (a través por ejemplo de encuestas, entrevistas y revisión de estudios sociológicos y económicos).

La comprensión del problema será mucho más profunda si somos capaces de analizarlo en relación con el conjunto de vertientes o dimensiones citadas.

Tipos de problemas.

De todo lo que he venido contando, creo que se deduce que los problemas sobre los que trabajar por parte del profesor pueden tener un origen y características diferentes. Hopkins (1989) ofrece un cuadro (Fig. 4) que puede resultar clarificador.

Figura 4:

TIPOS DE PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN
(Hopkins, 1989, p. 68)

TIPO	HIPÓTESIS
ABIERTO	GENERAR
CERRADO	PROBAR

El **problema abierto** surge de la reflexión crítica del propio profesor sobre su enseñanza, lo que le lleva a usar técnicas para recoger información y explorar lo que parezca interesante. Usando la investigación en el aula como actividad reflexiva, surgirán hipótesis que han de ser probadas y que constituyen la base para la acción.

El **problema cerrado** se corresponde con la situación de muchos docentes que ya han identificado un problema particular o una hipótesis antes de comenzar su investigación en el aula; el profesor ha de verificar la hipótesis en su propia aula. Hopkins, comenta en detalle el ejemplo de una profesora que se involucra en una investigación en su clase, tras conocer un nuevo modelo de enseñanza cognitivo, cuya eficacia se propone investigar.

En un proceso de investigación-acción, hemos de permanecer abiertos permanentemente para descubrir nuevas interpretaciones de los datos, para encontrar nuevas relaciones, cuestionando nuestras propias teorías, reformulando nuestros problemas e hipótesis causales y de acción y reconstruyendo nuestro conocimiento profesional como docentes en una continua espiral reflexiva. Ello nos permitirá comprender mejor los supuestos de nuestras acciones y la relación entre intenciones y logros, estimulando nuestro desarrollo profesional.

Es bien cierto que para todo lo que estamos proponiendo necesitamos contar con tiempo suficiente, recursos y un contexto de apoyo en el centro y más allá del mismo. Es necesario que exijamos de quien proceda ese apoyo. Pero también es preciso que decididamente optemos por una actitud de investigación en nuestras aulas y desarrollemos las competencias necesarias para tan buenos propósitos.

La formación inicial y en ejercicio ha de potenciar la investigación en las aulas, la construcción de equipos que permitan emprender y mantener un tipo de investigación que, como apuntan Kemmis y McTaggart (1988), sirva para “mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p. 9).

Para saber más

- CARR, S., *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Diada, Sevilla, 1997.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, *Dentro/Fuera. Enseñantes que Investigan*, Akal, Madrid, 2002.
- CONTRERAS, J., ¿Cómo se hace?”. En *Cuadernos de Pedagogía* 224, pp. 14-19, 1994.
- ELLIOTT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993.
- FUENTES, E., *A vida cotidiana nunha escola infantil do interior de Galicia. Diario dun mestre* Documento policopiado, 1984.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona, 1988.
- McKERNAN, J., *Investigación-acción y currículum*, Morata, Madrid, 1999.
- ZABALZA, M., *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1988.