

# La identificación de problemas en la investigación-acción

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

Herramientas  
para convertir  
los problemas  
cotidianos  
del aula  
en objeto de  
investigación.

## Introducción

En el número anterior de esta revista he comentado algunos de los rasgos más sobresalientes de la investigación-acción y tres grandes orientaciones teóricas. He presentado también un modelo general para conducir procesos de investigación del aula por parte de profesores que trabajan en colaboración.

Subrayé la importancia de que sea el propio profesorado quien detente el dominio del conocimiento y de la información para decidir sobre sus prácticas, y no dependa de instrucciones provenientes de instancias superiores. Para ello la investigación educativa debe centrarse en el currículo realmente practicado por los docentes, convirtiéndose en un medio de continua reflexión y perfeccionamiento.

Defendemos un modelo de profesor que problematiza y se interroga sobre su práctica. Un profesional que busca constantemente soluciones alternativas, que desarrolla su capacidad de juzgar en una permanente actitud de investigación en el aula con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

En este número me ocuparé de comentar algunos de los procedimientos que pueden ser útiles para identificar problemas de investigación e involucrarse en proyectos de investigación en el aula.

## Los problemas prácticos del profesorado

Es importante para aquellos que se inician en la investigación-acción, partir de problemas vividos por ellos mismos como docentes. **Problemas prácticos** que expresen una discrepancia entre las actividades prácticas realizadas y las intenciones con las que se emprendieron, entre lo que es y lo que podría ser, entre lo que intentamos y lo que pasa realmente. Pongamos dos ejemplos:



-Un profesor de ciencias que pretendía centrarse en la "comprensión" por parte del alumnado en clase, descubrió que las preguntas que planteaba proporcionaban escasas oportunidades a los estudiantes para hablar de sus ideas y de los modos en que comprendían las cosas. Se daba pues, un desfase entre la teoría defendida y la realidad de la enseñanza (la teoría en acción).

- En un colegio español de enseñanza básica Sebastián Rodríguez y José Francisco Murillo, profesor y colaborador respectivamente, se involucraron en un proyecto de investigación-acción con clases de 7º de la antigua EGB. El profesor detectó que la asamblea de clase que se organizaba semanalmente para mejorar la participación de los alumnos, se manifestaba como "una práctica deficiente, en la que era difícil que los estudiantes asumieran el papel de protagonistas que se les otorgaba, con escasa participación, distracciones y distorsiones por parte de muchos, y en donde el profesor veía que no conseguía motivarlos" (Rodríguez y Murillo, 1994, p. 24).

La investigación en el aula que lleva a cabo el profesor se ocupa de **problemas prácticos** cotidianos de los docentes y no de los **problemas teóricos** definidos por los investigadores puros dentro del ámbito de una disciplina del saber. Como ha apuntado Wilfred Carr (1989), los problemas teóricos ocurren "cuando lo que se creía que era de una manera, resulta que no lo es. En otras palabras, surgen acontecimientos que son inexplicables en términos de las creencias y el conocimiento existentes, y el propósito de la investigación teórica es superar estas discrepancias produciendo nuevas teorías que aseguren que lo que previamente era problemático no lo vuelva a ser" (p. 40).

Los problemas educativos, no se resuelven mediante el descubrimiento de un nuevo conocimiento puesto que, como afirma Gauthier (1963): "los problemas prácticos son problemas sobre qué hacer... su solución sólo se encuentra haciendo algo" (p. 2). Sin embargo, no debemos olvidar, como apunta Carr (1987), que

tener intenciones o expectativas sobre las prácticas supone algunas ideas previas en las que aquéllas cobran sentido, por lo que también habría que trabajar en la mejora de las teorías que emplean los profesores para darles sentido a sus prácticas.

En definitiva, habrá que mejorar los procedimientos para manejar los problemas prácticos y reflexionar de modo crítico sobre la propia práctica tomando conciencia del sustrato de ideas encarnadas en esas prácticas. Implica también, como ha dicho Contreras (1990) desde una orientación emancipatoria, "desarrollar la capacidad de superar -no sólo teóricamente, sino también en la práctica- las distorsiones a que puedan estar sometidas dichas ideas y, por supuesto, las restricciones que sufre la propia acción" (p. 238).

### La identificación del problema de investigación

En la línea de destacar la importancia de que el propio profesorado se involucre y apropie del proceso de investigación en todas sus fases, podemos partir, como ya señalamos, de un problema que surja de la propia experiencia profesional, de algo que se quiera cambiar o mejorar. En esta línea podemos hacer emerger problemas a partir de plantearnos cuestiones como las que sugiere Hopkins (1989, p. 64) y que reproducimos en la Fig. 1.

Figura 1

## IDENTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA PRÁCTICO (Hopkins, 1989)

- / Me gustaría mejorar...
- / Algunas personas están descontentas con...
- / ¿Qué puedo hacer para cambiar la situación?
- / Estoy extrañado porque...
- / ...es una fuente de conflicto. ¿Qué puedo hacer?
- / Tengo una idea que me gustaría experimentar en clase,
- / ¿Cómo se podría aplicar la experiencia de... para...?
- / ¿Qué hago yo exactamente con respecto a...?

Otro procedimiento consiste en analizar una o varias sesiones de clase a partir de una recogida de datos que nos permita contrastar distintas perspectivas (cuando menos la del propio profesor y la del alumnado). Tendríamos distintas visiones de "lo que sucede en clase", que nos pueden ayudar a comparar lo que pretendemos que ocurra y los valores que pretenden guiar nuestra acción con lo que observamos que acontece. Veamos algunos ejemplos extraídos de mi propia experiencia.

En los últimos años he comprendido mucho mejor lo que ocurre en mis propias clases comparando mis impresiones con las del propio alumnado a través de diarios de clase. De cada sesión de dos horas de duración, dos alumnos escriben un diario anónimo que se deposita en la conserjería del centro. El profesor también escribe un diario de algunas de las sesiones. Algunos de los diarios se leen en público en la siguiente sesión de clase y se discuten aspectos de la vida del aula.

El procedimiento descrito ha resultado un recurso útil, entre otras cosas, para descubrir determinados "errores". Los análisis realizados me han invitado a reflexionar en profundidad sobre mi quehacer y la distancia entre mis pretensiones y la vida del aula intentando establecer mejoras. Por ejemplo, en uno de los diarios más duros y críticos con la actuación del docente, escrito un mes y medio después del comienzo de las clases en la materia de "Diseño y Desarrollo Curricular" en la formación de maestros, el escritor describe situaciones, conductas y también señala directamente aspectos que le parecen incorrectos interpelando directamente al profesor:

"¿Se ha fijado alguna vez en las erratas que contienen sus acetatos? Pues sí, existen (...). Además debo señalar que con tanto tiempo que deja los acetatos durante una explicación (una media de minuto y medio), consigue que no sean demasiado útiles como apoyo y que los copiamos sólo como resumen final a la explicación (aunque, eso sí, durante sus explicaciones nadie puede estar despistado por copiarlos) (Diario de un alumno realizado anónimamente el 14 Abril de 1998)

La lectura de las descripciones e interpretaciones del mismo día de clase de varios alumnos resulta sumamente interesante para analizar la marcha de la clase, las actividades y tareas propuestas, el clima de aula percibido, las necesidades del alumnado, la traducción de lo que se discute desde distintos puntos de vista, la valoración de lo que hacen y dicen profesor y

alumnado –en ocasiones escasamente coincidentes de unos "diarios" a otros–.

Por ejemplo, un alumno considera que el profesor pone ejemplos innecesarios (y en excesivas ocasiones) para explicar determinados conceptos. Este continuo "poner ejemplos" se interpreta como una minusvaloración de la capacidad de comprensión del alumnado universitario. Dichos ejemplos proceden de mi experiencia como maestro y han de servir, desde mi perspectiva, para identificar y reflexionar sobre problemas prácticos de la enseñanza, contextualizar referencias, recrear situaciones, etc.

El mismo alumno del que ya hemos reproducido un fragmento de su diario, se queja además de que el docente aclara de forma machacona que son "ejemplos pedestres". Para este estudiante se usa demasiado a menudo esta expresión que debería suprimirse.

"Ejemplos pedestres". Comprendo que, el poco tiempo que nos vemos, el profesor no está familiarizado con nuestro nivel de conocimientos o nuestras capacidades pero nos creemos (puntualizo, me creo) capaces de distinguir explicación-ejemplos y ejemplos académicos o 'de libro', de ejemplos pedestres o de 'andar por casa' sin tanto insistir en el tema (Diario de la clase del 14 de Abril de 1998).

Sin embargo, en el diario de otra alumna del mismo 14 de Abril se expone lo siguiente:

"Pienso que todos los ejemplos que se han puesto, a pesar de ser en ocasiones exagerados lo que hacen es mostrar la realidad. Así, nos quedamos asombrados al ver cómo durante gran parte de la escolaridad hemos estado y estamos en gran parte, aprendiendo situaciones, acontecimientos, procesos que no tienen ningún sentido, los aprendemos y utilizamos de manera mecánica, sin saber el porqué de aquel resultado" (Diario de la clase).

Para algunos alumnos los "ejemplos pedestres" son una evidencia de que el profesor infravalora su capacidad de comprender cuestiones abstractas a pesar de que "el profesor dice considerarnos universitarios" (como se comenta en el primer diario), y ello produce malestar y rechazo. Para otros son una manifestación de la sensibilidad y capacidad didáctica del profesor –aunque, se matiza en el segundo diario, a veces resulten "exagera-

dos", siendo de gran ayuda para relacionar las cuestiones más teóricas con la propia realidad escolar.

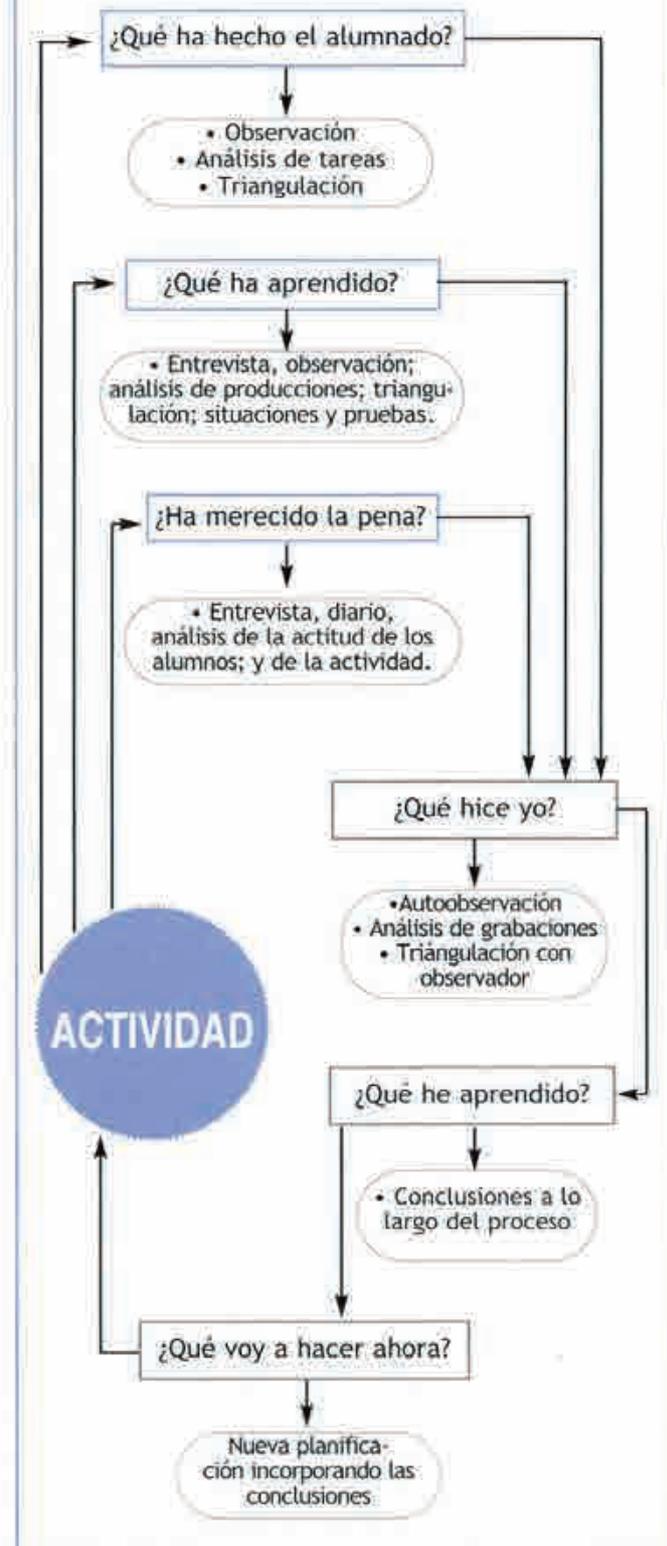
El esfuerzo por compartir significados y terminología, por tanto, requiere permanecer atentos a cuestiones que, en ocasiones, se nos escapan si no nos detenemos a investigar la práctica en los contextos concretos: ¿Qué funciona en mi aula y qué ocasiona problemas?; ¿cuándo me situo en el adecuado nivel de comprensión del alumnado?; ¿cómo interpreta y valora el alumnado determinadas adaptaciones?; ¿qué consecuencias tienen determinadas decisiones y acciones que pretenden un lenguaje menos académico?; ¿cómo podemos potenciar aprendizajes relevantes?; ¿cómo puedo favorecer la autoestima de mi alumnado?; ¿cuál es el papel de los ejemplos e ilustraciones sobre casos y situaciones de enseñanza-aprendizaje en mi clase...?; ¿cómo puedo comunicarme mejor con mis alumnos?; ¿cómo puedo atender a sus necesidades?. Es importante que los profesores prestemos mucha atención al impacto que la actividad docente tiene sobre los estudiantes.

Hemos de analizar y reflexionar sobre nuestra propia actuación para mejorar todo aquello que no se corresponda con las finalidades y valores que orientan nuestro proyecto como profesores. Hacerlos explícitos, analizar su relación con el desarrollo de las clases diarias, descubrir las contradicciones, explorar vías de mejora, han de constituir inquietudes permanentes en nuestro quehacer.

En esta misma línea de mejora, hemos usado en proyectos de investigación-acción un recurso desarrollado en cursos de la Open University (Ashton et al., 1980) que se basa en el análisis del desarrollo del currículum en el aula en relación con seis preguntas y las respuestas que se dan a las mismas. Habitualmente hemos practicado la triangulación de participantes que hemos comentado en el número anterior de esta revista, contrastando las visiones del profesorado, el alumnado y, si es posible, un observador; sirviéndonos de procedimientos de recogida de datos como entrevistas, diarios, notas de campo, grabaciones magnetofónicas o con cámara de video, así como del análisis de producciones del alumnado. A través de la autoevaluación del currículum sirviéndonos de este instrumento hemos encontrado aspectos sorprendentes de la vida en el aula, y descubiertos problemas que merecen la pena ser investigados. El esquema para la autoevaluación del currículum en acción aparece en la Fig. 2.

Figura 2.

## Evaluación del currículum en acción





Comentamos a continuación el sentido general de las seis preguntas, citando algunos de los posibles procedimientos de recogida de datos:

#### 1. ¿Qué ha hecho el alumnado?

Lo que realmente hacen los alumnos suele pasar desapercibido al profesor que ha de realizar múltiples actividades en el aula. Los registros a través de diarios, notas de campo, grabaciones, etc. permiten "congelar" para examinar sistemáticamente conductas, procesos, acontecimientos... y permiten al profesor empezar a preguntarse por qué sucede lo que sucede y posteriormente, por qué lo ve como lo ve.

#### 2. ¿Qué ha aprendido el alumnado?

Los datos recogidos a través de entrevistas al alumnado, el análisis de los documentos que elaboran los estudiantes, las notas de campo de un observador permiten reflexionar en torno a las relaciones entre lo que el profesor enseña y lo que los alumnos aprenden.

#### 3. ¿Ha merecido la pena?

Cuando el profesor planifica adjudica a cada actividad un determinado peso específico, que puede no corresponderse con lo que acontece en la práctica. Las reacciones del alumnado, su perspectiva de lo que ha sucedido ayudarán al docente a determinar su valor en un momento determinado. El análisis de los factores que han incidido en el sentido que le adjudica el alumnado, permiten desarrollar el criterio profesional del profesorado. Como comenta Sancho (1990): "Un profesor puede preparar una salida didáctica correcta pero se puede encontrar con que los alumnos han estado en el sitio repetidas veces y no muestran interés. Sería erróneo deducir que la actividad no tenía valor, habría que inferir que antes de proponer una tarea hay que detectar qué saben los alumnos sobre ella".

#### 4. ¿Qué estuve haciendo yo (el profesor)?

En la fase interactiva de la enseñanza se desarrollan conductas de las que uno no siempre es consciente. La información que podamos recoger a través de las notas

de campo de un observador, de los diarios del propio alumnado, del diario del propio profesor, de grabaciones, son muy útiles para el autoanálisis.

#### 5. ¿Qué he aprendido (el profesor)?

Las respuestas a las preguntas anteriores, las reflexiones sobre lo que acontece en el aula, han de permitir al profesor construir nuevas visiones que permitirán abordar las nuevas decisiones.

#### 6. ¿Qué pretendo hacer ahora?

Las decisiones que tome el docente estarán mejor informadas a partir del conocimiento que va adquiriendo al evaluar el currículum en acción.

El trabajo sobre estas preguntas permite analizar el "desfase en la actuación", la distancia entre el currículum planificado y el currículum en acción. El profesor identifica problemas conectados con su propia práctica que serán objeto de investigación. El desfase entre lo que es y lo que podría ser, la reflexión crítica sobre la propia experiencia nos empuja a comprometernos con los cambios necesarios y nos indica una dirección para el ensayo de mejoras con los recursos con que contemos. ■

#### Para saber más

-ASHTON, P. et al., *Curriculum in Action: an approach to evaluation*, Blocks 1, 2, 3, 4. Open University, Milton Keynes, 1980.

-CARR, W., "¿Puede ser científica la investigación educativa?", En *Investigación en la Escuela*, nº 7, pp. 37-47, Madrid, 1987.

-COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S., *Dentro /Fuera. Enseñantes que investigan*, Akal, Madrid, 2002.

-CONTRERAS, J., *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal, Madrid, 1990.

-ELLIOTT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993.

-GAUTHIER, D.P., *Practical Reasoning*, OUP, Oxford, 1963.

-HOPKINS, D., *Investigación en el aula, Guía del profesor*, PPU, Barcelona, 1989.

-McKERNAN, J., *Investigación-acción y currículum*, Morata, Madrid, 1999.

-RODRIGUEZ MARTIN, S. y MURILLO MAS, J.F., "Una experiencia sobre participación de alumnos", En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, pp. 24-28, 1994.

-SANCHO, J., *Los profesores y el currículum*, ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, Barcelona, 1990.