

Investigación-acción y currículum

Por
James McKernan.

Ediciones
Morata., S. L.

J. McKernan

Investigación-acción
y currículum



Primera
edición:
1999.

 Morata

Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.

Contenido

SOBRE EL AUTOR.....	12
AGRADECIMIENTOS.....	13
PREFACIO.....	15
INTRODUCCION.....	17
PRIMERA PARTE: Investigación-acción y currículum: Contexto.....	21
CAPÍTULO PRIMERO: Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos.....	23
<i>La investigación-acción, 24.- Un fundamento para la investigación-acción, 25.- Fundamentos históricos y filosóficos de la investigación-acción, 28.- Investigación-acción colaborativa para el desarrollo profesional, 31.- Investigación del currículum: Cambios en su importancia entre 1970 y 1996, 34.- Avances en la evaluación y la metodología cualitativa, 34.- Tipologías y modelos de investigación-acción, 35.- Tipo 1: La visión técnico-científica de la resolución de problemas, 36.- Tipo 2: Investigación-acción práctico-deliberativa, 41.- Tipo 3: Investigación-acción educativa crítica emancipadora, 45.- El profesional en ejercicio y el ciclo de proceso temporal de la investigación-acción, 48.- Características del proceso de investigación-acción, 50.- El "semblante" de la investigación-acción: Principios y conceptos clave, 51.- Conclusiones, 53.</i>	
CAPÍTULO II: El profesor como investigador y profesional.....	55
<i>La escuela como centro para la investigación: Hacia un nuevo profesionalismo, 56.- El profesor como investigador: La autonomía de la investigación, 58.- Limitaciones que pesan sobre la investigación-acción en el currículum, 64.- El profesor como profesional reflexivo en ejercicio, 64.- El profesor como profesional reflexivo, 65.- El profesional restringido, 66.- El profesional amplio, 66.- Promover el : profesionalismo del profesor, 67.- La educación y la enseñanza como una profesión, 69.-Criterio 1: Títulos, 69.- Criterio 2: Conocimiento teórico, 69.- Criterio 3: Una asociación con entrada restrictiva, 69.- Criterio 4: Compromiso con la educación y la formación continuadas, 70.- Criterio 5: Código de ética/práctica, 70.- Criterio 6: Compromiso con la función de servicio, 70.- Criterio 7: Compromiso con la función altruismo-ayuda, 71.-Criterio 8: Autonomía, 71.- Criterio 9: Compromiso para basar la teoría en la práctica docente, 72.- Criterio 10: Un compromiso para investigar la propia práctica, 72.- Investigación-acción y el profesor, como profesional reflexivo, 72.- Conclusiones, 74.</i>	
SEGUNDA PARTE: Metodología de la investigación-acción.....	77
CAPÍTULO III: Métodos de investigación observacionales y narrativos.....	79
<i>Datos narrativos, 80.- Estudios observacionales no estructurados, 80.- Técnicas observacionales estructuradas, 81.- Estilos de observación: Participante y no participante, 81.- Roles observacionales, 83.- Observación participante, 84.- Directrices para la realización de observación participante, 84.- Observación en la escuela y en el aula: Un prontuario, 86.- Circulación y conducta en los pasillos, 86.- Ethos en el aula, 86.- Enseñanza y aprendizaje, 87.- Reflexiones, 87.- Conclusiones, 87.- Registros anecdóticos, 88.- Naturaleza de los registros anecdóticos, 88.- Llevar registros anecdóticos, 89.- Ventajas de los registros anecdóticos, 91.- Desventajas de los registros anecdóticos, 91.- Informes breves de casos de investigación-acción, 91.- Memorandos analíticos, 93.- El estudio de casos, 96.- Metodología del estudio de casos, 97.- Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos, 98.- Trabajo de casos y estudio de casos, 99.-Método del estudio de casos, 100.- El valor de la metodología de estudio de casos, 102.- Registros</i>	

de casos/datos de casos, 103.- Contenido de los registros de casos, 103.- *El diario*, 105.- Tipos de diarios, 106.- Llevar el diario, 107.- Diario de los alumnos, 108.- Comentarios finales sobre la redacción de diarios, 109.- *Diarios dialogados*, 110.- Procedimientos, 111.- Ejemplos, 112.- Características de la elaboración de diarios dialogados, 113.- Algunos datos de investigación, 114.- *Notas de campo*, 114.- Notas de campo: Tipos y procedimientos, 115.- Ventajas de las notas de campo, 117.- Desventajas de las notas de campo, 117.- *Crónicas del flujo del comportamiento: El registro de muestras O estudio de seguimiento "convirtiéndose en sombra"*, 118.- *Fotografía*, 121.- *Grabación de cintas de vídeo*, 124.- Elementos esenciales, 124.- Procedimiento, 124.- *Directrices*, 124.- Lista para los profesores que utilizan vídeo, 125.- Ventajas y desventajas del vídeo, 126.- *Grabación de cintas magnetofónicas y diapositivas*, 126.- Ventajas y desventajas de las grabaciones magnetofónicas, 128.- *Listados*, 128.- Definición, 128.- Datos de listados, 129.- *Registros cronológicos de la acción personal*, 131.- *Protocolos de análisis de la interacción*, 135.- Procedimiento, 136.- Crítica del sistema de análisis de la interacción de FLANDERS, 137.- Uso de sistemas de categorías observacionales, 139.- *Escalas de evaluación*, 139.- Escalas de evaluación de categorías, 140.- Escalas de evaluación numérica, 140.- Escalas de evaluación gráfica, 141.- Notas para los evaluadores, 141.

CAPÍTULO IV: Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme.....143

Escalas de actitudes, 143.- Procedimientos para poner en práctica la estrategia, 143.- *Cuestionarios*, 145.- Tipos de cuestionarios, 146.- Tipos de preguntas, 146.- Etapas en la construcción de cuestionarios, 147.- Indagar a la vez hechos y datos sobre disposiciones, 148.- Ventajas y desventajas del cuestionario, 149.- *La entrevista*, 149.- Entrevista estructurada, 149.- Entrevista semiestructurada, 150.- Entrevista no estructurada, 150.- Poner en práctica la estrategia, 150.- Tipos de preguntas, 151.- *Técnica de la entrevista con el informante clave*, 152.- El procedimiento de investigación, 152.- *Técnicas proyectivas*, 154.- Oraciones incompletas, 155.- *Técnica de las historias de vida/de la carrera profesional*, 156.- Tipos de historias de vida, 157.- *Rastros físicos*, 159.- Algunas directrices para el examen de los rastros físicos. 160.

CAPÍTULO V: Análisis del discurso y métodos de investigación basados en la resolución de problemas.....162

Análisis de dilemas. 162.- 1. Naturaleza de la tarea específica de investigación-acción, 163.- 2. Bases teóricas del análisis de dilemas, 163.- 3. procedimientos en la realización de análisis de dilemas, 163.- Ejemplo de un caso de análisis de dilemas, 164.- *Análisis de contenido*, 167.- Procedimiento, 167.- Análisis de contenido de los roles femeninos en los libros de la biblioteca, 168.- Procedimientos para hacer análisis de contenido, 169.- *Análisis de documentos*, 169.- Utilización del periódico en la investigación documental, 170.- Algunas ventajas del análisis de documentos, 170.- Algunas advertencias, 171.- Documentos personales, 171.- Investigación-acción del *currículum*, 171.- Análisis sociométrico, 172.- El procedimiento sociométrico, 173.- Análisis de los datos sociométricos, 175.- Ventajas y desventajas de la sociometría, 177.- Notaciones comunes encontradas en los sociogramas, 177.- *Análisis de episodios*, 178.- Unidades de discurso, 178.- Clasificación del discurso. 179.- *Seminario de investigación-acción*, 181.- Procedimientos, 182.- Ventajas y desventajas del seminario, 183.- *Tormenta de ideas*, 184.- Reglas, 184.- Preparación para una tormenta de ideas, 185.- Procedimientos para una tormenta de ideas: Aplicación de la estrategia, 185.- *Debate de grupo*, 187.- El desarrollo de la participación: Algunas advertencias, 187.- Recursos físicos, 188.- Activadores para el debate, 188.- Rol del profesor, 188.- Reglas para el debate de grupo, 188.- Rol de los participantes, 189.- Un proceso de autoevaluación, 190.- Evaluación de las contribuciones del alumno, 190.- Comentarios finales sobre el debate de grupo, 191.- Otros modelos, 191.- *El estudio de problemas*, 191.- El estudio de problemas como técnica de instrucción, 192.- Procedimientos, 192.- La pregunta problema, 192.- Algunas directrices para el

profesor, 194.- Algunas preguntas de muestra de estudio de problemas, 194.- <i>Grupos pequeños: El grupo de trabajo deliberativo</i> , 195.- Fundamento, 196.- Actividades introductorias, 196.- El grupo de trabajo primario, 197.- Tareas para los miembros del grupo, 198.- Grupos secundarios de apoyo, 198.- <i>El presidente neutral</i> , 199.- Presidencia neutral e investigación del <i>currículum</i> del profesor/alumno. 200.- Esquema de la estrategia experimental del presidente neutral, 201.- Rol del presidente, 201.- Principios clave de procedimiento, 202.- Un procedimiento de adiestramiento para la labor de debate, 203.	
CAPÍTULO VI: Métodos de investigación crítico-reflexivos y evaluativos	205
<i>Triangulación</i> , 205.- Triangulación e investigación-acción, 206.- Procedimientos para la triangulación, 206.- Etapas en la autosupervisión. 207.- Algunas directrices, 208.- <i>Cuadrangulación</i> , 208.- Tipos de triangulación. 209.- La naturaleza de la cuadrangulación, 209.- Procedimientos para la cuadrangulación, 210.- <i>Revisión colegial</i> , 212.- Revisión colegial: Ponerse en marcha en el nivel escolar, 213.- <i>Retroalimentación de la clase</i> , 215.- <i>Perfiles de la lección</i> , 215.- Modos de enseñanza para el análisis de episodios al realizar perfiles, 217.- <i>Evaluación del curso/del profesor por los estudiantes</i> , 218.- <i>Crítica del currículum</i> , 222.- Requisitos de la crítica del <i>currículum</i> , 223.- <i>Evaluación del discurso</i> , 225.- Concepciones de la comprensión, 227.- El procedimiento de evaluación del discurso, 228.- Fuentes de evidencia: los datos en la evaluación del discurso, 229.- <i>Ensayos críticos</i> , 231.- Principios de procedimiento, 232.- Formato para los ensayos críticos, 232.- Realización de ensayos críticos, 233.- Métodos de investigación, 235.- Una palabra final sobre metodología de la investigación, 236.	
TERCERA PARTE: Análisis y problemas en la investigación-acción	237
CAPÍTULO VII: Analizar los datos de investigación-acción	239
<i>Ciclos de la indagación</i> , 239.- <i>Ponerse en marcha</i> , 241.- <i>Etapas del análisis de datos</i> , 242.- <i>La realización del análisis de datos: Algunas directrices</i> , 243.-Etapas 1: Procesamiento de los datos -Edición, codificación y muestreo conceptual y teórico, 243.- Etapa 2: Cartografiar los datos anotando la frecuencia de reaparición de cuestiones, temas y unidades, 245.- Etapa 3: Interpretación de los datos/construcción de modelos, 246.- Etapa 4: Presentación de los resultados -Informar de los datos/las conclusiones, 247.- <i>Comentarios finales</i> , 248.	
CAPÍTULO VIII: Hacia las comunidades críticas: Redes, diseminación y la ética de la investigación-acción	249
<i>Redes colaborativas</i> , 250.- Establecer un grupo nuclear de trabajo, 251.- <i>Hacia una comunidad crítica de discurso</i> , 253.- Desarrollo del rol facilitador de la investigación-acción, 255.- <i>Diseminación: El informe escrito</i> , 256.- Estilos del informe, 257.- Importancia de los títulos, 257.- El cuerpo principal del texto, 258.- Escriba la introducción y la conclusión en último lugar, 258.- Edite el manuscrito, 258.- Algunos ejemplares, 258.- Notas sobre la disposición de informes breves y artículos, 258.- La publicación como diseminación de la investigación, 260.- Diseminación de los documentos, 260.- <i>Cuestiones éticas e investigación-acción</i> , 261.- Criterios éticos para los investigadores de la acción, 262.	
CAPÍTULO IX: La enseñanza de la investigación-acción	263
<i>El "secuestro" de la investigación-acción</i> , 264.- <i>Iniciativas internacionales en la enseñanza de la investigación-acción</i> , 265.- Un caso irlandés, 265.- El Master del University College de Dublín, 265.- <i>Casos norteamericanos</i> , 267.- Universidad de Carolina del Este, 267.- El curso de investigación-acción en la autopista de la información, 270.- El curso de la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY), Buffalo, 270.- El Master en Educación en <i>currículum</i> y práctica reflexiva de la Universidad George Mason,	

271.- *Casos australianos*, 272.- El curso por correo electrónico en la Universidad Deakin, 273.- *Un caso británico*, 273.- *Cuestiones de diseño del currículum*, 275.- *Centros de excelencia para la investigación-acción educativa (Reino Unido)*, 277.- *Comentarios finales*, 2780

EPÍLOGO.....	280
BIBLIOGRAFÍA.....	283
ÍNDICE DE AUTORES.....	301
ÍNDICE DE MATERIAS.....	305
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORARA DE INTERÉS.....	309

CAPÍTULO V

Análisis del discurso y métodos de investigación basados en la resolución de problemas

Debes tenderte sobre las margaritas y hablar de tu complejo estado
de ánimo en frases nuevas. El significado no importa si es sólo charla
frívola de tipo trascendental.

Sir William Schwenck GILBERT (1836-1911)

Análisis de dilemas

El análisis de dilemas fue desarrollado por WINTER (1982, 1989) como una técnica que serviría de ayuda en los imponentes problemas de interpretación de los datos de la investigación-acción cualitativa. A WINTER le preocupa que, aunque la investigación-acción ha heredado un número bastante grande de *técnicas* de investigación para reunir datos, como son la entrevista, el estudio de casos, la triangulación, el diario, etc., no existe todavía una metodología de investigación-acción completamente eficaz para *interpretarlos* una vez que están en nuestras manos. En resumen, después de transcribir una entrevista de media hora que cubre una docena de páginas, ¿qué categorías, teorías o modos de análisis se pueden utilizar para hacerla inteligible? O, planteando la pregunta de modo diferente, ¿cómo se puede llevar acabo un análisis interpretativo de un conjunto de datos limitado? Se ha documentado que los proyectos de investigación-acción se enfrentan a dilemas (ELLIOTT, 1985b).

WINTER (1982, págs. 166-173) propone tres etapas en el proceso de analizar los datos de entrevista a propósito de los problemas de la práctica docente: 1) la naturaleza de la tarea específica de investigación-acción, 2) la base teórica del método, y 3) la secuencia de procedimiento al "hacer" análisis de dilemas.

1. Naturaleza de la tarea específica de investigación-acción

En el caso de WINTER, la tarea de investigación-acción se centraba en su rol como supervisor/investigador de la supervisión de la práctica docente para *crear un relato de la situación de la práctica docente que fuera fiel a las ideas de los estudiantes, los profesores, los alumnos y los otros supervisores*. La tarea de investigación era crear un relato de un problema de investigación que otros consideraran auténtico y válido.

2. Bases teóricas del análisis de dilemas

WINTER afirma que basar una interpretación directamente en la teoría social, por ejemplo, en las explicaciones neomarxistas o simbólico-interaccionistas, *crea una interpretación que es impuesta por el investigador*. WINTER propone que este problema se puede superar trabajando con una teoría formal, en comparación con una teoría sustantiva, en la medida en que mientras que la teoría sustantiva puede guiar la recogida de datos, la teoría formal ayuda a interpretar los datos apropiados para ese método. La teoría formal que guía el análisis de dilemas es el concepto de *contradicción*, es decir, que las instituciones tienen conflictos de intereses, que los miembros están separados y divididos, y todo esto está rodeado de *dilemas*. WINTER afirma:

Se concibió la idea de analizar las transcripciones de entrevista *no* en función de opiniones particulares, sino en función de las *cuestiones* sobre las que se tenían opiniones diversas. Este

método se llama "análisis de dilemas" precisamente para acentuar la complejidad sistemática de las situaciones dentro de las cuales los interesados tienen que adoptar (provisionalmente al menos) una estrategia.

(WINTER, 1982, pág. 168)

3. Procedimientos en la realización de análisis de dilemas

Cuando las entrevistas se han completado -en el caso de WINTER; entrevistas abiertas y exposiciones escritas de 22 estudiantes, 16 supervisores, 11 profesores y 50 alumnos sobre la experiencia de la práctica docente-, los datos se analizan en función de varios *dilemas*, *tensiones* o *contradicciones*, clasificados por WINTER como *ambigüedades*, *juicios* y *problemas*. WINTER admite que, aunque son un poco vagas, estas categorías intentan abarcar las distinciones siguientes: algunas tensiones son un conocimiento general de las complejidades inevitables de la situación, toleradas porque no están relacionadas directamente con cursos de *acción*; estas tensiones se califican de "ambigüedades". Los "juicios" y los "problemas" se refieren a los cursos necesarios de acción. Los "juicios" son las acciones que no se ven como "equivocadas", sino que se consideran complejas e, interesantes, y que precisan una destreza requisito. Los "problemas" son los cursos de acción donde las tensiones y las ambigüedades parecen debilitar la validez y racionalidad de la acción requerida.

El paso siguiente es organizar *documentos de perspectiva*, donde se presenta cada una de las categorías anteriores -ambigüedades, juicios y problemas- desde la perspectiva de cada uno de los actores, por ejemplo, los profesores, los alumnos o los supervisores. Ésta es la esencia del proceso e implica:

1. formular los dilemas que se presentaron a los actores en la entrevista;
2. escoger como punto de partida la formulación más elaborada de un determinado dilema dado de entre los diversos episodios en los guiones de la entrevista;
3. formular el dilema de manera que lo contrapese una opinión que otros mantengan en grado igual; y
4. elaborar la *perspectiva* para cada rol *sumando* los diversos dilemas formulados.

En la etapa siguiente en el proceso, estos *documentos de perspectiva* reunidos se consultaron con los estudiantes, los supervisores y los profesores implicados para formular una perspectiva global que trascendiera las creencias individuales.

Así, el análisis es una "cartografía" de las perspectivas individuales. WINTER aduce que, basando el análisis en una teoría formal antes que en una sustantiva, la apariencia del documento no es académica, sino que se caracteriza por resumir con honestidad las ideas propias de los profesionales en ejercicio.

Ejemplo de un caso de análisis de dilemas

A partir de un guión, se identificaron cuatro áreas de tensión, complejidad y contradicción:

1. *La complejidad del rol del estudiante:*
 - El estudiante debía controlar a los niños.
 - El estudiante debía generar entusiasmo entre los niños.
2. *La complejidad de la relación estudiante-profesor*
 - El profesor tiene que dar consejo y hacer asequibles los recursos.
 - El estudiante tiene que saber cómo sacar provecho de ellos.

Estos dos ejemplos se someten entonces a la triple división de ambigüedades/juicios/problemas para crear un "documento de perspectiva de los profesores" (según WINTER, 1982, pág. 171). Lo que sigue es un relato anotado, adaptado de WINTER (1982), para hacer resaltar la naturaleza de la actividad del análisis de dilemas.

El documento de perspectiva de los profesores

A: AMBIGÜEDADES

1. *La naturaleza de la enseñanza*

a) Por una parte, la enseñanza es un arte, que depende de sensaciones y reacciones instintivas, que una persona puede tener o desarrollar, pero que *no se pueden* enseñar directamente. Por otra, la enseñanza es una ciencia, que depende de técnicas expertas que *se pueden* enseñar directamente.

b) Por una parte, la enseñanza consiste en desarrollar y dirigir una relación personal con los alumnos.

Por otra, la enseñanza consiste en explicar y organizar el trabajo del alumno.

2. *La relación entre el profesor y los alumnos*

a) Por una parte, los estudiantes pueden introducir una novedad y un estímulo gratos, aunque bastante artificiales, en una clase.

Por otra, pueden introducir una perturbación inoportuna y pasajera.

B: JUICIOS. 1. *Con respecto a cómo ayudar a los estudiantes (en prácticas)*

a) Los profesores ayudan a los estudiantes combinando (o a menudo teniendo que escoger entre) los siguientes aspectos: proporcionar recursos materiales y apoyo emocional; dar crítica y consejo; suministrar ejemplos de técnica docente para que los estudiantes observen y emulen; darles libertad para que prueben cosas y aprendan de sus errores.

b) Por una parte, los profesores tienen experiencia, pericia y un conocimiento superior de los niños (y, por tanto, pueden dar consejo *directo*).

Por otra, los profesores y los estudiantes son individuos, y el estilo de enseñanza es una cuestión muy personal (de manera que todo consejo debe ser *adaptado* por el estudiante).

C: PROBLEMAS

1. *Con respecto a la separación entre la práctica docente y la enseñanza real.*

La práctica docente (PD) (*Teaching practice, TP*) es una actuación acorto plazo que hace hincapié en diversos medios y ayudas, el despliegue de una planificación detallada y un esfuerzo laborioso del estudiante, y la producción por los alumnos de material atractivo y visible.

PERO

La enseñanza real requiere el dominio de una rutina a largo plazo, capacidad para improvisar eficazmente, economía de esfuerzo, el cumplimiento de responsabilidades pastoral es generales y la comunicación de destrezas e información a los alumnos.

2. *Con respecto a la diferencia entre los cursos universitarios y la enseñanza real.*

En los cursos universitarios, los estudiantes aprenden sobre las teorías de educación recibiendo enseñanza sobre ellas de profesores orientados teóricamente.

PERO

El oficio real de la enseñanza se aprende en las escuelas observando el trabajo de los

profesionales prácticos y por la experiencia de una amplia gama de situaciones prácticas de aula.

Editado a partir de un informe más completo proporcionado por WINTER, 1982, págs. 171-172.
--

El método de "análisis de dilemas" de WINTER guarda cierto parecido con el método de "triangulación" de ELLIOTT, al dar las perspectivas de todos los actores en un entorno social. WINTER ha proporcionado también un libro práctico (WINTER, 1989) en el que defiende que el análisis de dilemas nos ayuda a aprender de nuestras propias experiencias, y da varios ejemplos del uso de la técnica. ELLIOTT (1985b) advierte al investigador de la acción sobre algunos problemas relacionados con la interpretación de los datos: el investigador no debe controlar las interpretaciones que los participantes hacen de los acontecimientos realizando él alguna aportación teórica, ni debería ser ingenuo hasta el punto de creer que surgirán sofisticadas teorías de las reflexiones de actores que no han tenido más experiencia de otras teorías que la suya propia, o que no han dispuesto de acceso a ellas.

El análisis de dilemas parece ser muy sistemático y riguroso, pero por desgracia también requiere mucho tiempo. Cuando se considera la imponente tarea que supone crear "perspectivas del profesor" y luego crear "perspectivas del estudiante en prácticas, del alumno y del supervisor", se comienza a apreciar la importancia del tiempo como limitación en la conducción de la investigación-acción. El análisis de dilemas se dirige a las dificultades en la inducción temática, el análisis de contenido y la ejemplificación teórica. Como señala WINTER, no está libre de problemas, pero él ha comenzado a proporcionar resultados empíricos sobre la efectividad de esta estrategia que deberían ser motivo de interés creciente e investigación en el futuro (WINTER, 1989).

Análisis de contenido

El análisis de contenido se ocupa de investigar sobre el *significado profundo* y la estructura de un mensaje o comunicación. El mensaje puede estar contenido en un documento escrito, una emisión en los medios de comunicación, una película, un vídeo o en la conducta humana real observada. La meta es desvelar asuntos, conceptos e indicadores ocultos del contenido del mensaje. Avances en la metodología de campo cualitativa como el "muestreo teórico" (GLASER y STRAUSS, 1967), la "cartografía conceptual" y la "cartografía del *currículum*" (WEINSTEIN, 1986) pueden servir de ayuda en el procedimiento para estudiar el mensaje en el *currículum* y el tiempo dedicado a las tareas.

El primer avance fue el desarrollo de un proceso cuantitativo para la aplicación del análisis de contenido (KERLINGER, 1986). Por ejemplo, los recuentos de frecuencias, los histogramas de fenómenos recurrentes, etc. KERLINGER (1986, pág. 477) define el análisis de contenido como un método de estudiar las comunicaciones de una manera sistemática, objetiva y cuantitativa con el propósito de medir variables. Se trata de una orientación "científica". Pero el lector debe saber que el análisis de contenido es mucho más que un mecanismo para medir, es también un mecanismo para *observar una comunicación*. Al ver el análisis de contenido bajo esta luz, lo sacamos del cajón de sastre analítico/metodológico y lo colocamos en la misma clase que las entrevistas, las crónicas del flujo del comportamiento, etc. El análisis de contenido es esencialmente poco visible y no reactivo.

Procedimiento

En su forma más simple, se establecen algunas categorías de trabajo y se observa, se cuenta y se anota la aparición de unidades de categorías. El problema clave es éste: establecer buenas categorías para filtrar el mensaje. Una vez que se dispone de los datos de un mensaje, un codificador puede abrirse paso a través de él, asignando un código numérico a las categorías particulares a medida que ocurren.

Parte del trabajo en el *currículum* se ha centrado en los análisis de manuales (GHILO y cols., 1946; MULRYAN, 1984). En un estudio de los libros de tercer curso publicados desde 1930, GHILO,

POTTER y LEVINE (1946) encontraron que tres cuartas partes del contenido de los libros sumaban una cantidad de 914 historias. La unidad básica examinada era el "tema", definido como una situación a la que una persona se enfrentaba, el comportamiento de respuesta y las consecuencias del comportamiento de la persona. Se identificaron un total de 3.409 temas a partir de la base total de historias, o una media de cuatro por historia. Después, se estableció un sistema de categorías que incluía *personajes, comportamiento, circunstancias, consecuencias y tipo de historia*. Estas categorías se desglosaron además en subcategorías.

El análisis de contenido de los manuales se está convirtiendo en un rico campo para la investigación del *currículum*. La investigación del *currículum* en Irlanda realizada por MULRYAN (1984) examinó los textos de matemáticas de escuela primaria para niños, e indicó la presencia de vocabulario inadecuado en muchos textos habituales que presentan dificultades de aprendizaje. MULRYAN utilizó tres indicadores principales: significadores de palabras (vocabulario general, técnico y especial), signos notacionales (números/notaciones) y símbolos gráficos (símbolos pictóricos, diagramas). Se utilizaron procedimientos de recuento y muestreo de estas categorías en cada uno de tres manuales de matemáticas muy utilizados. Los resultados mostraron que en los libros de matemáticas de los tres primeros cursos se introducían más palabras nuevas que en los libros de inglés de los cursos primero a sexto para los mismos alumnos. Evidentemente, las matemáticas no estaban sincronizadas con el *currículum* de lengua.

Análisis de contenido de los roles femeninos en los libros de la biblioteca

Un estudio de BARNARO (BARNARO, 1966, en BRANOT, 1972) se centró en los roles ocupacionales de las mujeres mostrados en los libros infantiles en la biblioteca. Se examinaron todos los libros para los cursos de primero a tercero en la sección de libre acceso de la biblioteca. De los 911 libros examinados, se seleccionaron 204 para análisis adicional sobre la base de varios criterios: 1) que se hubieran publicado desde 1944, 2) que se consideraran ficción realista, y no fantásticos, 3) que describieran un entorno estadounidense, y 4) que analizaran significativamente roles femeninos. Las variables principales bajo examen de medición fueron el tipo y la frecuencia de los roles femeninos.

Resultados

De los 204 libros, sólo dos ilustraban "madres que trabajan" y ambos ejemplos representaban a las mujeres bajo una luz negativa, por ejemplo, "Mi mamá y mi papá trabajan los dos, de manera que no hay nadie en casa para cuidarme". Los resultados se tabularon en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1. *Distribución de los roles femeninos en 204 libros*

Ama de casa

160

Profesora:

26

Casada

1

soltera

18

no se menciona

7

Abuela (labores de casa u ociosa)

15

Ociosa o sin definir

12

Dependiente

7

"Canguro"	4
Artista de circo	4
Criada	4
Enfermera	4
Otras: bibliotecaria, camarera, costurera, estrella de cine, guardagujas ferroviaria, etc.	40

Fuente: BARNARD (1966). Estudio inédito comunicado en BRANDT, A. M. (1972) *Studying Behavior in Natural Settings*. Nueva York: Holt, Ainehart and Winston, págs. 343-345. Utilizado con permiso.

Procedimientos para hacer análisis de contenido

1. *Defina el universo de contenido:* el texto, el mensaje, la comunicación, etc. Por ejemplo, pongamos que nuestro problema de investigación se refiere al examen de los libros de matemáticas para el tercer curso. Comience examinando una muestra de los libros utilizados. Haga que otro investigador examine los mismos libros e intente estimar el nivel de acuerdo entre los observadores. Si la tasa de acuerdo entre ambos es baja, pongamos que inferior al 70%, analice las categorías utilizadas para atrapar o capturar los conceptos, y decodifíquelas o perfecciónelas. Seleccione una nueva muestra de protocolos y comience el análisis de nuevo.
2. *Escriba definiciones cuidadosas de las categorías clave que se están codificando.* Decida sobre el nivel de análisis: palabras, temas, personajes, elementos, mediciones espaciotemporales, etc.
3. *Analice los datos y codifique las categorías.* Cuantifique. Es preciso asignar códigos numéricos a las categorías en el universo de análisis del contenido. Un modo es utilizar categorías *nominales*, por ejemplo, niño/niña o permisivo/no permisivo, y la cuantificación sería simplemente cuestión de contar la frecuencia con la que estas categorías se producen en el universo. Un segundo nivel de medida sería *ordinal*, por ejemplo, por medio de la asignación de algún orden de rangos jerárquico. Un tercer nivel sería por medio de *estimaciones*, por ejemplo, para la creatividad.
4. *Cuantifique y haga recuentos.* Lleve a cabo recuentos de palabras y calcule frecuencias de datos. El análisis de contenido se ha usado sobre todo en investigaciones del tipo utilizado en los medios de comunicación, por ejemplo, los estudios de propaganda, sin embargo sería una herramienta ideal para el análisis de los problemas del *currículum*, como los estereotipos de género y raza en los textos escolares.

Análisis de documentos

Una rica fuente de datos para el profesional en ejercicio investigador se puede encontrar en documentos como pueden ser: textos, periódicos, actas de reuniones, artículos, cartas, diarios, memorandos o guiones; en efecto, cualquier relato escrito se puede considerar un documento. HOOK (HOOK 1985, pág. 213) afirma que "el uso de documentos ha sido una fuente olvidada de información sobre las escuelas y las aulas". Los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación. El análisis documental puede utilizarse posiblemente en la etapa exploratoria de un proyecto para escoger las metas y la fundamentación racional del *currículum*. Esto parece inevitable en ciertas materias, por ejemplo, el trabajo histórico o

los problemas sociales contemporáneos. El propósito del análisis de documentos es poner al descubierto los hechos de la investigación.

En ciertas investigaciones, como el estudio de personas fallecidas hace mucho, el análisis de documentos puede ser el único modo de actuación posible. A menudo se lleva a cabo como preludeo para una indagación posterior, como las entrevistas o la observación participante. Ocupándose en el análisis de documentos, los alumnos aprenden a examinar *fuentes primarias de datos*.

Los documentos son *no reactivos* también. Es decir, el investigador no influye en la situación, como haría en una entrevista u otra forma de investigación interpersonal.

Utilización del periódico en la investigación documental

Los periódicos son una fuente de datos de fácil acceso y rica. Buena parte del contenido del periódico es de naturaleza social y personal y se puede utilizar en los programas de humanidades. El investigador puede también llegar a ser un experto en algunas destrezas al utilizar un documento que muchos consideran como la fuente individual más importante de educación continuada durante la vida adulta. Seguidamente detallamos algunas maneras posibles de utilizar el periódico en el aula:

1. Los participantes identifican un problema acuciante de la comunidad y diseñan un plan para abordarlo. Permítales que pongan a prueba su plan y le presenten un informe.
2. Compare las crónicas de un periódico sensacionalista y un periódico serio de las mismas cuestiones.
3. Estudie las páginas de empleo, buscando trabajos y las condiciones que se requieren.
4. Examine los comentarios editoriales de diferentes artículos sobre la misma cuestión.
5. Identifique conflictos de valores y cuestiones polémicas.
6. Describa la filosofía de un humorista editorial individual durante un período prolongado de tiempo.
7. Compare y contraste problemas locales con problemas nacionales e internacionales.
8. Haga que los alumnos escriban una carta al editor.
9. Rastree las fluctuaciones en las tasas de cambio de la bolsa.
10. Identifique hechos, opiniones, valores en artículos nuevos.

Algunas ventajas del análisis de documentos

1. Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.
2. La información puede ser más fiable y creíble que la obtenida de cuestionarios, entrevistas, etc.
3. Los documentos son condensados y fáciles de usar.
4. A menudo, los documentos se pueden obtener fácilmente.
5. A menudo, los documentos son baratos.

Algunas advertencias

El análisis de documentos tiene las desventajas siguientes:

1. Los relatos pueden estar sesgados o basados en propaganda.
2. Los registros pueden ser imprecisos.
3. El documento puede reflejar el recuerdo del autor de los acontecimientos.
4. Las categorías pueden ser inapropiadas para la investigación.
5. Obtener algunos documentos puede requerir mucho tiempo.
6. Algunos documentos pueden ser "confidenciales".

Documentos personales

Gordon ALLPORT (ALLPORT, 1942) ha analizado el uso de documentos personales en la investigación psicológica, y lo define como "cualquier registro autorrevelador que arroja intencionada o no intencionadamente información con respecto a la estructura, la dinámica y el funcionamiento de la vida mental del autor". Las formas de los documentos según la relación de ALLPORT son: autobiografía, cuestionario, entrevista, registros literales, diarios, cartas, documentos artísticos y proyectivos, por ejemplo, poemas o ensayos, etc.

ALLPORT indica que los individuos los compilan por varias razones: compromisos especiales, exhibicionismo, deseo de orden, deleite literario, perspectiva personal, alivio de la tensión, ganancias económicas, asignación, terapia, reincorporación social, interés científico, servicio público y un deseo de reputación literaria e inmortalidad. Un clásico es *The Polish Peasant in Europe and America* de THOMAS y ZNANIECKI, que estableció el uso de documentos en la investigación utilizando registros de tribunales, autobiografías, cartas, crónicas periodísticas y registros públicos.

Investigación-acción del *curriculum*

Un profesional en ejercicio puede también trabajar en el análisis de documentos si desea investigar algún aspecto del *curriculum*. Por ejemplo, si un profesor desea realizar un programa de investigación-acción para mejorar su evaluación de los alumnos, puede examinar:

- exámenes antiguos,
- actas de los informes del comité de evaluación,
- informes escolares oficiales sobre evaluación,
- documentos gubernamentales que establecen la política,
- muestras del trabajo de los alumnos,
- tests de muestra de los editores,
- tests estandarizados,
- registros de evaluación del alumno y archivos escolares,
- guías del *curriculum* oficial.

A partir de esta información, el profesor comienza a elaborar un "manifiesto" o cuadro de los antecedentes y el contexto de su asunto. Este retrato puede ser esclarecedor, mostrando qué preguntas requieren todavía respuesta y cuáles no se han hecho todavía. PARLETT y HAMILTON (1972) citan el uso del análisis de documentos junto con la observación, las entrevistas y los cuestionarios/tests como los métodos principales para realizar la "evaluación ilustrativa".

Debería recordarse que el informe final o estudio de caso de un proyecto de investigación-acción es en sí mismo un documento que será leído y analizado por otros profesionales prácticos. El mismo cuidado que se tuvo en la reunión de documentos originales y su análisis posterior se debe tener en la preparación del documento del informe.

Análisis sociométrico

La sociometría consta de varias técnicas para medir la distancia emocional y para determinar la posición del alumno dentro de la *estructura social* del entorno de la clase. El enfoque sociométrico se conduce examinando y analizando las elecciones y rechazos que cada miembro hace con respecto a los otros miembros en un grupo social. Así, la sociometría tiene un valor incalculable para medir y aclarar las complejidades de la conducta en el aula y la dinámica del grupo; de esta manera, es una herramienta ideal para la investigación-acción del aula. Muchos profesores están atormentados por problemas prácticos como la mala conducta de los alumnos, la indisciplina, el ruido, etc. La sociometría puede proporcionar datos que ayuden a analizar estos problemas y las relaciones de grupo en el aula.

La *técnica sociométrica* la desarrolló primero J. L. MORENO (1934), con su trabajo fundamental titulado *Who Shall Survive?* El enfoque ha sido perfeccionado y descrito por otros investigadores

(KERLINGER, 1986; THORNDIKE y HAGEN, 1969; GRONLUND, 1981; HOPKINS, 1985) y está en la tradición "científica" de investigación del aula.

La sociometría hace referencia a diversos métodos de recoger y analizar datos sobre los patrones de elección, comunicación e interacción de las personas en los grupos. Se define como el estudio y la medición de la elección social (KERLINGER, 1986, pág. 499). Trata de investigar las atracciones y los rechazos de los miembros de un grupo. Uno de sus resultados es que destacará a los alumnos "aislados socialmente" y, así, identificará a los que están en situación de riesgo. Como trata de descubrir disposiciones tanto agradables como desagradables, los profesores que investigan la acción pueden utilizarla eficazmente en entornos de *currículum*. Por ejemplo, la preferencia de los alumnos por determinadas actividades curriculares de aula, el modo de agrupamiento, etc.

El procedimiento sociométrico

Las respuestas obtenidas en un estudio sociométrico tienen dirección: tienen valor positivo, son neutrales o tienen valor negativo. El efecto principal es que constituye una actividad que implica al yo por derecho propio. Quizá el beneficio principal se obtenga a través de la evaluación de la aceptación social de unos alumnos por otros y la representación de las relaciones sociales dentro del entorno. En la pág. 177 se expone un instrumento sociométrico típico utilizado para medir la disposición de los asientos, la elección de trabajo y de compañeros de juego, y las elecciones de grupo.

Es importante que los alumnos se conozcan entre sí y hayan pasado algún tiempo juntos como grupo. El profesor debe también anotar el nombre de cualquier alumno que esté ausente en el momento de completar el instrumento. Si el profesor no presenta esto como una "prueba", sino como una investigación confidencial que llevará a una mejora de la vida en el aula, los alumnos pueden apreciar mejor la relación entre la investigación y la acción.

Administración

El profesor da a cada alumno un impreso que contiene las preguntas, tal como en el *Instrumento sociométrico* que se muestra en la página siguiente. Se dice a los alumnos que nombren a sus cinco mejores amigos; a aquellos con los que les gustaría estudiar y trabajar, a aquellos a quienes les gustaría acompañar si cambiaran a otra clase o escuela, etc. Como herramienta diagnóstica, los resultados se pueden utilizar para establecer grupos de trabajo más eficaces. El aspecto más importante del proceso es la *elección*. He aquí una muestra de otras preguntas que se podrían utilizar:

1. ¿Con quién querrías trabajar jugar, sentarte, etc.?
2. ¿Cuáles son tus tres mejores amigos?
3. ¿Qué dos miembros de esta clase te gustan más?
4. ¿Con quién te gustaría trabajar en un proyecto escolar importante?
5. ¿Qué dos estudiantes escogerías como compañeros de habitación en un campamento de verano?
6. ¿Quién debería dirigir el grupo?
7. ¿A quién escogerías para que representara la clase en el consejo de estudiantes?
8. ¿Qué cuatro individuos son más importantes en tu vida?

Un enfoque diferente es pedir a los alumnos que utilicen una escala para evaluar a los miembros de su grupo según diversas preguntas, por ejemplo, "Aquí tienes una lista de tus compañeros de clase. Evalúa a cada uno considerando si te gustaría hacer el trabajo para casa con él. Utiliza la escala siguiente:

3 2 1 0 -1 -2 -3

La puntuación -3 indica que *te desagradaría mucho* hacer el trabajo con esa persona, mientras que el número 3 significa que *te gustaría mucho* hacerlo con ella".

Instrumento sociométrico

Nombre..... Profesor.....
Clase..... Fecha.....

Como estamos al principio de un nuevo trimestre, trabajaremos en nuevos proyectos. Para ayudar a hacer los preparativos, te ruego que respondas a las preguntas que se presentan más adelante escribiendo: el nombre de los alumnos con los que más te gustaría trabajar, con los que te gustaría estar en los trabajos de clase, con los que te gustaría jugar, etc. Puedes escribir el nombre de cualquier alumno en la clase, aunque hoy no haya venido.

Piensa bien tus elecciones. Esta información es privada y no se dará a nadie más. Hay algunas reglas:

1. Escoge cinco alumnos en orden de importancia para ti (el número 1 es el más importante, el número 2 es el segundo más importante, etc.)
2. Se puede nombrar al mismo alumno para más de una pregunta.
3. Sólo el profesor conocerá tus elecciones.

Construya el sociograma, la matriz sociométrica y el índice socio métrico a partir de una lista de alumnos representados por los números I-V.

I = Agnes
II = Bill
III = Carol
IV = Don
V = Eve

Hoja de elección del alumno

1. Escojo los cinco alumnos siguientes de esta clase para que se sienten , cerca de mí:

1. (mi primera elección)
2. (mi segunda elección)
3. (mi tercera elección)
4. (mi cuarta elección)
5. (mi quinta elección)

2. Si tuviera que trabajar con cinco alumnos de esta clase, escogería los siguientes (pon en orden de importancia, por ejemplo, 1 = primera elección, 5 = el menos importante):

- 1..... (mi primera elección)
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5..... (mi quinta elección)

3. Si tuviera que jugar con cinco alumnos en esta clase, escogería a:

- 1..... (mi primera elección)
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5..... (mi quinta elección)

4. Si tuviera que formar parte de un comité escolar con cinco alumnos de esta clase, escogería:

- 1..... (mi primera elección)
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5..... (mi quinta elección)

5. Si me encontrara en una situación difícil (peligrosa), escogería a los cinco alumnos siguientes para que estuvieran conmigo:

- 1..... (mi primera elección)

2.....

3.....

4.....

5..... (mi quinta elección)

FIN

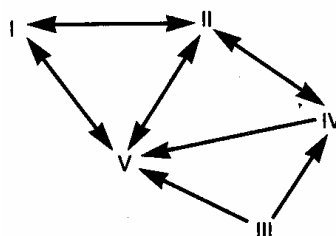
GRACIAS POR TU AYUDA

Análisis de los datos sociométricos

Se dispone de tres tipos diferentes de análisis: los índices sociométricos, los sociogramas y las matrices sociométricas. Después de recoger los instrumentos del cuestionario, el paso siguiente es dar una interpretación de los resultados. Aunque las respuestas proporcionan datos valiosos para las elecciones sociales en el aula, no se conocerá todo el valor de la investigación sociométrica hasta que se dibuje el sociograma y se construya una matriz.

-En primer lugar, dibuje el *sociograma*. Reproducimos a continuación un ejemplo para un grupo de individuos, con símbolos de uso común indicados en él (I = alumno nº 1, II = alumno nº 2, etc.)

Sociograma



-En segundo lugar, calcule el *índice sociométrico* como sigue:

Cuando: C = centro de elección, o yo.
Sea: $Ei_y = \frac{\sum E_y}{N-1}$ (número de los que eligen el individuo y)
N-1 (número en el grupo menos uno)
 Ei_y = elección de la persona individual y.
 $\sum E_y$ = suma de elecciones en la columna y.
N-1 = número de alumnos en el grupo menos 1 (se utiliza esta fórmula de N-1 porque es evidente que uno no se puede contar a sí mismo).
Examinemos al alumno V como
 $Ei_v = 4/4$ o un índice de 1,00
y al alumno I como
 $Ei_i = 2/4 = 0,50$

El índice sociométrico revela entonces lo bien o mal que el alumno ha elegido.

Interpretación: Está claro que el alumno Ves la "estrella", recibiendo cuatro elecciones. Los alumnos I, II y V forman una "camarilla", ya que todos se eligen entre sí. El alumno III está "aislado" u "olvidado".

Por último, construya la *matriz sociométrica*:

1. Enumere los nombres en el eje X junto con un número para ese alumno.
2. A lo largo del eje Y, coloque los números de los alumnos escogidos (en este caso, hay cinco alumnos en el grupo).

Matriz sociométrica

Columnas = y

Alumno		I	II	III	IV	V
Filas = X	I	0	1	0	0	1
	II	1	0	0	1	1
	III	0	0	0	1	1
	IV	0	1	0	0	1
	V	1	1	0	0	0
Suma de elecciones		2	3	0	1	4
		Interpretación: El alumno I ha escogido a I y V				
1 = Elección		El alumno II ha escogido a I, IV y V				
O = No elegido		El alumno III ha escogido a IV y V				
E = Matriz de elecciones		El alumno IV ha escogido a II y V				
		El alumno V ha escogido al y II				

Nota: Se propone que con los alumnos pequeños, puede ser mejor limitar las elecciones a dos o tres, pues a estos alumnos les resulta difícil discriminar el orden con muchas elecciones. Algunos profesores quizá prefieran pedir a los alumnos que nombren a los compañeros que rechazan, pues esto permitirá identificar a los alumnos rechazados socialmente.

Ventajas y desventajas de la sociometría

Ventajas

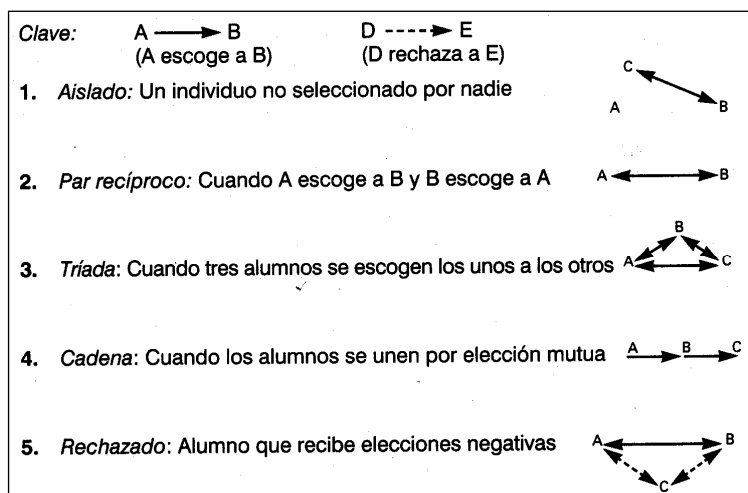
1. Representar y calcular las elecciones alumnos de los alumnos es simple. más
2. Permite la identificación de las relaciones que se sociales. individuos.
3. Puede convertirse en una actividad menores de clase.
4. Permite una labor correctiva.
5. Las observaciones son mediciones.
6. Es útil para la clasificación de estudiantes y grupos.

Desventajas

1. Puede servir para que los rechazados socialmente sean conscientes de ello.
2. La prueba no identifica por escoge o se rechaza a los
3. No es estable con niños de 10 años.

Los problemas prácticos comunes que requieren respuestas de investigación-acción evolucionarán en torno a cuestiones como clasificar o agrupar a los 11 alumnos en el aula. Utilizando técnicas sociométricas, el profesor puede disponer los grupos sobre la base de la popularidad entre iguales, la capacidad escolar, la motivación para el rendimiento y el deseo de aprender.

Notaciones comunes encontradas en los sociogramas



Análisis de episodios

El análisis de episodios se refiere a un proceso de desglose del discurso y los acontecimientos del aula en partes más manejables con el fin de analizarlas. A este respecto, se asemeja a las *crónicas del flujo del comportamiento*. El autor ofrece esta denominación como método para combinar las propiedades de estas técnicas en una unidad común para el análisis del discurso. El uso principal del análisis de episodios está en la observación directa de la acción y en su análisis posterior, por tanto se encuentra a medio camino entre las dimensiones de observación de la acción y el análisis de datos de la investigación-acción. El propósito es establecer unidades coherentes y examinar las relaciones entre estas unidades, o "episodios", de acción en el aula. Así, un episodio se puede definir como una micro unidad breve del comportamiento humano, sea verbal o no verbal, que es integral ala cadena continua de acontecimientos del aula, pero separable de ella (MCKERNAN, 1978).

Un modo de proceder es dividir la interacción social en unidades que tengan límites integrales. Por supuesto, existen muchos modos lógicos de clasificar las unidades: oraciones, palabras, párrafos, etc. Sin embargo, está claro que un episodio comienza con una expresión que provoca una respuesta -sea ésta una conducta verbal o no verbal- culminando en una meta o conclusión del discurso. Después del fundamental trabajo de B. O. SMITH y cols., (1970), preocupado por la lógica de la enseñanza, se hará referencia a estas unidades como *episodios*. Un principio importante es que un "episodio" implica siempre más de un actor: es interactivo. Cuando las emisiones u otra conducta las aporta un sólo actor, entonces el tipo de unidad se califica como *monólogo*.

Para utilizar el análisis de episodios al analizar la acción en el aula y como herramienta en la investigación-acción, se necesita algo más que simplemente dividir en partes una lección de 40 minutos. Los episodios tienen que ser *lógicos*, en el sentido de que faciliten el examen de los aspectos de la conducta verbal pertinentes aun análisis de las dimensiones lógicas de la enseñanza. Deben ser neutrales, es decir, deben adoptar la misma forma ya sean parte de una clase de ciencia política, ya de una lección de matemáticas. Deben contener también dos cualidades adicionales: marcos de muestreo temporal adecuados y fiabilidad. Los episodios no se deben seleccionar sobre la base de un mal muestreo de la conducta típica: deben ser típicos, no atípicos, lo que significa que deben tener lugar durante una buena parte de la escala temporal de la enseñanza-aprendizaje. Por último, deben ser fiables. Esto implica que diferentes observadores recogiendo episodios podrían localizar e identificar las mis- mas unidades con las mismas propiedades y límites que otros trabajando independientemente los unos de los otros.

Unidades de discurso

Se han mencionado dos tipos: el episodio, que equivale a una unidad multihablante, y el monólogo, o unidad de un hablante individual. La división del discurso del aula en estas unidades completa un segmento o unidad de interacción verbal. Cuando una unidad termina, comienza la unidad o episodio siguiente. Los episodios pasan por tres etapas: en primer lugar, una *iniciación*, o fase de apertura, que contiene comentarios como afirmaciones, aseveraciones, preguntas, etc., puede hacerse referencia a ellas también como *entradas*. En segundo lugar, existe una fase de *continuación*, en la que la unidad se desarrolla. Por último, existe una etapa *terminal* o de *cierre*.

Ejemplo de un episodio de discurso en el aula

Episodio 1 <i>Profesor</i> : ¿Quién fue el primer hombre que circunnavegó el globo? (entrada) <i>Alumno 1</i> : ¿Fue Colón? (continuación) <i>Profesor</i> : No, no es correcto. (cierre)
Episodio 2 <i>Profesor</i> : ¿Conoce alguien la respuesta? (entrada)

La entrada la hace el profesor que formula una pregunta. Existe una continuación en función de la respuesta del alumno 1, y el profesor pone fin o cierra el episodio con la respuesta "No, eso no es correcto". La nueva entrada del profesor para el episodio 2 se da con la pregunta "¿Conoce alguien la respuesta?"

Un buen ejemplo de *monólogo* se da con la continuación del profesor de la entrada en el episodio 2:

Monólogo 1 *Profesor*: No puedo creer que ninguno conozcáis la respuesta correcta. En este período particular en la historia, varias potencias europeas estaban tratando de extender sus imperios. Ésta siguió siendo la tónica durante muchos años hasta que llegamos al período que hemos estado estudiando durante las tres últimas lecciones.

Lo anterior es un ejemplo de habla ininterrumpida del profesor, de un *monólogo*. Los monólogos no tienen etapas, son más bien exposiciones características del discurso didáctico en las que los profesores exponen, mueven al debate y vuelven a la exposición.

Clasificación del discurso

Es posible categorizar las entradas en el aula en las siguientes categorías:

1. *Definir*, en la que se solicita el significado de los términos. "¿Qué significa la palabra 'astronauta'?"
2. *Describir*, representar por palabras o dibujos. "El ensayo se puntuó de esta manera..."
3. *Designar*, identificar nombrando. "¿Cómo llamarías a una palabra utilizada para modificar a un verbo?"
4. *Afirmar*, declarar o aseverar.
5. *Informar*, revelar lo que un libro o documento afirma.
6. *Sustituir*, solicitar a un alumno que realice una operación simbólica en matemáticas.
7. *Evaluar*, emitir juicios estimando la valía de un objeto, un modo de comportarse o un estado final de existencia considerado deseable.
8. *Opinar*, solicitar opiniones. "¿Tenía razón él?"
9. *Clasificar*, colocar objetos, personas, etc., según su tipo, especie, clase. "¿Qué clase de triángulo es éste?"
10. *Comparar/contrastar*, solicitar comparaciones, similitudes o diferencias.

11. *Inferencia condicional*, "Cuando nieva, las calles están resbaladizas y, por tanto, se vuelven peligrosas". Las consecuencias (las calles se vuelven peligrosas) se infieren de la condición antecedente de "cuando nieva".

12. *Explicar*, cuando se ofrecen razones para dar cuenta de algún fenómeno.

13. *Dirigir*, entradas que dirigen u orquestan las actividades del aula y mantienen en marcha el curso de la acción.

El sistema de categorías anterior, desarrollado por B. O. SMITH y sus colaboradores en 1970 para estudiar las propiedades lógicas de la enseñanza, precedió a la masiva cantidad de trabajo llevada a cabo por los analistas de la interacción de la conducta en el aula (SIMON y BOVER, 1975). Difiere de los numerosos sistemas restantes de categorías, como el de FLANDERS (1970), ya que nos revela algunas de las *propiedades lógicas* relacionadas con la enseñanza en lugar de clasificar simplemente las entradas como una forma u otra de habla del profesor o del alumno. Los protocolos de análisis de la interacción del tipo del de FLANDERS no nos informan sobre el contenido del mensaje, sólo sobre si es habla del profesor o del alumno. Los relatos literales no entran en este tipo de análisis. Así, el esquema de SMITH y cols. (1970) parece conservar las ventajas de la *observación narrativa* registrando relatos narrativos y clasificándolos además según las 13 propiedades lógicas perfiladas antes.

El hecho de que en la época del trabajo pionero de SMITH sobre el discurso en el aula (SMITH y cols. , 1967, 1970) no se dispusiera de la tecnología de la grabación en vídeo es un suceso decisivo bastante desdichado. Por supuesto, se disponía de la grabación en cinta magnetofónica, pero la técnica es notoriamente difícil, y su elaboración lleva mucho tiempo, ya que las transcripciones se tienen que poner por escrito para el análisis. En el modelo de SMITH, las transcripciones concluidas tenían que ponerse en papel duplicado para asegurar el anonimato. El desarrollo del debate se desglosaba entonces en emisiones o unidades de habla, que se mecanografiaban como apartados. Una emisión es el registro verbal de un hablante, en uno u otro punto, con otro hablante. Las emisiones se numeraban entonces, llamando "P" a las del profesor y a las del alumno, con el nombre de éste o con "V" para los varones y "M" para las niñas. Se hacían entonces recuentos simples de frecuencia de los tipos de emisiones para hacerse una idea sobre la distribución de las diversas propiedades lógicas.

El análisis de episodios es una manera apropiada de examinar de cerca las notas de campo, las cintas de vídeo y otros datos cualitativos. En el estudio del autor de la socialización política en las aulas de Irlanda del Norte, el análisis de episodios se utilizó para localizar indicadores significativos de los valores de los alumnos:

Episodio 1 <i>La "paz" como ideal o valor preferido del estudiante</i> <i>Profesor:</i> "Sean, ¿qué es lo que no te gusta de Irlanda del Norte?" <i>Alumno:</i> "No me gustan los disparos y las bombas y otras cosas. Me gustaría que hubiera paz de nuevo". <i>Profesor:</i> "Ah".
Episodio 2 <i>La "belleza" como un valor idealizado</i> <i>Profesor:</i> "William, ¿qué te gusta de Irlanda del Norte?" <i>Alumno:</i> "Me encanta Irlanda porque tiene un bonito paisaje, Irlanda resulta muy atractiva con sus ríos, playas y montañas".
<i>Fuente:</i> MCKERNAN, 1978, pág. 172.

Seminario de investigación-acción

El seminario es un método muy apropiado para realizar investigación- acción, dado que es una estrategia de grupo reducido, autodirigida y orientada democráticamente para el aprendizaje. En efecto, el seminario es el método principal de enseñanza y aprendizaje utilizado en las universidades

de muchos países occidentales, sobre todo en el nivel de estudios de postgrado¹. El seminario puede permitir también el cultivo de un encuentro educativo entre los investigadores de la acción internos (los investigadores de primer orden) y personas independientes de apoyo (los investigadores de la acción de segundo orden). Las reuniones frecuentes del grupo de investigación-acción pueden ayudar a acabar con los problemas a los que estas partes se enfrentan de manera recíproca e intercambiable.

Otros rasgos del seminario de investigación-acción son:

1. La colaboración del grupo y la participación, a diferencia de los modelos de autoridad/experto del aprendizaje.
2. La presentación de datos documentales: la presentación del caso o los informes de posición y artículos de trabajo como base para las ideas y la participación.
3. La identificación, participación y análisis reflexivo de las posiciones, los casos y los resultados de los experimentos.
4. La presencia de agentes de investigación-acción de primer y segundo orden: los investigadores de la acción de primera línea y un facilitador (un agente de segundo orden) que preside, estimula y facilita.
5. Una crítica: el grupo adopta una postura crítica hacia el asunto sometido a examen y se produce un debate de grupo.
6. Un compromiso con la investigación en comparación con el rol de autoridad de la educación y el aprendizaje.

Procedimientos

El seminario de investigación-acción se debe celebrar en un grupo pequeño: entre unos cinco a doce participantes. Las reuniones deben tener lugar regularmente, cada una o dos semanas. Se debe hacer responsables alternativamente a los componentes de dirigir el debate sobre los temas con los que se sienten a gusto. La duración puede ir de menos de una hora a varias horas. Considero que el seminario es un método ideal para aprender sobre un asunto antes de emprender la experimentación de campo a gran escala². En 1973-1974, el profesor Malcolm SKILBECK fue el responsable de un seminario para toda la universidad dirigido al personal y los estudiantes de doctorado interesados en "educación cultural y comunitaria" en Irlanda del Norte: el seminario ayudó a cada individuo a desarrollar conocimientos y destrezas sobre el asunto que cobraron un valor incalculable en el desarrollo y puesta en práctica posterior de un proyecto basado en la escuela de mejora del *curriculum* en los estudios sociales y culturales. El seminario reunió aun conjunto de personas con considerable experiencia y destrezas que el grupo compartió colectivamente y que sentaron las ideas fundamentales para el proyecto de acción que siguió. El seminario se utiliza mejor en las áreas donde existe una falta de modelos de primera mano o de investigaciones publicadas. El seminario en mesa redonda del *curriculum* de Irlanda del Norte es un ejemplo que viene bien al caso. Teníamos pocos conocimientos de cómo otros sistemas podrían utilizar los procesos de desarrollo del *curriculum* para reducir el conflicto entre grupos y promover la comprensión mutua y la tolerancia. Normalmente, cada miembro del grupo prepara un artículo de posición y se espera que otros miembros lean obras sobre el asunto y reflexionen y debatan las ideas. Sin un fuerte compromiso con esta cohesión de grupo, es probable que el seminario se disuelva.

Es mejor organizar seminarios en torno a *problemas en el curriculum*. Esta es otra razón por la que el enfoque de investigación-acción es ideal para el seminario. El grupo puede absorber las

¹ Las primeras universidades alemanas hicieron un amplio uso del método del seminario como estrategia principal para la educación. Se pensaba que el seminario es un modo fundamental para obtener no sólo conocimiento, sino los cánones de investigación para acumular más conocimiento.

² Seminario sobre Estudios culturales en Irlanda del Norte, Centro de Educación, Universidad de Ulster en Coleraine, 1973-1974. Yo dirigí un seminario sobre experimentos norteamericanos en educación intergrupos, vistos como posibles modelos para la experiencia irlandesa, utilizando metodología de investigación-acción.

contribuciones de los miembros respecto al modo de explorar e ilustrar los problemas. Mi curso de graduados EDUC 6424 compromete a los estudiantes graduados en la dirección de un seminario de investigación-acción breve donde yo asumo el papel de "presidente neutral" (MCKERNAN, 1995).

El seminario de investigación-acción debe dirigirlo el grupo, sin embargo se requiere alguna forma de presidente organizativo o facilitador. No se debe ver a esta persona como al líder, sino como a un igual con la responsabilidad añadida de presidir. El rol aquí no es diferente al del *presidente neutral* perfilado en otro lugar en este libro (págs. 183-188). El propósito es esencialmente el de promover la comprensión humana del problema en cuestión.

Las presentaciones pueden ser de varias clases: se puede presentar una breve sinopsis de lo que se ha leído en forma de un resumen. En segundo lugar, se puede adoptar un enfoque crítico hacia una posición o línea de aplicación. Es enormemente útil proporcionar *con antelación* copias de las presentaciones a los otros miembros del grupo. Por último, los miembros pueden presentar "artículos de trabajo" que van destinados al grupo y que documentan colectivamente las ideas de los miembros para el debate.

Ventajas y desventajas del seminario

Ventajas

1. Estilo democrático. inadecuado
2. Deliberación cooperativa de grupo sobre un problema o idea común. conocimiento.
3. Útil como modo de educación/ que aprendizaje profesional en el puesto de trabajo. y la
4. Los miembros hacen contribuciones activas encarnadas en informes.
5. Los miembros individuales pueden asumir un rol facilitador/presidencial.
6. El orden del día puede determinarlo el grupo.
7. Como resultado de la investigación, se pueden acumular referencias útiles, y claves para búsqueda de publicaciones.

Desventajas

1. Requiere grupos pequeños, es para sesiones de gran grupo.
2. No es apropiado para adquirir un dominio de la información/el
3. Los participantes del grupo tienen estar familiarizados con un modo de aprendizaje basado en la investigación reflexión; algunos pueden sentirse incómodos con el modelo.
4. No es adecuado para calificar a los estudiantes.

Tormenta de ideas

La tormenta de ideas es una actividad de resolución de problemas en grupo muy utilizada para el pensamiento creativo, que tiene el propósito de producir una amplia variedad de ideas o soluciones posibles para una situación o problema nuevos. El aspecto clave es que compromete la imaginación creativa de un individuo. Como estrategia de investigación-acción, ayuda a producir alternativas en forma de elecciones de valor y facilita el examen posterior de estas elecciones y sus consecuencias para el comportamiento y la acción. El grupo de trabajo de la escuela o el taller deliberativo son un entorno ideal para la tormenta de ideas como ejercicio de investigación-acción.

Muchas unidades nuevas del *curriculum* fuerzan a los alumnos a resolver problemas, sean científicos, estéticos, morales, sociales, etc. Se afirma que los alumnos tienen que aprender a ocuparse de ellos; prácticamente cualquier cosa importante en la vida es probable también que constituya un

problema, y las cosas que no lo constituyen a menudo no son importantes. Así, la resolución de problemas es una destreza vital. La resolución de problemas, en particular las formas creativas de hacerlo, está en el núcleo del proceso de investigación- acción.

El propósito básico de la *tormenta de ideas* es resolver problemas acumulando el conjunto más amplio de ideas y alternativas. Así, el problema planteado a los alumnos debería ser uno que produzca varias "respuestas" o soluciones posibles. Mediante la tormenta de ideas en grupo se puede abordar cualquier número de problemas: ¿Cómo podemos mejorar este curso en el próximo año? ¿Qué nombre le daremos a este nuevo producto? ¿Cómo resolveremos el problema del ruido en la sala? ¿Qué utilidad podemos darle a cinco separadores de ambientes? Es una estrategia activa de los alumnos, más que pasiva, y es particularmente útil al enfrentarse a nuevos problemas o contenidos.

La tormenta de ideas surgió de las sesiones de especialistas asesores de las que Alex OSBORN (OSBORN, 1953) fue pionero. Como indica su nombre, la actividad requiere que muchos cerebros tomen por asalto* una idea o problema. Es un tópico decir que se podrían proporcionar más oportunidades a los alumnos y a los profesores para proponer sus ideas. No se limite a leer este apartado, experimente con la técnica: la tormenta de ideas promueve la investigación imparcial y el aprendizaje en una estructura de grupo democrático.

Reglas

En las sesiones de tormenta de ideas se deben observar algunas reglas. Un buen método consiste en escribirlas en una pizarra y exhibirlas en el lugar del encuentro. Es importante intentar que todos los alumnos participen en la actividad.

Regla 1: Durante la sesión de "pensamiento" no se permite la crítica o la evaluación. El propósito aquí es suspender todo juicio evaluativo hasta que se hayan presentado y anotado todas las ideas. El razonamiento es que los individuos se preocuparán más por defender sus ideas que por inventar más y mejores propuestas. La evaluación actuará como un censor. Aplazando el juicio en este estadio, se provocarán más respuestas de los miembros del grupo.

Regla 2: Estimule un intercambio libre de ideas. Cuanto más extravagantes y exóticas sean las propuestas, mejor. A menudo es más sencillo amoldar una idea extravagante que intentar animar una propuesta insulsa. Dé la bienvenida tanto a las ideas prácticas como a las que no lo son, pues éstas pueden producir la chispa de nuevas ofertas de otros participantes del grupo que pueden no haber sido evocadas en un debate más convencional.

Regla 3: Se busca la cantidad de ideas. Cuantas más propuestas y opciones se ofrezcan, mejor, ya que mayor es la probabilidad de escoger una solución acertada de la lista final. Es más sencillo reunir una lista larga que construir una. El autor recuerda una sesión con esta técnica en la que se ofrecieron 117 ideas sobre cómo utilizar los documentos para enseñar historia. Por supuesto, muchas de las contribuciones fueron triviales, pero en último término el taller aprobó para su uso unas 30 ideas aproximadamente.

Regla 4: Se busca la combinación y adaptación de las ideas. Estimule a los participantes del grupo a basarse en las propuestas de otros y a modificarlas, adaptarlas y utilizarlas para soluciones mejoradas. Hay pocos pensadores originales y, así, se progresa por grados de innovación y modificación de lo que ya existe.

* El nombre *storm* significa tormenta. Una de las acepciones del verbo *to storm* es "tomar por asalto". (N. del T.)

Preparación para una tormenta de ideas

El profesor tiene que estar familiarizado con las reglas y los procedimientos para poner en práctica esta técnica. Si un investigador tiene un problema que desea utilizar, se debe llevar a cabo una sesión piloto de ensayo con otros colegas antes de hacer uso de él en el aula. Sea especialmente claro al explicar el problema a los participantes, de manera que la situación o problema no sea ambiguo. Como comentó DEWEY, un problema bien definido está medio resuelto. El profesor podría desarrollar su propia lista de aportaciones y, cuando la sesión comienza a bajar de ritmo y las respuestas disminuyen, podría lanzar sus propias ideas y darle una nueva explosión de energía. El profesor puede formular algunas preguntas que espoleen las ideas: ¿Qué otro uso podríamos darle a esto? ¿Cómo podríamos adaptarlo? ¿Qué podríamos poner aquí en su lugar? ¿Qué tal si probamos una disposición distinta?

Procedimientos para una tormenta de ideas: Aplicación de la estrategia

Como con las reglas, hay varios pasos que se deben observar al iniciar una tormenta de ideas y comprometer las energías creativas de un grupo de individuos. Retrospectivamente, me he dado cuenta de que, para celebrar sesiones que tengan éxito en la producción de ideas, los participantes deben tomar parte en la actividad con entusiasmo y confianza. La sesión será difícil, a menos que este espíritu o *ethos* prevalezca.

Proceso

1. *Explique el problema con claridad.* El profesor debe explicar cuidadosamente la idea o problema que se va a abordar. Luego él, o el líder del grupo, pide sugerencias. Es habitual permitir, pongamos, de 5 a 10 minutos para que los estudiantes realicen la tormenta de ideas, aunque habrá un período inicial de pensamiento y el consiguiente silencio.
2. *Registrar las ideas visualmente.* El líder del grupo tiene que llevar un cuidadoso registro público de las propuestas ofrecidas. La mejor manera de hacer esto es tomando las ideas, una por una, y escribiéndolas en una transparencia de retroproyector o en la pizarra. En otro caso, el facilitador o líder puede designar un secretario, aunque esto tendrá la desventaja de retirar a esa persona del grupo participante. Registrar las ideas es fundamental, pues da testimonio de la productividad del pensamiento del grupo. El registro se debe hacer con eficacia pues a menudo muchos alumnos querrán simultáneamente hacer propuestas, y la imposibilidad física de recoger todas estas ideas a la vez puede servir para desanimar a algunos. También es importante numerarlas y guardar la lista para futura referencia.
3. *Debate de las ideas y propuestas.* La sesión media durará normalmente sólo unos pocos minutos -esto es un buen ejemplo de lo poco acostumbrados que están los alumnos a trabajar de un modo reflexivo y creativo. El facilitador ordenará entonces al grupo que examine la lista, decidiendo qué propuestas son más apropiadas y prometedoras.

Una mirada a la lista mostrará varias categorías o clasificaciones posibles. Puede ser útil dividir las ideas en grupos similares de ideas, produciendo así varias listas más pequeñas.

Ahora, es tiempo de evaluar las ideas. Una manera de hacer esto es que los alumnos piensen en las consecuencias del empleo de cada propuesta.

Otra manera de abordar el debate es pedir al grupo que seleccione las tres o cuatro mejores propuestas y dividir luego el grupo de clase entero en grupos de trabajo más pequeños de entre cuatro y seis miembros, tomando cada uno de ellos una de las opciones propuestas como asunto para investigación adicional. El trabajo puede avanzar así en profundidad y los grupos pequeños pueden informar sobre sus propios debates internos. A menudo, el debate conducirá a nuevas propuestas y se pueden iniciar nuevas investigaciones. En el toma y daca de la sesión de debate es donde el problema se define con mayor claridad, se proponen las diferentes maneras de resolverlo y se evalúan las consecuencias. Así, están presentes varios pasos importantes de la resolución científica de problemas: se define el problema, se ofrecen propuestas (hipótesis), se exploran las consecuencias, se llega a

conclusiones, se toman decisiones sobre la acción, y resulta una nueva acción y reflexión sobre la acción.

Debate de grupo

El debate de grupo se puede utilizar como una técnica de investigación-acción importante en el aula, la sala de conferencias, el taller o cualquier otro lugar educativo pertinente. Ya que la investigación-acción tiene el discurso en su núcleo y que el debate, y no la palabra escrita, es el medio principal de comunicación durante la vida, esta técnica es, por tanto, una herramienta muy potente. En este apartado, la importancia radica en desarrollar el rol de los miembros para entablar un debate de grupo efectivo en el aula. Los estudios han mostrado que, en la vida adulta, es al menos tres veces más probable que una persona intercambie información importante con otros hablando que escribiendo. Los adultos precisan las destrezas de hablar y escuchar para tres propósitos principales: *profesionales, de ciudadanía y de mantenimiento social y personal*. Aunque la intención de estos comentarios se dirige al profesor en ejercicio, el debate de grupo se puede utilizar en diversos entornos comunitarios, de ocio, ocupacionales y de otro tipo.

El debate puede tener lugar en un grupo diádico o socrático; en grupos pequeños de, pongamos, 3 a 15 alumnos, o en grupos de clase entera, aunque estos últimos son los más difíciles de manejar y mantener en las escuelas. Hay roles importantes que deben desempeñar tanto el facilitador del grupo, que asume el rol de presidente, como sus miembros, que deben aprender algo de dinámica de grupos.

El desarrollo de la participación: Algunas advertencias i

No es fácil dirigir un debate. Los participantes no están acostumbrados a hacer contribuciones directas de esta índole. Esto se debe a varios factores:

1. Los participantes necesitan una base de conocimientos para debatir un asunto; a menudo, los profesores no respetan este punto y entran precipitadamente en asuntos de los que los alumnos saben poco.
2. Esto puede implicar recoger "hechos" para incorporar a un debate.
3. A menudo los participantes se muestran tímidos por temor a la vergüenza pública.
4. Los presidentes han de tolerar silencios largos y no estar siempre dispuestos a "nombrar alumnos".
5. Los participantes tienen la responsabilidad de hacer contribuciones en cualquier investigación.
6. Los alumnos a menudo definen el conocimiento como dominio de los hechos y ven los debates como "sesiones rutinarias" y, por tanto, un desperdicio de tiempo.

Recursos físicos

Es posible ayudar al debate prestando atención al entorno físico: el mobiliario, el tamaño del grupo, el escenario, etc. La idea es hacer que los participantes se sientan cómodos. Es preferible que estén cara a cara. Esto es importante, pues la disposición física influye en los patrones de comunicación, permitiendo la interacción directa. Esto significará también que el profesor puede tener que emanciparse del puesto tradicional de permanecer frente al grupo. Situar al profesor dentro del círculo de asistentes está más de acuerdo con la participación y la investigación en colaboración.

Activadores para el debate

1. Se pueden utilizar paquetes de materiales, dibujos, películas, vídeos, periódicos u otros "hechos" para provocar una reacción ante un asunto.
2. La estrategia de "comentario de confrontación" se puede utilizar para desencadenar una reacción.
3. El uso de oradores invitados, grupos de expertos, entrevistas, etc., para que funcionen como una entrada de corriente, o impulso iniciador, a un campo o área de investigación.

Rol del profesor

El profesor se convierte en un presidente, o facilitador del grupo, asegurando que se explora una cuestión, resumiendo las contribuciones, formulando preguntas, etc. En este apartado, se ofrece un importante conjunto de directrices para organizar el trabajo de debate de grupo. El rol del presidente es hacer aumentar la comprensión de las cuestiones que se están analizando. Estas reglas o directrices se deberían interpretar como "hipótesis", es decir, no como soluciones correctas a los problemas que la labor de debate lanza al aire, sino como ideas con las que vale la pena experimentar en el verdadero espíritu de investigación, que es, esencialmente, el fundamento de nuestro enfoque para el aprendizaje.

Reglas para el debate de grupo

1. El presidente es responsable de definir y clarificar el problema o cuestión que se va a debatir. Al hacer esto, acepta la responsabilidad de establecer los límites del debate.
2. La opinión del presidente es igual a otras, no es dominante. El presidente es un gestor de la indagación.
3. El presidente debería servir como modelo para el fomento del método científico de resolución crítica y reflexiva de problemas.
4. El presidente no debe dominar el debate, sino ser un buen oyente.
5. El presidente debe tolerar las pausas y los silencios en el grupo.
6. Se debe conceder a los alumnos tiempo suficiente para desarrollar sus argumentos.
7. El presidente debe proteger los puntos de vista individuales y las divergencias, sin aceptarlos necesariamente.
8. No se debe obligar a los alumnos a participar, aunque se procure la plena participación.
9. El presidente no debe buscar el consenso de opinión, sino obtener diversas opiniones defendidas con honestidad.
10. El presidente, lo mismo que los participantes, es responsable de introducir nuevos datos e ideas en el debate. Se deberían introducir datos, o materiales, personas, etc., para:
 - proporcionar una nueva perspectiva o actuar como estímulo;
 - facilitar el desarrollo de un punto ya presentado;
 - representar un nuevo conjunto de conceptos que pueda ser útil para la comprensión;
 - poner a prueba a los participantes satisfechos de sí mismos;
 - poner a prueba el consenso.

La intención es la de aumentar la variedad de las ideas y dar al grupo acceso a estas opiniones.

11. El presidente debe organizar un escenario que sea propicio al debate.
12. Es responsabilidad del presidente clarificar las cuestiones de vez en cuando durante el debate, y dar al final de la sesión un resumen de los puntos y opiniones principales presentados.
Un orden del día breve que ofrezca un resumen podría ser:
 - una nueva exposición de las ideas clave;
 - una revisión de las cuestiones de hechos y de valores;
 - una lista de los límites y los problemas;
 - una revisión de las cuestiones no resueltas hasta ahora y que requieren más investigación.
13. El presidente debe aprovechar las oportunidades de desarrollar las destrezas de toma de conciencia de los valores.

Rol de los participantes

Los participantes deben esforzarse por trabajar duro, de manera que el grupo logre sus objetivos. Un grupo desarrollará cohesión cuando sus miembros se den cuenta de que son un equipo. El presidente debe enseñar los principios para la investigación y el comportamiento en el grupo: hacer preguntas, esclarecer problemas o buscar clarificación, plantear problemas, el respeto por las pruebas, la autorreflexión, hacer inferencias y generalizaciones

Un proceso de autoevaluación

Se espera que los presidentes con un interés más amplio en el uso del debate de grupo tratarán de examinar los efectos de este trabajo por medio de la autoevaluación. Se puede mejorar evaluando el propio rendimiento.

Algunas preguntas sobre la presidencia de un debate de grupo

1. ¿Hasta qué punto suministra usted datos e ideas al grupo?
2. ¿Cuántas veces interrumpe el debate?
3. ¿Presiona usted para la adopción de una postura moral particular dentro del grupo?
4. ¿Interrumpe usted los silencios?
5. ¿Hace preguntas cuya respuesta ya conoce?
6. ¿Presiona en favor del consenso ("Pienso que todos estaremos de acuerdo")?
7. ¿Regaña a los miembros del grupo?
8. ¿Resume las posiciones en puntos pertinentes?
9. ¿Controla usted el tiempo de manera fiable?
10. ¿Espera que haya continuidad al pasar de una cuestión a otra?
11. ¿Ofrece comentarios evaluativos sobre las intervenciones de los alumnos? "
12. ¿Escucha con atención todas las contribuciones?
13. ¿Toma notas sobre los comentarios?
14. ¿Domina usted el debate, o tiende a hacer la contribución mayor?
15. ¿Cómo resuelve usted los dogmatismos?
16. ¿Cómo se enfrenta usted a las conductas de amenaza?
17. ¿Trabaja usted para desarrollar la comprensión?
18. En su enfoque, ¿es usted "una autoridad" o desempeña la autoridad "en funciones"?
19. ¿Comprenden los alumnos las reglas de participación?

Evaluación de las contribuciones del alumno

- ¿Quién es el líder?
- ¿Quién habla con quién?
- ¿Qué alumnos son dogmáticos/abiertos en sus opiniones?
- ¿Realizan contribuciones todos los alumnos?
- ¿Estaban inquietos los alumnos? ¿Se escuchaban todos los unos a los otros?
- ¿Quién no comprendía?

Comentarios finales sobre el debate de grupo

En conclusión, se puede repetir que la labor de debate eficaz dependerá de la creación de un clima de confianza, por una parte, y la aceptación de un conjunto de reglas que rijan el debate, por otra. El profesor será más eficaz si su rol como presidente está definido claramente para el grupo. Presidir de manera efectiva significa abandonar cualquier pretensión de ser un experto en las cuestiones, o de ser visto por los alumnos como una "autoridad", y por el contrario actuar ejerciendo la autoridad "en funciones", en el sentido de promover la investigación y trabajar obedeciendo las reglas para la comprensión del grupo. En resumen, obrar de conformidad con la investigación/descubrimiento, a diferencia de la instrucción autoritaria. La presentación aquí ha expuesto el debate de grupo como una estrategia pedagógica de investigación-acción en el aula dirigida a los *alumnos*. Las premisas y el tono general de estos comentarios son aplicables a todos los grupos deliberativos, sean de alumnos, profesores u otros.

Otros modelos

1. *Grupo diádico*: Este grupo tiene dos miembros y se puede considerar un escenario "cara a cara". Los participantes pueden intercambiar roles, por ejemplo, actuar como oyente o líder del debate. Después que cada uno ha hablado durante varios minutos, esto se puede seguir con un debate abierto de ambos.
2. *Grupo socrático*: Con este modelo, el líder del grupo formula preguntas a la consideración de varios grupos pequeños. Entonces, éstos deliberan y elaboran una postura, y la presentan luego públicamente. Este debate abierto puede ofrecer nuevos caminos para la investigación-acción o investigación adicional. El procedimiento implica la creación de grupos con cuatro a seis miembros. Plantee una pregunta a cada grupo y permita que reflexionen sobre ella durante cinco minutos. El paso del grupo de clase entero a otros más pequeños permite que se origine una dinámica de grupo. Los grupos socráticos están motivados para el debate debido al efecto de "ensayo" en el grupo pequeño. El facilitador del grupo puede pasar de un grupo a otro para ofrecer consejo y apoyo, clarificar preguntas e identificar fuentes de pruebas.

El estudio de problemas

Esta estrategia pedagógica implica un censo, o estudio, de los asuntos y problemas identificados por los participantes. Explora un área de estudio y permite la planificación e investigación cooperativas de profesores y alumnos trabajando en asociación. Así, cumple una función democrática permitiendo a los estudiantes tener un rol en la planificación/investigación de su propio *currículum*. En la etapa inicial de un proyecto de investigación-acción, después que se ha identificado un problema práctico, el estudio de problemas puede ayudar en la búsqueda de planes posibles y la formulación de soluciones.

El estudio de problemas como técnica de instrucción

El profesor-investigador puede haberse dado cuenta de que un cierto problema está causando preocupación entre los alumnos y, por tanto, puede proponer este problema o asunto como objeto de planificación e indagación adicional. El estudio de problemas compromete a los alumnos en un *aprendizaje por investigación* y los motiva para explorar temas de interés y relacionados con su vida. El estudio proporcionará respuestas a los problemas planteados y servirá para diagnosticar estas necesidades para el profesor.

Procedimientos

El profesor puede comenzar planteando una pregunta a la clase para que la explore. La pregunta se escribe en la pizarra o se presenta en un retroproyector. Por ejemplo, "¿Qué te gustaría saber sobre los tests?" Entonces, el profesor debe esperar. Después de un período de silencio, los alumnos comenzarán a responder. Si no lo hacen, entonces es probable que la pregunta tenga poco interés para el grupo, y el profesor debe comenzar de nuevo con otra. A medida que los alumnos responden, el profesor debe registrar sus comentarios y preguntas en la pizarra. El docente no hace comentarios en esta etapa de la investigación, actuando simplemente como secretario. Puede sondear a los alumnos para anotar su problema con precisión.

Después que se han apuntado varias respuestas, pongamos ocho o diez, el profesor puede mirar al grupo en espera de más respuestas; si no se producen, puede leer la pregunta en alto de nuevo y obtener algunas respuestas más. Después de varios silencios, los alumnos habrán agotado probablemente sus dudas. El profesor entonces fotocopia la lista, con un ejemplar para cada alumno, y anuncia que cabe la posibilidad de aumentarla en cualquier momento.

La pregunta problema

Éste es el factor más crítico en la investigación. Si la pregunta no es atractiva o no es pertinente, habrá pocas respuestas. Hay ciertas *reglas* que se deben tener presentes:

1. *La pregunta planteada debe asegurar que todas las respuestas son "correctas".* Si esta premisa no se respeta, algunos alumnos se sentirán excluidos, creyendo que el profesor sigue una línea particular de pensamiento o trata de descubrir a los alumnos que comparten su sistema de creencias.
Algunas preguntas no son adecuadas -por ejemplo, "¿cuáles son los acontecimientos que rodearon el comienzo de la Segunda Guerra Mundial?"- ya que la pregunta no evocará los sentimientos o el afecto de los alumnos, sino que solicita hechos que se pueden verificar empíricamente en los manuales. Esto no quiere decir que la historia se pueda enseñar únicamente en el nivel factual.
La pregunta debe asegurar también que se permiten y son aceptables muchas respuestas. En efecto, un principio del aprendizaje por investigación es que el conocimiento es sólo provisional, la investigación lleva siempre el conocimiento más allá, y que el proceso de investigación lanza al aire nuevas preguntas en cualquier caso. Especialmente en la investigación del *curriculum*, tenemos mucho que aprender sobre los asuntos que lo componen, por ejemplo, materias, programas nucleares, integración, etc.
2. *Todos los alumnos deben poder participar en el estudio del problema.* Las preguntas no deben ser tan complicadas que sólo los alumnos "brillantes" puedan participar. La meta es la participación total. El profesor debe esforzarse por tranquilizar a los alumnos de que se buscan respuestas de todos ellos, convenciendo de ese modo a aquellos a los que se ha devaluado o se han dejado de lado, por una razón u otra, en el pasado. El propósito es obtener alumnos-como-investigadores.
3. *Expresa la pregunta de una manera sencilla, en un lenguaje comprensible para los alumnos.* Con demasiada frecuencia, el profesor utilizará palabras que los alumnos no comprenden y aunque es bueno en sí mismo hacer que aprendan nuevos significados, esto se debe evitar, sin embargo, cuando se utiliza un estudio de problemas, pues altera la investigación y la continuidad del estudio.
4. *La pregunta debe ser específica.* Se desaconsejan las preguntas amplias, pues tendrían por resultado que la investigación fuera de gran amplitud pero careciera de profundidad; por ejemplo, la pregunta "¿qué quieres saber sobre las relaciones?" recogería un amplio conjunto de respuestas que harían imposible planear una serie de lecciones sobre las respuestas.
5. *Los alumnos deben estar interesados en el asunto o cuestión problema.* Lo anterior ha indicado que el profesor debería iniciar las preguntas que se deben explorar; esto se ha propuesto como estrategia sólo si los alumnos no están dispuestos a hacerlo ellos. También se podría permitir que identificaran las preguntas que les interesan y les preocupan. En efecto, dos educadores norteamericanos radicales, Neil POSTMAN y Charles WEINGARTNER (1969), han propuesto en su libro *Teaching as a Subversive Activity* que el *curriculum* entero se debería basar en responder a las preguntas de los alumnos por medio del aprendizaje por investigación. Por supuesto, tendría que valer la pena buscar respuestas por medio de aprendizaje por investigación a las preguntas planteadas, no sólo desde el punto de vista del profesor, sino -y esto tiene mayor importancia-, desde el de los alumnos. Es importante decir que la filosofía del aprendizaje por investigación dicta que los alumnos desempeñan un papel central, pero no necesariamente exclusivo, en la definición de las preguntas de investigación. En cierto sentido, el verdadero problema del *curriculum* consiste en encontrar respuestas a la pregunta "¿qué vale la pena conocer?"
6. *El profesor debe demostrar interés en las respuestas.* Este trabajo no se debe ver sólo como otro ejercicio para llenar el tiempo. Debería haber un espíritu de aplicación, es decir, que se hará algo sobre el problema cuando se hayan determinado las respuestas. Esencialmente, ésta es la idea de la "investigación-acción": investigación para resolver algún problema acuciante llevada a cabo por los afectados por el problema.
La confianza y preocupación por el *curriculum* de los profesores se manifestaría muy a las claras si utilizaran realmente el trabajo de los alumnos para reformarlo. Adoptando esta estrategia, quizá se podría restablecer una buena cantidad de la motivación, la confianza y el respeto a la relación profesor-alumno.

Algunas directrices para el profesor

1. *El profesor no debe cambiar la pregunta:* Si no se producen respuestas deseables, el profesor no debe cambiar la pregunta problema, sino que ha de aferrarse a la que tiene.
2. *El profesor debe mantener un registro de las respuestas del alumno.* Asegúrese de registrar exactamente lo que dicen los alumnos. No intente reformular sus comentarios diciendo: "Quieres decir..."
3. *El profesor no debe evaluar la calidad de las respuestas, ni animar a los alumnos a hacerlo.* Esta regla es similar a la que no permite la evaluación durante una sesión de tormenta de ideas. Se trata de obtener una sensibilidad máxima y sacar a relucir todas las alternativas.
4. *El profesor no debe identificar respuestas con los nombres de los alumnos.* De los intentos para relacionar respuestas particulares con alumnos puede derivarse una forma de etiquetado; en realidad, los alumnos pueden sentir que esa respuesta se asociará permanentemente con ellos.

Algunas preguntas de muestra de estudio de problemas

- ¿Qué te gustaría saber sobre las citas con chicos o chicas?
- ¿Qué te gustaría saber sobre el SIDA?
- ¿Qué parece preocuparte más?
- ¿Qué es una comunidad?
- ¿Qué quieres saber sobre historia?
- ¿Qué no sabes sobre la raza?
- ¿Qué te gustaría saber sobre investigación?

Tomar la pregunta sobre la raza, y hacérsela aun grupo de adolescentes podría producir una lista de preguntas como:

- ¿Cuántas razas hay?
- ¿Qué causa el color de la piel?
- ¿Por qué se llama blancos a los caucasianos?
- ¿Por qué a veces hay discriminación contra los negros?

Una vez que se han propuesto varias preguntas sobre un asunto, el profesor puede comenzar la tarea de intentar interpretar su significado y buscar patrones. ¿Indican las preguntas miedo racial, animosidad, odio, etc.? En segundo lugar, se puede asignar entonces a grupos de trabajo la tarea de descubrir más sobre el asunto para informar a la clase entera en una fecha posterior. La organización y la división del trabajo en la dirección de esta labor de investigación es muy importante. Quizá cada grupo debería designar un portavoz para llevar un registro preciso del trabajo de investigación del grupo. Desde luego, la labor de investigación real se debería compartir entre los miembros. En tercer lugar, estudiantes individuales pueden asumir la responsabilidad de seguir la investigación sin ayuda. Este trabajo podría formar la base de un "proyecto" o "ensayo" para ser presentado en una fecha posterior, o posiblemente como parte de un estudio.

Cualquiera que sea la estrategia adoptada, asegúrese de que se observan ciertas normas: que los alumnos reconocen las fuentes de información al escribir e informar, que las hipótesis se exponen claramente, que el trabajo está limpio, etc. Estas normas se pueden poner también en forma de preguntas:

1. ¿Estas investigaciones, y las respuestas a estas preguntas, aumentarán el deseo de aprender de los aprendices?
2. ¿Pueden encontrarse modos alternativos de responder a estas preguntas?
3. ¿Proporcionarán las respuestas alegría y entusiasmo a los que aprenden?
4. ¿Prepararán las respuestas mejor a los alumnos para la vida?

Lo que se debe advertir es que estas preguntas son divergentes y, por tanto, amplían la consciencia, ya que generan más preguntas. Este es el rol adecuado de la investigación, y su belleza es que, una vez que ha comenzado, es difícil saber dónde se puede parar. El aprendizaje por investigación mediante un estudio de problemas tenderá también a llevar al que aprende a través de los límites de las materias y puede que no lo limite aun campo de conocimiento académico; así, es un estudio interdisciplinar o integrado. Deberíamos advertir que los alumnos tenderán a pasar un tiempo considerable respondiendo las preguntas, y que se debe encontrar tiempo para que la actividad resulte remuneradora. Ni que decir tiene, responder a las preguntas y hacerlas van de la mano. El estudio de problemas es una herramienta por la cual se pueden hacer realidad muchos objetivos educativos, incluida la enseñanza de destrezas de investigación, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

Grupos pequeños: El grupo de trabajo deliberativo

El aprendizaje por investigación de cualquier tipo, incluida la investigación-acción, va de la mano con el trabajo en grupos pequeños. En épocas recientes, ha habido un creciente interés en el trabajo de grupo cooperativo en las escuelas; esto se ha producido sobre todo en la educación social y personal, y este avance ha arrojado algunas técnicas docentes nuevas (COWIE y RUDDUCK, 1989). Para que el aprendizaje sea efectivo, es preciso alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los alumnos se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas.

En este apartado se analiza el trabajo en grupos pequeños en relación con grupos de estudiantes y con grupos de investigación-acción a la vez. La investigación-acción se ha caracterizado por el enfoque de equipos o grupos pequeños y personales. Se analizan aquí dos tipos básicos de grupos: los *grupos de trabajo primario* y los *grupos secundarios de apoyo*. Aunque es cierto que puede haber una buena relación personal y una positiva cohesión en el grupo de clase entero de, pongamos, 30 alumnos, la cantidad de participación permitida a cada estudiante está severamente limitada. Los grupos pequeños tienen ciertas ventajas sobre la organización del grupo completo.

Fundamento

1. Los alumnos obtienen apoyo de los compañeros de clase por medio de la actividad de grupo, los grupos son unidades personales, dinámicas y cohesivas.
2. Los grupos pequeños presentan una división más eficiente del trabajo para abordar diversas investigaciones y problemas.
3. Los alumnos reciben retroalimentación evaluativa de los miembros del grupo, igual que del profesor; en el grupo entero, la evaluación está confinada al profesor.
4. Los grupos pequeños permiten al profesor tratar a los alumnos con más flexibilidad abriendo opciones.
5. Los grupos pequeños proporcionan relaciones sociales y motivación para aprender por medio del establecimiento de normas cooperativas y la participación.
6. Los grupos pequeños permiten a los alumnos continuar a nivel personal una investigación que se inició en el grupo entero bajo la dirección del profesor.
7. Los grupos pequeños permiten reflexionar sobre la labor efectuada en el grupo entero.

Actividades introductorias

Para empezar, el profesor debe explicar con cuidado la introducción de las nuevas disposiciones para el grupo de trabajo. Se deberían ensayar en esa etapa algunos ejercicios no amenazantes que requieran trabajo de grupo: tormenta de ideas, debates, etc. El profesor debe poner de relieve que un período considerable del trabajo del trimestre se hará en estos grupos y que, para que los alumnos tengan éxito, tendrán que contar con el apoyo y la cooperación de todos los miembros del grupo.

Tareas para los miembros del grupo

- Conocerse entre sí.
- Establecer su propia identidad.
- Proporcionar ayuda y apoyo a otros en el grupo.
- Ensayar nuevos comportamientos.
- Conocer las actitudes y valores de los miembros del grupo.
- Tener una idea más clara acerca de su propio efecto sobre los otros miembros del grupo.
- Obtener destreza en el trabajo de investigación dentro del grupo.
- Desarrollar sus destrezas de hablar, escuchar, escribir y leer.

Así, el proceso de dinámica de grupo produce importantes objetivos humanísticos en virtud de su existencia, y es necesario que el profesor supervise. Este puede trabajar para alcanzarlos dando cabida a una composición heterogénea que permita a los alumnos aprender de otros que son bastante diferentes a ellos. Así, los grupos deben incluir teóricamente tanto chicos como chicas, y alumnos que tengan diferentes aptitudes, niveles de logro, intereses, etc.

El profesor tiene que establecer algunas reglas simples para el trabajo de grupo, como las siguientes: que todos los alumnos se comuniquen libremente dentro del grupo; que los "payasos" deben aprender conductas nuevas, más aceptables; que los alumnos luchen por desarrollar un compromiso con la tarea en la que ya están implicados.

Los profesores, por supuesto, necesitan cierto entrenamiento y algo más que un poco de experiencia para convertirse en grandes expertos en la facilitación del trabajo de grupo. Algunas publicaciones interesantes de BUTTON (1974, 1981), SIMON, HOWE y KIRSCHENBAUM (1972), GLASSER (1969) y COWIE y RUDDUCK (1989) ofrecen directrices específicas y muestras de estrategias docentes útiles para los que contemplan el trabajo de grupo. Es preciso resaltar que esta labor debería ser una consecuencia natural del trabajo de grupo riguroso realizado en muchas escuelas elementales y primarias, y habría que verlo como una parte esencial de la escolarización de nivel secundario.

Grupos secundarios de apoyo

Además de conservar la calidad de miembro del grupo de trabajo primario se debería permitir también a los alumnos unirse a *grupos de apoyo secundarios* especiales que cumplen las funciones siguientes:

1. Permiten a los alumnos reunirse en un grupo para resolver un proyecto o problema inmediato de tipo único de interés especial para sus miembros.
2. Se pueden convocar simplemente como grupos "auxiliares", en los que los miembros aprenden a escuchar y apoyarse los unos a los otros. Estos grupos son particularmente útiles para hacer conscientes de los valores a los alumnos.
3. El profesor puede formar un grupo secundario cuando considere que la clase se beneficiará de una tarea de grupo especial, estos grupos pueden aparecer de un modo completamente espontáneo cuando surja una necesidad. Por ejemplo, si el profesor considera que los alumnos piensan con bastante estrechez de miras sobre un asunto puede crear una situación de representación de roles para explorar un problema. ¿Qué piensa el profesor recién contratado sobre enseñar a las clases de alumnos menos capaces? La representación de roles del conflicto puede ayudar a los miembros a aprender sobre los sentimientos del profesor.
4. De vez en cuando el profesor puede descubrir que los alumnos forman de manera completamente natural sus propios grupos para trabajar en las asignaciones, a medida que aprenden a hacerlo de un modo más cooperativo y democrático.

Todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de trabajar con otros. El trabajo de grupo prevé este "encuentro próximo" de tipo personal. Es necesario que los alumnos tengan la experiencia de algún grado de éxito en el trabajo en grupo.

El presidente neutral

Una de las estrategias pedagógicas experimentales más apasionantes desarrollada para realizar investigación en una línea docente definida ha sido la del *presidente neutral*, mostrada por Lawrence STENHOUSE en el *Humanities Curriculum Project*, del que fue pionero en Gran Bretaña entre 1967 y 1972, y diseminada ampliamente después de esa fecha. La estrategia se incluye aquí porque marcó un antes y un después para la promoción de la idea del *profesor como investigador*. El rasgo crítico de esta pedagogía experimental fue su preocupación por elaborar un *modelo de proceso* de la práctica del *curriculum*, en comparación con el modelo tradicional de diseño de "objetivos". STENHOUSE afirmó que el profesor podría trabajar según ciertos *principios de procedimiento* que eran educativos por propio derecho, a diferencia de perseguir, como objetos de estudio, algunos fines o metas.

El *Humanities Project* se ocupaba del propósito amplio de desarrollar una comprensión de las situaciones sociales y los actos humanos, y de las cuestiones polémicas que plantean (*Schools Council*, 1970) entre los adolescentes; el profesor practicaba un estilo de enseñanza basado en el debate en el que los alumnos examinaban "pruebas" críticas al reflexionar sobre problemas, conforme al orden del día de un profesor-presidente-neutral que sometía su trabajo al criterio de neutralidad.

La intención principal del trabajo del proyecto era explorar la autoridad de los profesores y las escuelas, en particular la relación entre los profesores y los alumnos en los grupos de aprendizaje basados en una metodología de debate (STENHOUSE, 1971, 1975). Así, el grupo basado en el debate examinaba las pruebas mientras trabajaba *bajo la presidencia de un profesor que se sometía a procedimientos parlamentarios, y al criterio de neutralidad*.

Presidencia neutral e investigación del *curriculum* del profesor/alumno

La estrategia del presidente neutral tiene importancia en este libro, porque proporciona un conjunto de procedimientos para investigar la enseñanza y para establecer una pedagogía alternativa. El concepto de un profesor que actúa como presidente neutral era la idea de STENHOUSE de una hipótesis cuya puesta en práctica se invitó a probar a los profesores del proyecto. Desde luego, era una de las ideas más apasionantes que han surgido del movimiento británico de desarrollo del *curriculum*. Se proponía que puede haber preocupación pública porque los profesores utilicen las aulas como plataformas para airear sus prejuicios y promover sus propios sesgos morales; así la opción más racional era la neutralidad, es decir, que los profesores no utilizaran su posición de autoridad para dominar y limitar el debate.

Merece la pena subrayar al menos dos implicaciones del propósito del proyecto: en primer lugar, concebía tanto a *los profesores* como a *los alumnos* como *aprendices*, y en segundo lugar, *la comprensión no se puede lograr nunca por completo*, sólo se puede profundizarla. La comprensión como objetivo se deriva del proceso de explorar lo que el grupo considera como una comprensión válida; el grupo debe aceptar como suya la exploración de la naturaleza misma de la propia comprensión.

El *Humanities Curriculum Project* se basaba en las cinco premisas siguientes:

1. Que los profesores y los alumnos deben tratar las cuestiones de valor polémicas en el *curriculum*.
2. Que el profesor tiene que moderar su posición sobre las cuestiones de valor adoptando el criterio de neutralidad de procedimiento, es decir, los profesores consideran como una responsabilidad no utilizar su posición de autoridad para promover sus creencias de valor.
3. Que el debate debe ser la principal estrategia docente.
4. Que se debe apoyar la divergencia de opiniones.

5. Que el profesor, como presidente, debe ser responsable de la calidad y los criterios en el aprendizaje por investigación. :

El proyecto publicó paquetes de materiales que servían como base para el debate en áreas tan diversas como la guerra, las relaciones entre los sexos, la familia, la ley, la pobreza, la educación, las personas y el trabajo, la vida en las ciudades y las relaciones raciales. Además, y lo que es más importante, el proyecto proporcionaba un procedimiento de adiestramiento para enseñar a través del debate utilizando la neutralidad de procedimiento como principio guía del presidente.

Es importante apreciar que neutralidad no significa aquí enseñar "sin valores". La neutralidad reconoce que la educación no está libre de valores, sino que el profesor debe estar comprometido con *valores educativos*, como la racionalidad, la preocupación por los datos y la sensibilidad hacia los otros, antes que con dar publicidad a sus propias opiniones.

Esquema de la estrategia experimental del presidente neutral

Dado que se consideraba que la estrategia era el debate, se exigía que los profesores se comprometieron con ciertos valores de procedimiento que rigen el aprendizaje por investigación y, además, que asumieran la responsabilidad *de supervisar cuidadosamente su enseñanza para mejorar la calidad de la presidencia*. Es decir, el profesor debe mantenerse neutral sobre cuestiones polémicas, que por definición no se pueden resolver recurriendo a los datos, y no presentarse como fuente de información o de opiniones expertas sobre la materia que se está debatiendo. Además, la meta es implicar a los estudiantes en la investigación, no erigir al profesor como una autoridad sobre la materia. Se pensaba que la investigación del estudiante no sería adecuada para un debate completo y de alcance, por ejemplo, se advirtió que dinámicos seminarios universitarios a menudo fracasan por considerarse inadecuados los artículos de los estudiantes. De acuerdo con ello, la noción de acceso a los *datos* se veía como crucial al investigar problemas (datos significa aquí todo material que se utiliza por su relación con la cuestión debatida, más que por sí mismo). El proyecto publicó paquetes de datos para principiantes y animó a los estudiantes y profesores a hacer investigación.

Rol del presidente

El profesor tiene varias responsabilidades al actuar como presidente: conocer los materiales, proporcionar datos, mantener el debate en una línea coherente, etc. Un rasgo clave de este rol es abrir una gama de alternativas lo más amplia posible sobre una cuestión. El presidente debe prestar también atención a los procesos de aula, ya que afectan a la comprensión. Al desarrollar su destreza como presidente, el profesor tiene que ser un observador perspicaz de los procesos de grupo. Las preguntas que se deben hacer son: ¿quién habla? ¿Qué estudiantes son líderes? ¿Implica el presidente a todos?

La tarea principal de la presidencia neutral es *crear las condiciones que conduzcan a hacerse responsable del desarrollo de la comprensión de la cuestión sometida a debate*. El presidente tiene que aprender maneras de ayudar a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje. El presidente es un facilitador. Algunas de sus tareas son:

1. Promover una perspectiva de indagación-investigación entre los miembros del grupo.
2. Establecer un contexto favorable para el debate: grupos no superiores a diez miembros sentados en un formato semicircular.
3. Promover una buena identidad del grupo.
4. Clarificar la naturaleza de la cuestión sometida a debate.
5. Proteger la expresión de divergencias del alumno.
6. Mantener bajo revisión las contribuciones de los miembros.
7. Introducir nuevas "pruebas".
8. Asegurar que se observan criterios altos que apoyan el trabajo de calidad.
9. Mantener la continuidad entre los debates.
10. Asegurar que se observan las reglas de procedimiento.

11. Rematar los debates con un resumen que organice las posiciones y las maneras de entender los problemas.

El profesor como presidente es responsable de las condiciones de la investigación, su coherencia y, por último, sus normas de juicio. La *enseñanza de principios procedimentales a los estudiantes para realizar trabajo de investigación* es interesante para los investigadores de la acción en el aula. Por ejemplo, los estudiantes tienen que aprender a escuchar los puntos que se establecen, que las contribuciones se deben respetar, etc.

Principios clave de procedimiento

El presidente tiene que dirigir el trabajo de manera que se den oportunidades para que los alumnos aumenten su comprensión de los problemas. La necesidad de explicar el propósito del proyecto a los estudiantes y de que éstos se comprometan con él es de suprema importancia en esta empresa. A continuación citamos principios clave de procedimiento:

1. *Principio de continuidad y secuencia.* El trabajo de debate no debe ser una serie de contribuciones fragmentadas; así el grupo debe tener un presidente con un orden del día, y quizá se tendrían que llevar actas de las conversaciones para llevar adelante las ideas.
2. *Principio de una investigación abierta.* El presidente se esfuerza aquí por desarrollar para el grupo una amplia gama de recursos y fuentes que alimenten la investigación: personas, textos, materiales para entregar, películas, etc. Estos ayudan a presentar opiniones no consideradas por el grupo.
3. *Principio de que el presidente genere normas críticas mediante las cuales juzgar el trabajo.* El grupo ha de evaluar independientemente los recursos respecto a su interpretación y autoridad. El presidente puede además hacer preguntas, es vital que se le vea también como un aprendiz.

Los presidentes con éxito parecen poder:

1. Ayudar al grupo a establecer los límites del debate.
2. Poner en duda las fuentes y los recursos.
3. Resumir los argumentos.
4. Mantener un registro de los debates.³
5. Asegurarse de que los miembros del grupo se basan los unos en las ideas de los otros.
6. Proporcionar por medio de un interrogatorio cuidadoso un modelo intelectual para la autorreflexión y la crítica.

Un procedimiento de adiestramiento para la labor de debate

Estos principios serán útiles para todos los investigadores de la acción que utilizan el trabajo de debate en las aulas.

1. ¿Tolera usted los silencios y las pausas, o interrumpe el silencio?
2. ¿Utiliza usted su posición como presidente para presionar a los estudiantes para que adopten una posición moral sobre una cuestión?
3. ¿Hace usted preguntas cuya respuesta ya conoce?
4. ¿Interrumpe usted a los alumnos?

³ Este aspecto del rol del presidente tiene implicaciones fundamentales para la investigación-acción en el aula. Por ejemplo, la conservación de los documentos, las grabaciones magnetofónicas y las cintas de vídeo de la labor de debate se puede considerar, entre otras cosas, como una base de datos para trabajo de investigación sobre la efectividad del presidente facilitador al perfeccionar y utilizar de manera competente este rol de presidencia neutral.

5. ¿Actúa usted coherentemente según las reglas de procedimiento?
6. Busca usted un consenso de opinión, por ejemplo, "¿estamos todos de acuerdo con esto?"
7. ¿Estimula y elogia usted las contribuciones de los estudiantes?
8. ¿Proporciona usted datos?
9. ¿Es usted realmente neutral sobre cuestiones de valor?
10. ¿Cuál es el orden del día oculto del presidente?
11. ¿Intenta usted presionar en favor de una posición que usted apoya?
12. ¿Intenta usted implicar a todos los miembros?
13. ¿Respeta los tiempos?
14. ¿Establece usted un orden del día y se ciñe a él?
15. ¿Profundiza usted las investigaciones con propuestas para futura investigación?
16. ¿Graba usted en cinta los debates y se mantiene al tanto de alumnos particulares?
17. ¿Es usted un presidente consistente y fiable?

La investigación y el respeto por la indagación minuciosa se valoran mucho en el rol de la presidencia neutral. El presidente debe intentar enseñar a los alumnos las formas y cánones de investigación apropiados para el estudio de las disciplinas, por ejemplo: la exposición cuidadosa de los problemas, la formulación de corazonadas e hipótesis para comprobar, las estrategias de recogida de datos, la preocupación por el análisis y la evaluación de los datos y la extracción de conclusiones generales y específicas.

La adopción de la neutralidad como criterio puede no adecuarse a todos los profesores, pero se ofrece como un estilo alternativo de ocuparse de las cuestiones de valor polémicas y muy emotivas. Tiene lados positivos y negativos. En el lado negativo, se puede poner seriamente en duda la adopción de este rol con respecto a cuestiones como el racismo o la pobreza, donde se espera que los profesores no sean neutrales. En el lado positivo, el rol permite a un ateo buscar pruebas para ayudar aun alumno cristiano fundamentalista a expresar sus opiniones bajo su apariencia más convincente. El profesor puede hacer intervenciones sin tomar postura o mostrar aprobación por las cuestiones, estimulando así una actitud crítica al material de investigación, las pruebas, etc.

En conclusión, la adopción de neutralidad no significa que el profesor no tenga valores, sólo que no va a utilizar su posición de autoridad para inculcarlos a los alumnos; por el contrario, el profesor desea esforzarse por alcanzar la autonomía y la emancipación de los alumnos asegurando que todas las cuestiones se manejan con una actitud crítica hacia las pruebas. A mí me parece que lo que STENHOUSE está haciendo es una petición de una enseñanza que tenga profundas raíces en filosofía moral. El proyecto ha recibido la crítica de pedir a los profesores que se mantengan neutrales en las cuestiones de valor, sin embargo, si miramos cuidadosamente lo que STENHOUSE y sus colaboradores han dicho, encontramos que a menudo ellos son más conscientes de la distinción que sus críticos. Brevemente, se trata de la distinción entre valores "fundamentales" y "de procedimiento o metodológicos". El proyecto defiende una estrategia que pide a los alumnos que revisen los datos bajo la presidencia de un profesor que representa *valores educativos* y normas críticas, pero que mantiene la neutralidad sobre los valores sustantivos sometidos a debate. La posición es similar a las ideas de Richard PETERS (PETERS, 1966) de los principios de procedimiento, es decir, que intentamos enseñar a los alumnos procedimientos racionales para llegar a posiciones fundamentales.

Se ha dicho que el *Humanities Curriculum Project* (HCP) es el único proyecto de desarrollo del *curriculum*. que ha ofrecido a los profesionales prácticos una *pedagogía distinta* de aprendizaje por medio del debate y la metodología de investigación, al tiempo que pide a los profesores que se hagan responsables de la autoevaluación e investigación de su trabajo. El HCP prepara la escena i para gran parte del nuevo trabajo del "profesor-investigador" que sale de los proyectos de *curriculum* en Occidente. Jean RUDDUCK, una colaboradora de Lawrence STENHOUSE en el equipo central del HCP, editó después un libro (RUDDUCK, 1979) producido por un grupo de profesores del ensayo del HCP, defendiendo la idea de la autosupervisión del profesor. La idea de que el profesor y los alumnos se conviertan en investigadores de su propia acción fue llevada más lejos por John ELLIOTT y Clem ADELMAN con el *Ford Teaching Project*.