

UNA FORMA DE PARTICIPACION EN EL DESARROLLO CURRICULAR

JOSE LINO BARRIO VALENCIA

RESUMEN

En esta comunicación presento mi visión de cuál está siendo mi papel en el desarrollo del proyecto *Estudio de la escritura infantil en contexto escolar por medio de la investigación-acción*, para mostrar una forma de participación desde la Universidad en el desarrollo curricular que se hace en las escuelas. Analizo el problema de cómo mantener el equilibrio entre el apoyo al profesor y su desarrollo autónomo a través de dos ejemplos prácticos: el diseño del proyecto y la colaboración con una profesora.

ABSTRACT

In this paper I give my view about the role I am playing in this project: *Children's writing in schools, an action-research study*, as a way of participation in the curriculum development from the University. I analyse the general problem of balancing support and autonomy, through two practical examples: the project design and the collaboration with a teacher.

PALABRAS CLAVE

Investigación Acción, Escritura infantil en la escuela.

KEYWORDS

Action Research, Children's writing in schools.

1. INTRODUCCION

Una de mis mayores preocupaciones desde que conocí la investigación-acción es la de analizar la función que en ella desempeña el agente externo. No se trata de un interés puramente teórico, sino que se relaciona con el papel que yo mismo estoy desempeñando al intervenir como tal.

En la bibliografía encontramos abundantes referencias a las funciones que debe cumplir, a su papel en la investigación-acción, así como ejemplos concretos de intervención en distintos proyectos de investigación-acción. En un trabajo anterior (Barrio, 1988) esbozé un primer análisis de lo que había sido mi primera experiencia práctica. Los aspectos a los que presté atención fueron: el agente externo como iniciador del proyecto (diseño, negociación) y los problemas del facilitador (conflicto epistemológico); conflicto entre autonomía y directividad; riesgo de una nueva ortodoxia. El estudio que entonces hice me sirvió realmente para replantear algunas de mis actuaciones como agente externo, de modo que alguno de aquellos problemas no se han repetido en ocasiones posteriores.

Ahora me interesa discutir mi visión de cuál está siendo mi papel en el desarrollo del proyecto en el que estoy implicado (*Estudio de la escritura infantil en contexto escolar por medio de la investigación-acción*)¹, para mostrar una forma de participación desde la Universidad en el desarrollo curricular que se hace en las escuelas.

Probablemente uno de los más difíciles problemas de la investigación-acción sea el de mantener el equilibrio entre el apoyo al profesor y su desarrollo autónomo. Es uno de los dilemas a los que aludía J. Elliott (1990), cuando examinaba su trabajo en el TIQL Project, y que aparece insistentemente en los estudios sobre la investigación-acción y el desarrollo profesional: Sthenhouse (1987), Elliott (1988), Carr y Kemmis (1986), Hustler (1986), Ebbutt (1987), Somekh (1988), Gimeno (1988), etc.

Este problema o dilema general se concreta en cada proyecto de formas distintas. Quisiera presentar la forma en que yo lo he vivido en el desarrollo del proyecto en el que ahora estoy implicado.

El tema del proyecto, la escritura infantil, fue elegido por diversos motivos, entre los que destacan la escasez de estudios realizados en nuestro país, y el considerar la escritura como uno de los ejes básicos de la enseñanza obligatoria. Al hablar de investigación-acción establecíamos que los profesores participantes en el proyecto investigarían los problemas que la adquisición y desarrollo de la escritura les planteaban en su específica situación escolar.

Nuestro papel en el proceso sería de apoyo, de facilitación, de coordinación, así como de análisis del desarrollo del proyecto.

Ahora bien, por nuestra parte había una concepción determinada de la escritura, y de los procesos de adquisición y desarrollo, concepción sustentada fundamentalmente en el conocimiento de distintos trabajos e investigaciones procedentes de ciencias como la psicolingüística, la lingüística, la lingüística del texto, la teoría literaria, etc., así como en el conocimiento de proyectos educativos desarrollados principalmente en otros países. En este sentido, el considerarme como un experto en la materia, no es otra cosa, me parece, que hablar de una obligación profesional que tengo como profesor universitario. Por otro lado, mi conocimiento de la realidad educativa y mi contacto con los profesores, me hacían predecir algunos de los problemas más habituales que se pueden detectar en el desarrollo de la escritura infantil en contexto escolar.

Por parte de los profesores participantes en el proyecto, había y hay una concepción de la escritura que no tiene necesariamente que coincidir con la nuestra. Tal concepción forma parte del conocimiento o teoría educativa de los profesores que se encuentra en mayor o menor grado explicitada, y cuyas fuentes han sido enumeradas en repetidas ocasiones (cfr., por ejemplo, la síntesis que hace Gimeno, 1988) Ellos son expertos en el tratamiento de los problemas prácticos del aula, aunque no hayan tenido acceso al corpus teórico en el que nosotros nos asentamos.

Este es el marco en el que examinaré dos aspectos del proceso de investigación-acción. El primero se centra en la definición del foco de la investigación, y el segundo es un ejemplo concreto de cómo hemos abordado el problema aludido.

1 Trabajo de investigación aprobado dentro del Programa de Promoción General del Conocimiento (PB87-0089).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La primera cuestión que definió mi papel fue la restricción que impusimos en el proyecto en cuanto al objeto de estudio. En el documento de presentación se dice:

"Este proyecto surge de la constatación de la escasez de estudios sobre la escritura infantil que vayan más allá de los aspectos grafomotóricos. Queremos considerar la escritura, en primer lugar, como medio de comunicación, medio de expresión y creación, como medio de desarrollo intelectual. Pretendemos analizar los problemas con los que se enfrenta el niño ante la tarea de escribir en la escuela, y estudiar los medios que puedan usar los profesores para ayudarlos".

Junto a la alusión a los estudios sobre la escritura infantil, estaba mi convencimiento de que los aspectos grafomotóricos y ortográficos eran los que principalmente centraban la atención de los profesores, de modo que los otros aspectos (medio de comunicación, de expresión...) tendían a quedar en un segundo o tercer plano. El planteamiento inicial iba, pues, contra corriente de lo que a priori juzgaba que podía ser la preocupación principal de los profesores. Tal a priori se vio confirmado rápidamente, al encontrarnos con no pocas tensiones en la primera etapa del proyecto. Aunque se aceptaba sin crítica hablar de la escritura como forma de expresión, etc., los comentarios, juicios, valoraciones que los profesores hacían sobre ejemplos de la escritura de los niños se inclinaban hacia los aspectos que se habían marginado dentro del estudio. En mis notas de las reuniones y de las charlas con los profesores hay numerosos ejemplos de esta situación, y de cómo la viví yo en esos momentos. Un ejemplo bastante expresivo:

"Mientras X explicaba yo sentía que se estaba saliendo del tema del proyecto. Cuando comenzó a decir que el trabajo hecho le había servido para precisar el tema, me animó; cuando a continuación dijo que el tema era la ortografía, me hundió".

Con el paso del tiempo y la insistencia en el marco en el que debíamos movernos, logramos por fin un entendimiento, un marco comunicativo común. El foco del proyecto se mantuvo, hasta el punto de que fue evidente el cambio producido en los profesores a la hora de valorar la escritura infantil.

El problema que aquí se plantea, a mi entender, es cómo compaginar lo que eran las preocupaciones de los profesores y lo que era la preocupación que yo quería inducir como marco del trabajo. Por un lado mis intenciones eran explícitas, y así se reconoció en ocasiones. Por ejemplo, en la misma reunión de donde extraje la cita interior, anoté:

"Casi al finalizar la reunión... X comentó que le parecía que el proyecto excluía explícitamente la ortografía y los aspectos gráficos. Le di la razón y entonces intenté reconducir lo que Y había dicho...".

Pero por otro, dentro de las que los profesores manifestaban no ocupaba realmente el primer lugar. Dentro de los planteamientos de la investigación-acción, es esencial partir de las preocupaciones del profesor. Es la única vía posible para que sea el profesor quien investigue su propia acción educativa. Creo que mi intervención en este punto fue *reconducir*, intentar suscitar otro tipo de preocupaciones que aunque realmente también existían, en la práctica no se manifestaban en primer lugar. En este sentido, interpreto mi propia intervención como un intento de ensanchar el campo de preocupaciones de los profesores, enfocando su atención a otro tipo de problemas, potenciar su capacidad de reflexión crítica. Como señala J. Rudduck (1988, 206).

"Such (educational) theories can help teachers to improve their practice by transforming the ways in which practice is experienced and understood; but this transformation depends on teachers' capacity for critical reflection. The problem is to help teacher to 'see' what is happening in the everyday world of their classrooms in order to reflect... This seems to be the malaise of professionals, who, as Shon -1983- says, tend to encounter the same situations again and again and again... Consequently it is difficult, as Garver -1984- points out, to learn 'the art of problemation'... Practitioners can easily lose their sense of vision or their capacity for constructive discontent. An important dimension of professionalism is the desire to go on extending one's knowledge and refining one's skills".

Hay que añadir que no había en el proyecto una definición precisa de qué se entendía por escritura *expresiva*. Era un marco lo suficientemente amplio como para abarcar lo que no fueran los aspectos puramente gráficos. No puedo por menos que señalar la similitud que he encontrado entre este problema y el dilema que analiza J. Elliott (1990) con respecto al proyecto TIQL.

El establecer un marco para la investigación-acción que sea suficientemente amplio al tiempo que suficientemente preciso, reviste una gran importancia. Esta fue una de las conclusiones a las que llegamos en un anterior proyecto de investigación-acción en el que estuve implicado y cuyo mayor problema fue precisamente la formulación en exceso amplia y poco clara del ámbito de trabajo. Los profesores no llegaron a centrarse en una línea común. Este problema se evitó al concretar el tema de investigación en la escritura.

3. PROCESO SEGUIDO

Un caso en el que se me planteó de forma más acuciante el problema de mi intervención, fue al analizar con una profesora los problemas de la adquisición de la escritura en su aula. Personalmente siento una especial predilección por el estudio de los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito en los niños más pequeños. A pesar de ser un terreno en el que se están librando no pocas contiendas teóricas, creo que no es falso afirmar que la investigación ha establecido una serie de hechos que son ya generalmente admitidos, y que no es el momento de enumerar. Son hechos, además, que pueden tener unas casi inmediatas consecuencias prácticas en el aula. Sin embargo la realidad es que tales hallazgos apenas han trascendido a la vida de las aulas.

Yo podría haber explicitado claramente cuáles eran las ideas actuales sobre la adquisición de la escritura, en forma, por ejemplo, de cursillo introductorio, o de resumen por escrito. De hecho, en otras ocasiones me he dirigido a públicos de profesores, para exponer las consecuencias prácticas que *se deducen* de las teorías actuales en torno a la lectoescritura. Sin embargo esta forma de comunicación tiene enormes limitaciones en cuanto a su eficacia en provocar cambios educativos fundamentados en nuevas ideas. Tiene el peso de la autoridad académica, pero manifiesta al mismo tiempo una concepción del profesor como consumidor de conocimientos ajenos, como mero aplicador. En fin, en esta cuestión se ha insistido lo suficiente como para no ser necesario reincidir en ella.

Adoptando la perspectiva de la investigación-acción, intenté proceder de modo que la investigación de la profesora sobre su aula le permitiera descubrir una serie de hechos que ponen de manifiesto las vías por las que el niño va adquiriendo la escritura. La manera concreta de mi actuación fue intentar provocar otro tipo de preguntas ante los análisis que

hacia la profesora, así como expresar explícitamente mis puntos de vista cuando eran requeridos. En una de las primeras charlas que mantuvimos, se puede ver un ejemplo:

"Te pregunté cómo interpretabas los intentos de los niños para escribir su nombre, o para imitar grafías (había muestras de ello en las láminas que estaban colocadas en las paredes).

- Es un ejemplo del desarrollo gráfico de esos niños, que además proceden de medios familiares de un alto nivel cultural (hijos de profesores). Esos niños están muy motivados. Hay otros, sin embargo, que no tienen esa motivación (gitanos) en su casa, y eso se manifiesta luego en el aula.

Sugerí que también era una muestra de que esos niños tienen un concepto más desarrollado de lo que es la escritura/lectura".

Lo que en este ejemplo pretendí hacer fue ampliar la interpretación de la profesora desde la valoración de los aspectos gráficos hacia la valoración de aspectos más profundos, como las ideas que el niño tiene sobre la escritura.

Este era el sentido de mi intervención en el análisis de los datos que aportaba la profesora. Mis análisis procedían de la teoría previa; sus datos procedían de su aula; mis interpretaciones se ponían a prueba en sus datos, y se confrontaban con sus interpretaciones. El diálogo era posible porque se daba un punto de partida común, y desde él la profesora reconstruía su teoría y su práctica. Este proceso la llevó a analizar y esquematizar sus hallazgos, llegando a elaborar una interpretación personal de cómo los niños de su clase habían desarrollado la escritura y cómo ella había colaborado en el aprendizaje. Estableció una secuencia evolutiva apoyada en los ejemplos por ella recogidos, y presentó su trabajo ante el público (Pilar, 1990).

Una cuestión importante que surge en este punto, y a la luz de este ejemplo, es si no estaremos pretendiendo redescubrir constantemente la rueda. Es decir, se plantea aquí el papel de la teoría y su influencia en la práctica. Una primera contestación que me parece aceptable es la que da A. Anning (1986, 66):

"The critics who accuse the action research movement of wasting time as simply 'reinventing the wheel' perhaps forget that for teachers it is an entirely new experience to hypothesize, collect data, analyse and evaluate...".

Hace hincapié en la novedad que el proceso de investigación suele poner para el profesor. Pero además, podemos ver que lo que se produce es un proceso personal de construcción de conocimiento por parte de la profesora, que ha tenido lugar por medio del análisis y la confrontación. No es simplemente el traslado de una información que posee alguien -yo en este caso- hacia el otro, sino que es ese otro -la profesora- quien filtra, escoge, critica, valora, adecúa, contrasta esa información con sus ideas y con su práctica. Eso es algo que se ha puesto en evidencia a lo largo del proceso, porque en muchas ocasiones mis sugerencias, o mis interpretaciones, son rechazadas explícitamente o no son atendidas. Otras experiencias de investigación-acción inciden en puntos similares:

"Action research approaches theories from the standpoint of the practitioner asking 'what will enhance your insight?' and so encouraging the generation of hypotheses which can then be tested out where they have real meaning... The expectation is that this will develop the teacher's self awareness and analytical powers" (L. Street, 1986, 125).

"Only John, with his existing beliefs and his knowledge of himself, the pupils and the school, was able to choose which ideas could enable him to make sense of his most recently collected information, and only John could decide which course of action was practical for him to try next. Anyone else would be unable to make those choices and decisions for him simply because they would come to the situation with a completely different complex of ideas, knowledge, abilities, and experience, and these would produce different perceptions of John's situation. All that an outsider could do was to extend his range of interpretations and ideas for action" (Groarke, 1986, 8).

Son muchos los ejemplos anecdóticos que podría recoger en este sentido. Pero sólo quiero insistir en la tensión que se produce en lo que en abstracto llamamos relación entre teoría y práctica, y que en concreto -en este caso- estoy examinando a través de la relación entre el agente externo y el profesor. Para dar una última vuelta a la tuerca, pongamos al lado del *only John* tan subrayado en la cita anterior, la siguiente reflexión de J. Elliot (1990, 74):

"Aunque el agente facilitador debe evitar controlar la interpretación que los profesores hagan de los datos mediante el suministro de materiales teóricos, no debe mostrarse tan ingenuo como para suponer que las nuevas formas de conceptualizar situaciones y problemas surjan automáticamente de las reflexiones de los sujetos que no tienen apenas acceso a teorías que no sean las suyas propias. Una de las funciones de los agentes facilitadores consiste en proporcionar recursos teóricos de manera que faciliten, en vez de reprimir, las capacidades de los profesores para desarrollar su propia comprensión teórica".

En definitiva creo que la cuestión está en encontrar la forma de que el profesor sienta importante para su propio problema la aportación ajena -teorías-. Ello depende tanto de la consistencia de las teorías como de la relación dialéctica entre teoría y práctica, como señala Clandinin (1986) al hablar del conocimiento práctico:

"Personal practical knowledge as a concept embodies a dialectical view of theory and practice. In the dialectical view (McKeon, 1952), theory and practice are viewed as inseparable; practice is seen as theory in action. In this view, theory is assumed to change and modify according to the shifting exigencies of the practical world. The essential task of dialectical is to resolve oppositions in theory, oppositions in practice and oppositions between theory and practice" (1986, 54).

Otro factor que tiene también gran importancia es la forma concreta en que se establece la comunicación por la que se presentan las teorías al profesor.

Por último, no quiero ocultar que me cuesta apartar de mi mente la idea de que en realidad estoy actuando como un manipulador. Se puede entender esta comunicación como un proceso de racionalización exculpatoria, lo que inmediatamente pondré en conocimiento de mi psicoanalista. La última tabla de salvación a la que me agarro es el hecho de que al facilitar la investigación de los profesores, simultáneamente ellos están ampliando mi visión del hecho educativo, lo que no se logra con el repaso de las teorías.

4. CONSECUENCIAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Hablar de investigación-acción es hablar de desarrollo curricular, tanto desde una perspectiva histórica como desde el análisis teórico. Huelga pues insistir en ello, sobre todo desde que en nuestro país tal relación se encuentra ya canonizada en los textos cuasilegales (DCB). Lo que se necesita ahora es más hacer que hablar, para que la retórica no asfixie a la

práctica (Barrio, 1988). En este sentido, he querido mostrar algunos problemas que me he planteado desde la práctica de la investigación-acción, y que pueden entenderse también como una forma concreta de intervenir desde la Universidad en el desarrollo curricular que se hace en las escuelas. En este caso, la intervención ha sido como promotores de un proyecto de investigación-acción, y como facilitadores en la misma. Si hacemos una rápida comparación con proyectos de investigación-acción desarrollados, por ejemplo, en Inglaterra, y centrándonos en el papel de la Universidad, las diferencias son notorias. Una de las razones es que aquí nos estamos moviendo con una gran precariedad de medios materiales y humanos, y dentro de una estructura educativa sumamente rígida. Pero tales condicionamientos no pueden obviarse y hay que empezar a trabajar desde ellos. A lo mejor así conseguimos cambiarlos. Tenemos que ser optimistas porque, a pesar de todo, nos estamos moviendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANNING, A. (1986): *Curriculum in Action in action*. En HUSTLER (1986).
- BARRIO, J.L. (1988): *El papel del agente externo en la investigación-acción*. Comunicación presentada en las VI Jornadas sobre la Investigación en la Escuela, Sevilla.
- BARRIO, J.L. (1990) *La investigación-acción. De la retórica a la práctica*. En Grupo... (1990).
- CALDERHEAD, J., ed. (1988): *Teacher's Professional Learning*. London, The Falmer Press.
- CARR y KEMMIS (1986): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, Barcelona.
- CLANDININ, D.J. (1986) *Classroom practice. Teachers images in action*. The Falmer Press, London.
- EBBUTT, D. y ELLIOTT, J. (1987) eds.: *Issues in Teaching for Understanding*. SCDC, London.
- ELLIOTT, J. (1988) *Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education*. Trabajo presentado en el Congreso de AERA, New Orleans.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GROARKE, J. et al. (1986) *Towards a More Open Classroom*. En HUSTLER (1986).
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA, comps. (1990): *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Univ. de Sevilla, Sevilla.
- HUSTLER, D., et al., eds., (1986): *Action Research in Classrooms & Schools*. London, Allen & Unwin.
- PILAR, E. (1990) *Investigación en preescolar*. En Grupo... (1990).
- RUDDUCK, J.: *The Ownership of Change as a Basis for Teachers' Professional Learning*. En CLADERHEAD (1988).
- SOMEKH, B. (1988) Support or Interference: observations on working with school-based INSET. *Cambridge Journal of Education*, 18, 2, 191-207.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.