

## Construir un interrogante

Conxita Márquez

Universitat Autònoma de Barcelona.

Juli Palou Sangrà

Universitat de Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía, Mayo 2015, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

Cuando la respuesta a una pregunta no es automática se genera la necesidad de dar respuesta a algo que es nuevo. Es aquí donde se inicia la investigación. La tercera entrega de la serie que narra el desarrollo de la investigación "Aprender el discurso en el aula" nos muestra cómo es la pregunta que da origen al proyecto: clara, orientada y contextualizada.

Los cabalistas afirman que cuando se suma el valor numérico de las letras del nombre *Adam* el resultado es 45 ( $30 + 5 + 10$ ); esta cifra coincide con la suma de las dos letras de *ma* ( $40 + 5$ ), que en hebreo significa "¿qué?". A partir de aquí, llegan a la conclusión siguiente: el hombre es una pregunta, un "¿qué?". No existe una esencia preestablecida. Lo único que existe son personas con la capacidad de plantearse cuestiones que estimulen su actividad mental.

La pregunta es fruto de un desajuste, de alguna cuestión que no encaja dentro de lo ya sabido; tomar consciencia de este desajuste es lo que impulsa cualquier proceso de investigación. Ahora bien, como ya subrayó Claparède en su obra *La educación funcional*, es necesario distinguir entre las preguntas que tienen una respuesta inmediata y las que pueden sostener una investigación. Si nos encontramos con un objeto caído en medio de la calle en un día de fuerte viento, es posible que nos preguntemos: ¿qué ha pasado? Pero con la misma rapidez que aparece la pregunta, aparece la respuesta, es decir: el viento ha provocado esta situación. Cuando la respuesta no es automática se genera la necesidad de dar respuesta a algo que es nuevo. Es aquí donde se inicia la investigación. Por lo tanto, consideramos la pregunta como una obertura, como una invitación a la inteligencia para que aporte nuevas interpretaciones sobre lo ya sabido.

## Concretar y orientar la pregunta

Plantear una pregunta es ir más allá de la simple curiosidad. Las buenas preguntas son las que generan interés (inter-esse: un estar en medio de algo), tanto en las personas que las formulan como en todos los posibles receptores. Tomemos como ejemplo la pregunta que justifica la investigación que estamos realizando, "Aprender el discurso del aula". La cuestión central es: ¿cómo podemos actuar para que los futuros docentes descubran las características que presenta la interacción en el aula? Se trata de una pregunta clara, orientada y contextualizada. Además, como nos situamos en la perspectiva de una investigación etnográfica y cualitativa, la pregunta cumple con el requisito que indica Max van Manen (2003): se trata de una pregunta "vívica" por los investigadores, que puede atraer a todos aquellos que en algún momento se han preocupado por la formación inicial de los maestros.

En la concreción de la pregunta y, en general, del tema de investigación confluyen, por una parte, la línea de trabajo del grupo de investigación y, por la otra, la relevancia de la temática propuesta en el contexto histórico de innovación e investigación didáctica (Sanmartí, 2008). No todas las preguntas son igual de relevantes en todas las situaciones. Por ejemplo, alrededor de los años ochenta del pasado siglo era urgente investigar sobre cómo se podía acceder a las ideas previas de los alumnos. Esta cuestión ha perdido vigencia, mientras que emergen otras, como son el desarrollo competencial, la formación de los maestros y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Las buenas preguntas de investigación no pueden estar formuladas de manera ambigua. Por ello queremos insistir en la necesidad de orientarlas, para que las personas que siguen la investigación, desde dentro o desde fuera, no se pierdan en el proceso. Por otra parte, no podemos olvidar que una pregunta bien formulada ya forma parte de la posible respuesta. Frente a una misma temática, las preguntas pueden ser muy variadas y caracterizar de maneras distintas la investigación. Veamos a continuación algunos ejemplos.

Pueden estar orientadas a validar métodos de enseñanza o determinados diseños didácticos o tipos de actividades. En este caso lo que se pretende es comparar resultados entre distintos grupos -experimentales y de control-. Este tipo de investigaciones presentan muchos problemas, porque es muy difícil controlar las variables que influyen en el resultado de un proceso de enseñanza que, además, normalmente se produce a largo plazo. Aun así, Leach y Scott (2002) defienden la necesidad de demostrar, a partir de datos cuantitativos, que determinados enfoques de enseñanza son más efectivos que otros. Según estos autores, para convencer al profesorado de la necesidad de un cambio en sus ideas y prácticas es necesario identificar evidencias de que los nuevos marcos teóricos posibilitan la obtención de unos mejores resultados.

También pueden ser preguntas orientadas a describir problemas de aprendizaje o de enseñanza, como lo fueron las investigaciones sobre las ideas alternativas del alumnado, en el caso de la didáctica de las ciencias. Estos estudios, que tuvieron en su momento una gran relevancia, ponían de manifiesto las dificultades de aprendizaje, pero no se preguntaban cómo ayudar a superarlas.

Otro tipo de preguntas, con las que se relacionan las del trabajo que presentamos a lo largo de estos artículos, se relacionan con el planteamiento de procesos de investigación-acción, en los que se profundiza en el análisis de alguna práctica y en la aplicación de propuestas de cambio. Son investigaciones que parten del aula y retornan a ella. Las preguntas que se formulan son del tipo: ¿qué ha sucedido?, ¿por qué ha sucedido?, ¿qué consecuencias conlleva para nuevas prácticas este conocimiento? Su finalidad es enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, con la finalidad de captar la realidad, analizarla, comprenderla y discutirla.

Excepto en el primer caso, las hipótesis surgen a lo largo del estudio, a partir tanto de la mirada que ofrece la revisión de los fundamentos teóricos, como de lo que dicen los datos.

Lo que hace que una investigación sea consistente es que haya una coherencia entre preguntas de investigación, diseño, resultados y conclusiones. El diseño debe responder a las preguntas de investigación y los resultados relacionarse con ellas. Llegar a unos resultados es imprescindible, pero estos serán siempre provisionales, a la espera de nuevas preguntas que los pongan en cuestión. Y esto es así porque, como hemos apuntado al inicio, nuestra condición existencial está íntimamente relacionada con un "¿qué?".

### Para saber más

**Claparède, Édouard (1932).***La educación funcional*. Madrid: Espasa-Calpe.

**Leach, John; Scott, Phil (2002).** "Designing and evaluating science teaching sequences: an approach drawing upon the concept of demand and a social constructivist perspective on learning", en *Studies in Science Education*, n.º 38, pp. 115-142.

**Sanmartí, Neus (2008).** "Contribuciones y desafíos de las publicaciones del área de educación en ciencias en la construcción y consolidación de la identidad del área: la experiencia de la revista Enseñanza de las Ciencias", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 26 , n.º 3, pp. 1-14.

**Van Manen, Max (2003).***Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.