

## Más allá de la enseñanza y la medición: la metodología y las primeras conclusiones de la investigación con viñetas de la Universidad de Innsbruck

### Beyond the Reach of Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research

Michael Schratz, Tanja Westfall-Greiter y Johanna F. Schwarz

Universidad de Innsbruck, Austria

#### Resumen

Esta investigación contribuye al entendimiento del estudio sobre aprendizaje que está realizando la Universidad de Innsbruck en Austria, donde se llevó a cabo la "Investigación con viñetas de Innsbruck". La metodología, hallazgos y proyecciones de la investigación fueron presentados por primera vez a un gran público internacional en el Congreso ICSEI 2013 (Congreso Internacional para la Efectividad y el Mejoramiento Escolar) en Santiago de Chile. La investigación con viñeta se ideó como parte de un proyecto subvencionado que aun sigue en proceso y que se ha diseñado para adquirir un mayor entendimiento sobre las experiencias de aprendizaje de los alumnos en la escuela, a medida que ocurren. Los autores explican la justificación de la investigación a partir de la cual se creó la metodología del estudio y además describen las bases teóricas de esta forma particular de metodología cualitativa fenomenológica. Se dan ejemplos de la investigación con viñetas mediante la lectura de viñetas. Se presenta la importancia de la Investigación con viñetas de Innsbruck para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje, así como la contribución adicional de la "entrevista por viñetas" como un método de investigación. Finalmente, se analiza la relevancia del trabajo con viñetas en la formación de profesores y en el progreso del sistema educacional, donde se incluye su aplicación actual en los programas de formación de profesores y en las comunidades de aprendizaje profesional, a lo largo de una red escolar de profesores líderes a nivel nacional.

**Palabras clave:** investigación con viñetas, fenomenología, aprendizaje, experiencia vivida

---

#### Correspondencia a:

Michael Schratz  
School of Education, University of Innsbruck  
Innrain 52 A-6020 Innsbruck, Austria  
Correo electrónico: michael.schratz@uibk.ac.at

---

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi:10.7764/PEL.51.1.2014.22

---

## Abstract

---

This contribution provides insights into the learning research being conducted at the University of Innsbruck, Austria, where the “Innsbruck Vignette Research” was developed. The research methodology, findings and potentials were presented to a broad international audience for the first time at the ICSEI Conference 2013 in Santiago, Chile. The vignette research was developed in a grant-funded project still in progress and is designed to gain access to students’ learning experiences in the classroom as they occur. The authors frame the research need out of which the methodology developed and describe the theoretical foundations of this particular form of qualitative phenomenologically grounded methodology. The vignette research is illustrated by a vignette reading. The significance of the Innsbruck Vignette Research for research into teaching and learning is presented as well as the extended development of the “vignette-driven interview” as a research method. Finally, the relevance of vignette work for teacher education and system development is discussed, including its application thus far in teacher qualification programs and professional learning communities in a nationwide school network of teacher leaders.

**Keywords:** vignette research, phenomenology, learning, lived experience

En la actualidad, la eficacia escolar generalmente se basa en las mediciones de resultados del aprendizaje tanto a nivel nacional como internacional, principalmente mediante exámenes estándar tales como TIMSS (Tendencias en Matemática y Ciencias) o PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Idealmente, dichos exámenes proporcionan datos no solo sobre los resultados que se están midiendo sino también sobre el efecto que tiene la escuela y el sistema escolar respecto a los factores socioeconómicos. Esta información debería fomentar mejoras a nivel escolar, pues proporciona un conjunto de pruebas que pueden impulsar la implementación de medidas estratégicas, con el fin de crear mejores resultados de aprendizaje. En este enfoque de gestión basado en evidencias, donde la calidad escolar se mide por medio de puntajes en los exámenes, las escuelas generalmente responden con temor si no logran alcanzar sus metas de rendimiento, especialmente cuando el monitoreo del sistema se basa en una ideología de recompensa y castigo así como de uniformidad. Como Biesta (2012) señala, “podemos ver que las escuelas y los sistemas escolares se transforman para encajar en la definición de educación que ‘vale’ para los sistemas como PISA, lo que deriva en que cada vez más escuelas y sistemas escolares sean iguales!” (p. 10).

Si el foco está en realizar exámenes con el fin de evaluar el sistema, es fácil ignorar que estas mediciones no son adecuadas para obtener información relevante acerca del trabajo diario de los docentes en sus clases. Además, dado que las mediciones nacionales e internacionales se realizan generalmente después de que la enseñanza y el aprendizaje han ocurrido, estas no pueden contribuir mucho a encontrar soluciones prácticas para mejorar la calidad de las clases, ya que es el profesor mediante su participación y actuación quien determina el tipo y la calidad de la experiencia de aprendizaje, que luego producirá los resultados medibles. Incluso una evaluación sumativa del aprendizaje en clases no proporciona mucha información sobre cómo mejorar la calidad, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje planificados ya concluyeron. Dicha información llega demasiado tarde para que el profesor responda de forma proactiva y receptiva. El énfasis en los resultados medibles generalmente no considera el aprendizaje en su estado original, ni al comienzo del proceso ni al final; el foco no está en lo que ocurre en el proceso de aprendizaje y esto puede derivar en una comprensión distorsionada de lo que es el aprendizaje:

El aprendizaje en sí mismo se expresa principalmente mediante resultados, ya sea en la formación de conexiones neuronales duraderas, desde un punto de vista neuro-científico, o en la construcción de la memoria de acuerdo con la teoría cognitiva y sus conjeturas. El proceso en sí elude nuestra atención tanto en la vida cotidiana como en la investigación (Meyer-Drawe, 2010, p. 9).

Mitgutsch (2008) revela las estructuras de la experiencia de aprendizaje y describe el aprendizaje como un fenómeno que tiene una “existencia sombría” (p. 263). Si entendemos el aprendizaje *como* una experiencia (Meyer-Drawe, 2008, 2010) en vez de como un producto *que resulta* de la experiencia,

---

<sup>1</sup> Las citas originalmente escritas en inglés u otro idioma se han traducido al castellano por los autores.

podemos darnos cuenta que tanto el aprendizaje como la enseñanza son procesos que definitivamente están entrelazados y en una relación de cooperación (Schratz, 2009; Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012). Asimismo, Hattie (2011) subraya la naturaleza invisible del aprendizaje y hace hincapié en el proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) sobre los actuales “entornos innovadores de aprendizaje” (Istance, 2013; OCDE, 2012), que plantea la pregunta esencial para evaluar la innovación: “¿Qué es lo que los estudiantes experimentan en esta trayectoria del aprendizaje?”. Dichas preguntas se centran en la experiencia de aprendizaje, un tema fenomenológico *por excelencia* (Meyer-Drawe, 2008).

### Un enfoque fenomenológico

La fenomenología en tanto filosofía de la experiencia, se aboca a la investigación sobre la experiencia vivida llevada a cabo por van Manen (1990) en Norteamérica en los campos de la psicología, medicina y educación, donde el enfoque de la investigación está en dilucidar una experiencia en particular. La investigación con viñetas de la universidad de Innsbruck, que se propone y analiza en esta contribución, corresponde a un enfoque fenomenológico de la investigación escolar empírica que tiene como objetivo recoger la experiencia de los estudiantes en la escuela a medida que ocurren, con el fin de brindar un mayor entendimiento sobre el proceso de aprendizaje, tanto en su inicio como en su fin. Para lograr una mayor comprensión de lo que ocurre en las clases y su complejidad, se necesita un enfoque que “capte y registre las voces de la experiencia vivida... que vaya más allá de los hechos y apariencias ... que muestre detalles, contexto, emociones y las conexiones sociales que unen unos a otros” (Denzin, 1989, p. 83). Lippitz (2003), quien elaboró un método de investigación fenomenológico para examinar la infancia y la ética pedagógica, señala que es esencial recoger la experiencia de forma metodológica para revelar la estructura de la experiencia y determinar cuáles criterios de validez son apropiados para el estudio. Whittermore, Chase y Mandle recalcan en su discusión acerca de la validez en la investigación cualitativa que un análisis fenomenológico debe preocuparse en particular de la claridad, vivacidad y rigurosidad (2001, p. 529). Las decisiones tomadas durante el proceso de investigación, desde el diseño y el trabajo en terreno hasta la interpretación, deben ser coherentes con la pregunta de investigación. Geelan propone que la validez de los textos fenomenológicos está en su capacidad de generar un efecto en los lectores, quienes luego se inspiran para reflexionar sobre su propia experiencia (2006, p. 99). Dejar entre paréntesis como práctica fenomenológica es esencial en cualquier análisis fenomenológico; Waldenfels recomienda que los investigadores valoren la singularidad de su propia experiencia así como la de otros, al mismo tiempo que ignoren conscientemente esta misma en el intento de extrapolar “*aquello que se manifiesta y cómo se manifiesta*” (1992, p. 30).

El método de investigación que se presenta en este documento fue creado en la Fase 1 del proyecto de investigación subvencionado “Aprendizaje y desarrollo personal en comunidades de clases escolares diversas”<sup>2</sup>, que se relaciona con la reforma escolar piloto en Austria “*Neue Mittelschule*” [“Nueva escuela secundaria” (NMS)] iniciada en 2008 por el Ministro de Educación<sup>3</sup>. El estudio inicial (Fase 1) tenía como objetivo recoger las experiencias de los alumnos en la vida diaria escolar, con el fin de examinar los fenómenos de aprendizaje como parte de los procesos educacionales personales y de ese modo desligar el aprendizaje de su sombría existencia. Si suspendemos la premisa común de que el aprendizaje se lleva a cabo en la escuela (*voy a la escuela, por lo tanto aprendo*), el objeto de análisis del proyecto en donde se inserta este estudio se guía por las siguientes preguntas: ¿Qué ocurre en la escuela? ¿Cuál es la naturaleza de las experiencias personales de cada estudiante en la escuela? ¿Cuál es el efecto educativo de una experiencia específica? ¿Se puede hablar de una experiencia de aprendizaje y, si es así, cómo se manifiesta esta experiencia de aprendizaje?

<sup>2</sup> Acuerdo de subvención P 222230-G17 del Fondo Austriaco para la Ciencia (FWF, por siglas en inglés).

<sup>3</sup> La reforma piloto nació como una respuesta al efecto negativo que trajo el seguimiento a estudiantes que cursaban quinto año de educación en el nivel de educación secundaria inicial, en especial, debido a las prácticas discriminatorias que limitan el acceso a la educación superior para un número importante de estudiantes en desventaja socioeconómica. El seguimiento se manifestó de dos maneras: dos tipos diferentes de escuela para el nivel secundario inicial (el periodo académico de 8 años, *Gymnasium*, y el *Hauptschule* de 4 años) así como el seguimiento de tres niveles o divisiones en el *Hauptschule*. La reforma piloto NMS estaba disponible para ambos tipos de escuelas y suspendió todo seguimiento, con el fin explícito de aumentar el rendimiento académico y así garantizar el acceso a la educación superior a un mayor número de estudiantes. Desde entonces, la reforma de NMS se hizo obligatoria para todos los *Hauptschule*, pero los responsables de implementar las políticas no lograron establecer un solo tipo de escuela secundaria para todos, y todavía quedan dos tipos de escuelas en el sistema para el nivel secundario inicial. Las escuelas *Gymnasium* pueden elegir participar según la ley de NMS.

Los investigadores<sup>4</sup> estudiaron diversas comunidades de clases escolares en 24 sitios de NMS en Austria mediante la recolección de datos en clases del quinto año de educación secundaria inicial, en tres periodos del año escolar 2009/10 (octubre 2009, enero 2010 y mayo 2010). Cada investigador pasó dos días en terreno durante cada visita para recolectar los datos de dos estudiantes. Estos alumnos fueron recomendados por sus profesores y habían aceptado participar con el permiso de sus apoderados. Se utilizaron instrumentos de recolección de datos cualitativos mixtos para lograr obtener una perspectiva general de las experiencias de los estudiantes: protocolos de la experiencia vivida (van Manen, 1990); conversaciones con los estudiantes, sus apoderados y profesores; grupos de debate (Bohnsack, 2004; Morgan, 1998); documentación fotográfica realizada por los estudiantes y un análisis documentado de los resultados de aprendizaje seleccionados por los estudiantes y sus profesores. Asimismo, los investigadores llevaron registros diarios reflexivos para documentar sus experiencias, respuestas e inferencias durante la visita a terreno.

La creación de métodos para registrar la co-experiencia y el uso de protocolos fue esencial según los objetivos planteados en este estudio. La obtención de datos sobre las experiencias de los estudiantes en clases fue un pre requisito para examinar el factor educativo en las experiencias (de aprendizaje) escolares. En vista del dilema que un investigador nunca podrá experimentar la experiencia de otros, está claro que ningún método puede del todo lograr este objetivo por completo. Sin embargo, consideramos que mediante la co-experiencia y el uso de protocolo es posible recoger los datos de experiencias y que esta “inter-experiencia” es lo más cerca que un investigador puede llegar a la experiencia de otros. Laing (1967), en su fenomenología social, describió la naturaleza intrincada de la “inter-experiencia” como la relación entre mi experiencia de ti (es decir, “tú tal como yo te experimento”) y tu experiencia de mí (“yo tal como tú me experimentas”) (pp. 15-16). A pesar de que mi experiencia no es visible para ti y viceversa:

No puedo evitar intentar comprender la experiencia tuya, ya que a pesar de que no puedo vivir tu experiencia, [...] sí puedo experimentar como *observador de tu experiencia*. [...] Puedo percibir mi experiencia según tú la vives. Así como también puedo percibir tu experiencia como tú la percibes cuando esta ocurre desde mi perspectiva, y así sucesivamente. El estudio de la experiencia de otros se basa en las inferencias que hago yo, desde mi experiencia de tu experiencia de mí, sobre cómo tú percibes mi experiencia de percibir tu experiencia sobre mi experiencia... (Laing, 1967, p. 16).

El intento por recoger las experiencias (de aprendizaje) *in statu nascendi* significa que tanto los estudiantes como los investigadores se ven afectados por la experiencia cuando esta ocurre. Así como la escuela sucede para los estudiantes, la experiencia de un estudiante sucede para el investigador. Ni uno ni otro pueden examinarla al mismo tiempo que esta ocurre. Más bien, el aprendizaje como acontecimiento es algo que nos sucede y no es posible ser un participante y un observador a la vez cuando se vive dicha experiencia. No obstante, el investigador tiene una postura específica en terreno que dirige su atención. De acuerdo con los objetivos de investigación y las bases filosóficas y teóricas de este proyecto de investigación, los investigadores adoptan una postura fenomenológica donde suspenden las premisas, teorías y conocimientos para solo poner atención y estar abiertos a las experiencias de otros. Más que observar, los investigadores utilizan su propia percepción, poniendo atención a elementos páticos tales como expresiones faciales y corporales, tono de voz o silencio, los que registran en protocolos como un flujo constante de datos experienciales (van Manen, 2002). Estos datos experienciales son la fuente principal para escribir sobre la experiencia en el texto fenomenológico.

### Viñetas como información experiencial

A este texto fenomenológico lo denominamos “viñeta”. En la investigación se conoce a las viñetas como descripciones ficticias de casos, utilizadas en encuestas. El uso fenomenológicamente fundado de la viñeta como un instrumento de investigación cualitativa corresponde a una descripción detallada (Geertz, 1973) de un acontecimiento que fue registrado según un protocolo a medida que ocurría. La viñeta se distingue de otros instrumentos de recolección de datos utilizados para este estudio, ya que es el investigador quien la produce con los datos en terreno. Como tal, las viñetas son un medio para que el investigador pueda captar empíricamente y de forma participativa, por ejemplo, de forma comprometida y activamente, su

<sup>4</sup> Para la Fase 1 de la investigación en terreno participaron once estudiantes de doctorado y pos doctorado del Departamento de Educación de la Universidad de Innsbruck.

propia experiencia de la experiencia de los estudiantes en la escuela. Las viñetas proporcionan información de la experiencia, la que puede examinarse para intentar entender dicha experiencia.

Mientras las anécdotas de van Manen (1990) se basan en recuerdos, nuestras viñetas nacen de la co-experiencia de los investigadores en medio de la situación pedagógica *in medias res*. La viñeta permite acceder de forma mediada a una perspectiva totalmente ajena -aquella del estudiante- para así poder vislumbrar la experiencia. Cuando Bakhtin (1993) señala que un acontecimiento “solo puede describirse de forma participativa” (p. 32), apunta a la necesidad de comprometerse o “preocuparse” del acontecimiento mismo. Para que la investigación pueda ser considerada como legítima y científica, dado que la comunidad científica espera que se mantenga la objetividad, se crea un problema para los investigadores que generalmente se manifiesta como indiferencia. Sin embargo, según Bakhtin (1993), la objetividad no conduce a obtener la información sobre lo que significa *ser* un estudiante, o incluso *actuar* como un estudiante:

... ni el conocimiento teórico ni la intuición estética pueden ofrecer una aproximación hacia el único y verdadero Ser de un acontecimiento, pues no existe unidad ni interpenetración entre el contenido/sentido (un producto) y el acto (un resultado histórico real) como consecuencia de la esencial y fundamental abstracción-de-uno-mismo del *qua participante* en el transcurso de la atribución de significado y la visualización (Bakhtin, 1993, p. 18).

La abstracción de uno mismo transforma necesariamente la experiencia. Van Manen (1990) considera la naturaleza reflexiva de todas las descripciones como transformaciones e indica que incluso “la vida que se registra directamente en una cinta magnética o fotosensible ya se ha transformado al momento de su captura... [las experiencias] ya perdieron el pulso natural de su existencia intacta” (p. 54). El uso de viñetas debe enfrentar obstáculos parecidos a los que tiene que enfrentar toda investigación basada en el recuerdo o la memoria, ya sea cuantitativa o cualitativa. Por esta razón, los investigadores deben estar conscientes de que sus protocolos y escritos son un acto de transformación. No hace falta mencionar que recoger experiencias con fines de investigación es una tarea compleja, especialmente si se trata de la participación de niños. “La imposibilidad de ver con los ojos de un niño o adolescente nos fuerza a exponernos a una perspectiva ajena” (Meyer-Drawe, 2010, p. 11). Las expresiones de los estudiantes tales como “¡Arg!”, “¡Esto es muy difícil!” o “¡Entendí!” son expresiones audibles y, por lo tanto, identificables que denotan el aprendizaje y comprensión del estudiante, aunque la mayoría de las expresiones de la experiencia, tales como el conocimiento (Polanyi, 1962), no lo son y no se verbalizan. Los profesores conocen e identifican estas expresiones no verbales, por ejemplo, su propia emoción cuando un estudiante se ilumina con un logro personal o puede trabajar de forma fluida y concentrada, así como su propio descontento cuando notan que encogen los hombros, hacen muecas o están inquietos.

Esta experiencia más allá de la verbal es la que las viñetas intentan comunicar. Como texto fenomenológico, la viñeta es “una revelación del mundo, tiene valor por sí misma o más bien tiene su propia base” (Merleau-Ponty, 1958, p. xxiii). La experiencia es la autoridad, y el “entorno incoativo” de la fenomenología “no se debe tomar como una señal de fracaso”, sino como una parte de la tarea fenomenológica de “revelar el misterio del mundo y de la razón” (p. xxiv). Al momento de escribir las viñetas, los investigadores se esfuerzan por recrear más que por reconstruir las experiencias (escolares) vividas por los estudiantes. El proceso de crear una viñeta no puede estandarizarse, ya que escribir es un proceso personal, y, por tanto individual. Sin embargo, existen procesos de crítica para evaluar la calidad de las viñetas de acuerdo con su vivacidad, integridad y autenticidad. *Vivacidad* (Burns & Grove, 1997, 2009) se refiere al poder de la viñeta de transmitir una experiencia de la forma más inmediata y palpable como sea posible. *Integridad* se refiere a la dramaturgia de la experiencia completa y su capacidad para servir como su propia base. *Autenticidad* se refiere al reconocimiento de la experiencia por parte del lector, la certidumbre de la experiencia que está indicada por el “asentimiento fenomenológico” del lector. Van Manen (1990) cita una conferencia dada por el Prof. Buytendijk en Utrecht en la que propuso el término “asentimiento fenomenológico” y, por tanto, se lo atribuye a él. Según nuestro conocimiento, no existe ningún tipo de publicación que se podrá citar; sin embargo, muchas veces se le atribuye el término equivocadamente a van Manen.

Ateniéndose a un protocolo de los datos de las experiencias, los investigadores condensan datos, cuando sea apropiado, sobre conversaciones y grupos de debate para retratar la experiencia lo más vívida, íntegra y auténticamente posible. Por medio de un proceso de diálogo, se validan los borradores de forma comunicativa con otros participantes de la investigación cada vez que sea posible y siempre con otros

investigadores, con el fin de aproximarse lo más posible a la experiencia. Hemos utilizado varios métodos para este proceso, lo que incluye una lectura detallada con preguntas para cada línea de texto y métodos de respuesta para el lector; no obstante, el método más eficaz es una evaluación abierta de la vivacidad, integridad y autenticidad de la viñeta, donde se realizan preguntas en relación con las acciones, uso de palabras, dramaturgia y manifestaciones verbales de expresiones no verbales.

La viñeta en este estudio se entiende más precisamente como un tipo de literatura no ficticia en donde los investigadores se esfuerzan por expresar y apuntar la pluralidad y los excesos de la vida, conscientes de que siempre paradójicamente “verán más de lo que [ellos] ven” (Waldenfels 2002, p. 70). Lo esencial de la investigación con viñetas es que los investigadores se abstienen de cargar el texto con lo que saben del contexto, para que el contexto inherente de la experiencia surja desde ella misma. De esta manera, las viñetas se abren a múltiples lectores y a múltiples lecturas. La contextualización que viene de la experiencia misma impide que se obtenga una única interpretación o conclusión final, para que así los lectores se vean obligados una y otra vez a entablar un diálogo con lo que se les presenta.

Es una labor delicada garantizar que se registre por escrito la mayor cantidad de datos experienciales. En este aspecto, la calidad literaria de la viñeta es inevitable si bien poco común o incluso ajena a muchas de las investigaciones empíricas. Los investigadores de otras tradiciones o metodologías se ven tentados a asociar la metodología con aquello que les resulta más familiar, tal como enfoques reconstructivos o narrativos; no obstante, esta práctica puede ser engañosa. El propósito de la viñeta, más que reconstruir, es evocar en el lector una experiencia que se asemeje lo más posible a la experiencia que tuvo el investigador de la experiencia de los estudiantes en la escuela. Este “carácter iniciador” es inherente a la fenomenología, tal como declara Merleau-Ponty (1958), y similar a un trabajo literario es lograr un esfuerzo esmerado “a razón del mismo tipo de atención y asombro, la misma exigencia de sensibilización, el mismo impulso de dilucidar el significado del mundo o de la historia a medida que este significado se crea” (p. xxiv).

### Lectura de viñetas

Una vez completas, las viñetas se convierten en el centro de la explicación fenomenológica, un proceso que se denomina “lectura de viñetas”. Como recalca Finlay (2009), basándose en Gadamer (1975), una interpretación adecuada de los datos en la tradición fenomenológica es aquella que “apunta a” fenómenos de la experiencia más que a recalcar hallazgos de los análisis (p. 11). Cuando se lee una viñeta, los investigadores no convierten lo que es revelado en un concepto operativo ni intentan clasificarlo. Más bien, abordan la experiencia como lectores, al tiempo que evitan analizar y explicar a fin de descubrir, poco a poco y capa por capa la comprensión de lo dado. A continuación, ofrecemos una viñeta y una lectura breve como ejemplo de esta práctica.

#### Viñeta 42

En una clase de matemáticas, la profesora se preocupa de explicar la tarea en detalle. Dominik vuelve su rostro para mirarla. Unos minutos después, vuelve a mirar a su compañero Daniel y le susurra algo al oído. Ambos se ríen tratando de no llamar la atención. Abren sus libros, ponen uno al medio de la mesa que comparten y comienzan a hacer sus tareas. “No olviden el encabezado y la fecha. ¡Asegúrense de escribir el número de la tarea en sus cuadernos!”. Mientras la profesora continúa dando instrucciones de cómo copiar la tarea en los cuadernos, Dominik y Daniel ya han comenzado a trabajar. Se ríen con frecuencia. De pronto, se ve que titubean, se encontraron con un problema matemático. Algo no cuadra en los cálculos que hicieron. Ambos alumnos conversan entre sí para encontrar el problema. Ambos niegan con la cabeza. Dominik levanta la mano. La profesora se encuentra explicando a otro alumno una vez más cómo completar la tarea. Dominik mantiene la mano levantada, al tiempo que busca alternativas con Daniel. “¡Así podría funcionar!”. Ambos alumnos resuelven el problema en el cuaderno de Dominik. Dominik baja la mano. Se ve que llegan a un acuerdo: ¡Esta debe ser la respuesta correcta! Ambos asienten y celebran. Daniel comienza a copiar el problema en su propio cuaderno.

Daniel y Dominik están en la clase de matemáticas. La profesora está dando instrucciones y parece poner más énfasis en que los alumnos hagan la tarea de manera ordenada y acabada. ¿Está ella respondiendo a lo que descubrió la última vez que les corrigió? ¿Es incompleta la información? ¿Está desordenada? Daniel y Dominik parecen no prestar atención a los detalles que anuncia la profesora. Dominik la está mirando, ¿pero está realmente escuchando? Los niños parecen ansiosos de empezar la tarea antes de que ella termine de hablar. Trabajan juntos, comparten el libro entre los dos y completan la tarea en un cuaderno. Surge un espacio de trabajo privado entre los dos alumnos. Se ríen con frecuencia a medida que completan la

tarea. ¿Qué es lo que encuentran entretenido: el ejercicio matemático o trabajar juntos, o ambas cosas? Resolver tareas de matemáticas juntos parece ser una rutina cotidiana cuando están en la escuela.

Completan la tarea sin problemas. Ambos alumnos saben cómo resolver el problema y trabajan juntos sin parar hasta que algo los interrumpe. Se quedan pegados en un problema que no logran resolver. Algo está mal. El problema no funciona, la solución que tenían no puede ser. Parece que realmente no saben la solución pues Dominik levanta su mano para mostrar a la profesora, que en ese momento se encuentra ocupada, que necesitan ayuda. Pero los alumnos no dejan que eso los detenga. No esperan y siguen tratando de resolver el problema ellos mismos, aparentemente en busca de soluciones. Entonces, logran salir del paso y avanzar en la tarea. ¡Podría ser así! Ponen a prueba su idea. Dominik baja la mano. Ya no necesitan ayuda. ¿Funcionará la idea de ellos? ¿Han encontrado la solución? Aparentemente, dado que el resultado parece ser correcto, deben tener la razón. Celebran su logro chocando la mano, al tiempo que se felicitan por haber encontrado la solución. Luego, Daniel copia la solución en su cuaderno, evidencia de su propio esfuerzo, en el lugar que corresponde.

¿Nota la profesora que estos alumnos trabajaban juntos? ¿Aprueba ella esta modalidad de trabajo? ¿La respalda? A ella le importa que el ejercicio en los cuadernos se vea ordenado y que sus alumnos se preocupen de eso. Pero, ¿le interesa el desarrollo del ejercicio mismo? Al parecer, no le preocupa que los dos niños trabajen juntos, pues además parecen formar un buen equipo. Se nota la familiaridad y el ánimo lúdico, tanto entre ellos como con la situación. Se ríen mientras trabajan y se entretienen al mismo tiempo que completan el ejercicio como deben. ¿Han aprendido algo del problema que los dejó perplejos? ¿Han aprendido algún conocimiento matemático al superar este problema que surgió con la primera solución que tenían?

Efectivamente, es imposible saber si esta experiencia fue una experiencia de aprendizaje para los dos niños. Los expertos también pueden quedarse atrapados en un problema hasta que encuentran otra solución y continúan trabajando. No obstante, lo que surge en este caso, es lo que ocurre más allá del alcance de la enseñanza de la profesora. Las risas y el susurro de los niños, el problema que encuentran y el triunfo que logran, parece haber pasado inadvertido por la profesora, mientras ella está ocupada organizando la tarea y respondiendo a las dudas de otros alumnos. No obstante, los dos alumnos están conscientes de que la profesora está ahí y levantan la mano para hacerle saber que no encuentran una solución. ¿Qué los motiva a buscar una solución? Podrían simplemente esperar a que la profesora se acerque para responder las dudas de Dominik, pero no lo hacen. Ambos alumnos siguen buscando una solución al problema. ¿Cuáles son las soluciones que consideran? ¿Cuántos intentos hacen antes de encontrar la solución correcta? ¿Tuvieron éxito? ¿Qué conocimiento matemático les permite juzgar su trabajo como correcto?

### Implicancias

Por si la viñeta y lectura anterior resulta decepcionante o desilusionante para el lector que espera ejemplos poderosos de estudiantes que aprenden en la escuela, optamos por iniciar nuestra discusión de las consecuencias para la formación de profesores e investigaciones adicionales con una viñeta de nuestra propia experiencia en el equipo de investigación, mientras trabajábamos con las primeras viñetas:

(Viñeta, sin número)

En una reunión de investigación después de la primera fase en terreno, los investigadores tienen dificultades para articular los fenómenos de aprendizaje en los datos que acaban de obtener. Nadine lee una de sus viñetas al grupo y anuncia que, en este caso, el aprendizaje se identifica como una actividad entretenida. Josef le responde indignado, “¿Dónde ves el aprendizaje en este caso y qué tiene que ver con que sea entretenido?” Todos están enojados. Pronto se llega a un debate intenso en torno a lo que es el aprendizaje. Ingrid sugiere que aprendizaje es “repetir lo que se ha aprendido”. “¿Escuchar a la profesora?” Anne piensa en voz alta. “Completar hojas de ejercicios”, añade Birgit de manera un poco irónica. Peter continúa la lista: “Poner atención y estar concentrado en clases”. Finalmente, Tanja hace una pregunta al aire: “¿Es eso aprendizaje? Y si es ¿qué tipo de aprendizaje sería?” Un silencio lleno de consternación envuelve la sala de reuniones. Michael rompe este silencio. “Si nos orientamos rigurosamente hacia el aprendizaje del niño, no deberíamos imponer una perspectiva de un adulto en su experiencia. Debemos escuchar de una manera diferente y clarificar lo que entendemos por aprendizaje”, y concluye la conversación por el momento.

Ser cautelosos en cuanto a lo que es el aprendizaje significa deshacerse del mito de que la escuela es automáticamente un lugar de aprendizaje y que el aprendizaje es el resultado directo de la enseñanza. Por el contrario, como Lippitz indicó en un correo electrónico (Comunicación personal, 1 de octubre de 2009) a un miembro del equipo de investigación, el aprendizaje ocurre en todo momento de nuestras vidas, y las experiencias de aprendizaje que más nos marcan suelen ocurrir fuera de la escuela sin la presencia de un profesor. En el exhaustivo trabajo teórico de Meyer-Drawe sobre el aprendizaje como una experiencia, el aprendizaje se entiende como “una confusión idiosincrática en un mundo al que respondemos según las diferentes articulaciones que nos presenta” (2008, p. 16). Ella indica que el aprendizaje no puede enseñarse por completo. Más bien, es un acontecimiento; esto no quiere decir que el profesor sea superfluo, pues “cuanto más sabe el profesor o la profesora sobre la naturaleza contingente del aprendizaje, más podrá explotar la oportunidad del momento” (Meyer-Drawe, 2008, p. 16).

Consideramos que la sala de clases es un espacio donde ocurren los “momentos pedagógicos” (van Manen, 1991, p. 187) más que ser un lugar donde se implementan medidas de enseñanza. Dado a que se enfoca en las experiencias que han vivido los estudiantes en las aulas, esta investigación ofrece datos sobre posibles momentos de enseñanza y revela cómo los estudiantes retoman las articulaciones de la vida real en la escuela, a fin de apuntar a las consecuencias de la enseñanza. Al rescatar la experiencia (de aprendizaje) de los otros, la enseñanza queda de súbito en la sombra del aprendizaje sin que se abstraiga o separe del aprendizaje mismo, sin que se pierda el vínculo entre los dos. Esta perspectiva enfatiza la receptividad y reconoce la intersubjetividad entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que así los profesores e investigadores puedan aprender más acerca de lo que significa enseñar en la vida real y en tiempo real al hacer visible el impacto de la enseñanza, o la falta del mismo, en otros.

La pregunta propuesta por la OCDE (Istance, 2013) de cómo los estudiantes viven la trayectoria de aprendizaje en un entorno, forma parte de un patrón que surge y se asemeja a: al intento de Michael Schratz de enfocar la atención hacia el aprendizaje al denominar esto “*lernseits*” en Alemán; a petición de Hattie (2008) de hacer lo invisible visible por medio de la autoevaluación; y al llamado de Tomlinson (2008) de “dividir a los estudiantes” en el contexto de una enseñanza diferenciada. A fin de evaluar la eficacia de cualquier práctica en educación, ya sea de manera interna o externa, la información sobre los resultados de aprendizaje simplemente no es suficiente. Al micronivel de las clases, los profesores deben encontrar maneras de hacer que el aprendizaje sea visible para ellos mismos (Hattie, 2011), a fin de que puedan descubrir y explorar la esencia de las experiencias de aprendizaje que yacen fuera del alcance de su propia enseñanza. A pesar de que no estamos de acuerdo con que un profesor nunca pueda realmente ver a través de los ojos de sus estudiantes, las viñetas pueden ayudar a desarrollar una nueva sensibilidad ante las experiencias del alumno que ocurren en clases. Además del uso de viñetas que se encuentran disponibles desde otras fuentes externas, Stoll (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter, Earl, & Stoll, 2013) sugiere alentar a los profesores y estudiantes a generar sus propias viñetas. No obstante, para lograr esto, los profesores deben presenciar sus propias clases y las clases de otros de manera diferente. Como indica Laing, la “relación entre la experiencia y la conducta es la piedra que los albañiles rechazarán bajo su propio riesgo. Sin esta piedra, toda la estructura de nuestra teoría y práctica colapsará” (1967, p. 17).

Se publicó en alemán una colección de 70 viñetas de la Fase 1 de este proyecto (Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012), la que se está utilizando como un recurso en los programas de desarrollo profesional y formación de docentes en el ámbito de habla alemana, como un intento de ir más allá de la conducta observable y sensibilizar a los profesionales ante las muchas experiencias que ocurren en sus propias aulas, día tras día. Stoll (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter, Earl, & Stoll, 2013) ve el potencial de las viñetas para estimular las conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, al debatir suposiciones y ayudar a los docentes a crear conocimiento en el contexto de comunidades de aprendizaje profesional. Para este fin, hemos creado procesos para que los profesionales trabajen con viñetas (Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012) que provienen de nuestro trabajo de desarrollo de un sistema con docentes de escuelas NMS. Este proceso diseñado para un trabajo con comunidades de aprendizaje profesionales se enfoca en diferenciar las siguientes nociones de aprendizaje:

### Lectura 1: “Aprendizaje como...”

1. Lea la viñeta e identifique cómo se asemeja a su experiencia. ¿Qué está ocurriendo? ¿Qué tipo de experiencia emerge? ¿Cómo se percibe el ambiente? ¿Qué resonancia o irritación siente?

2. Junto al grupo, responda a la siguiente pregunta: ¿Cómo se evidencia el aprendizaje en esta viñeta? Manténgase tan cerca de la experiencia del estudiante o de los estudiantes como le sea posible e intente analizar los diferentes aspectos del aprendizaje. Complete “Aprendizaje como...” con verbos, para diferenciar los diferentes tipos de aprendizaje.
3. Diálogo: ¿Qué significan estas experiencias de los estudiantes para mi modo de enseñar? ¿Cómo podemos diferenciar aun más nuestra comprensión del aprendizaje?

Hemos documentado los resultados de este proceso en nuestro propio trabajo con alrededor de 600 docentes y formulamos un registro que contiene más de 100 verbos que diferencian las muchas facetas de la experiencia de aprendizaje en la escuela.

Tabla 1  
Registro de “Aprendizaje como...”

Verificar	Terminar	Copiar	Trabajar solo
Adquirir conductas	Buscar reconocimiento	Buscar aceptación	Intentar
Aplicar	Trabajar	Evitar trabajar	Posponer
Prestar atención	Levantar la mano	Corregir	Revisar
Llevar a cabo instrucciones	Rellenar/completar	Hacer intentos	Seguir instrucciones
Estar enfocado/comprometido	Hacer un esfuerzo	Observar	Participar
Ilustrar algo	Debatir	Mantener una postura	Adquirir conocimientos
Desarrollar	Experimentar	Tener éxito	Reconocer
Explicar	Poner a prueba/probar algo	Cometer errores	Hacer preguntas
Seguir vías de razonamiento	Trabajar contra el tiempo	Tomar medidas/llevarlas a cabo	Mostrar
Ayudar a otros	Pedir ayuda	Cuestionar algo	Formar una identidad
Informar	Cuestionar/desafiar algo	Pausar/reflexionar	Seguir por el camino incorrecto
Enojarse	Luchar	Competir	Corroborar
Corregir	Completar tareas	Cumplir logros	Realizar tareas
Leer	Resolver	Encontrar soluciones	Conversar con otros
Frustrarse	Lidiar con frustraciones	Participar	Mostrar coraje
Imitar	Repetir	Vivir algo negativo	Estructurar
Buscar perfección	Hacer intentos	Pedir consejos	Luchar por entender
Fracasar	Obtener impulso	Menospreciarse a uno mismo	Adaptar
Involucrarse en algo	Desafiarse a uno mismo	Medirse	Ubicarse en una posición
Evaluar	Alentarse	Percibirse uno mismo/estar consciente de uno mismo	Superarse
Expresarse	Corregirse	Intercambiar	Probarse a uno mismo
Concentrarse	Hacerse un espacio	Jugar	Seguir reglas
Sentir	Asombrarse	Quedarse tranquilo/quieto	Captar la coherencia
Encontrar estrategias	Aplicar estrategias	Hacer ejercicios	Hacer cosas
Practicar	Usar instrucciones	Volver a revisar	Comparar
Lidiar con dificultades	Comunicar	Entender	Probar/intentar algo
Desalentarse	Percibir	Juzgar/evaluar	Competir por algo
Vivir una experiencia	Repetir	Querer	Mostrar
Aprovechar el tiempo	Escuchar	Poner a prueba	

Nota: Los datos provienen de *Personal Learning and Development in Diverse Classroom Communities (Aprendizaje y desarrollo personal en comunidades de clases escolares diversas)*, Acuerdo de subvención P 222230-G17 del Fondo Austriaco para la Ciencia (FWF, por siglas en inglés), concedido a la Universidad de Innsbruck, Austria.

Esta lista nos hace preguntarnos hasta qué punto el aprendizaje formal en la escuela es una experiencia de aprendizaje real para el estudiante. Mientras que ‘participar’, ‘hacer preguntas’, o ‘intentar algo’ son intuitivamente coherentes con las nociones cotidianas de aprendizaje y se reconoce en la experiencia de la mayoría de las personas, otras actividades como ‘verificar’, ‘poner a prueba’ y ‘levantar la mano’ describen actividades escolares que pueden o no indicar aprendizaje. Sensibilizar a los profesores ante el aprendizaje a medida que ocurre en sus clases podría incluir un examen crítico de este registro para determinar cuáles ocurrencias observables, audibles o palpables pueden indicar que una experiencia de aprendizaje ha sido iniciada o está por terminar.

Como Earl indica (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter, Earl, & Stoll, 2013), cuando se trata de innovaciones, es necesario primero describir lo que ocurre en las innovaciones y examinar el impacto antes de tomar decisiones respecto al nivel sistemático de la difusión y velocidad de la innovación. Como

consejera de Entornos de aprendizaje innovadores de la OCDE, Earl enfatiza la naturaleza contextual de la innovación en la educación y cómo puede ser limitada y desordenada. El modelo de viñeta es, en su opinión, una alternativa viable para describir sin juzgar. Ello permite a los docentes explorar lo que piensan que entienden y revela capas de significados que no pueden ver mientras se encuentran enseñando. En este aspecto, por el momento nos encontramos experimentando con viñetas como una herramienta de evaluación para evaluaciones externas y asesoramiento de innovaciones, y para auto-evaluaciones internas de parte del profesor. La contribución de Austria a la tercera fase del proyecto de Entornos de aprendizaje innovadores de la OCDE (Westfall-Greiter, 2013) será utilizar las viñetas como una herramienta de evaluación. Los profesionales capacitados en los modos de protocolar la experiencia vivida y la escritura de viñetas participarán en las comunidades de aprendizaje profesional y recogerán experiencias a fin de adquirir conocimientos sobre el aprendizaje en adultos en este contexto.

La investigación con viñetas ha evolucionado durante los últimos tres años con la Fase 1 del proyecto, pero todavía quedan algunos aspectos que necesitan perfeccionamiento. Compartir experiencias y usar protocolos son metodologías que requieren entrenamiento y solo ahora estamos adquiriendo conocimientos sobre estos procesos con la expansión de la investigación con viñetas en dos instituciones asociadas. Además, las viñetas ya han sido aplicadas como una herramienta de investigación para explorar el aprendizaje en adultos, como lo hizo Kahlhammer (2012), quien desarrolló una entrevista orientada a viñetas. En relación a la metodología de Innsbruck, se escribieron y explicaron en las lecturas las viñetas de las experiencias de los participantes en un programa de aptitud a nivel nacional para docentes líderes, pero además se utilizaron como la base para entrevistas con desarrolladores del programa. Estas entrevistas fueron realizadas con dos entrevistadores guiándose únicamente por las viñetas. Más que hacer preguntas preparadas orientadas a ciertos temas, el investigador presentó una viñeta y facilitó el debate entre los entrevistados, quienes se orientaron hacia las experiencias reales de los participantes en vez de mantener nociones preconcebidas de lo que debería ocurrir en el programa de capacitación. Se dio inicio a una dinámica de “hacia las cosas mismas” y las entrevistas otorgaron datos respecto al aprendizaje en adultos, el liderazgo y el desarrollo de sistema que no habría sido revelado si se hubiesen utilizado preguntas preparadas sobre el programa. En la retroalimentación posterior de la entrevista, los entrevistados admitieron que habían aprendido de los debates.

A pesar de que la investigación con viñetas de la Universidad de Innsbruck sigue en proceso de maduración, vemos este enfoque de investigación de la experiencia vivida como una contribución valiosa al conjunto de conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje que continúa evolucionando a medida que se adquieren conocimientos. La contingencia entre enseñanza y aprendizaje es el espacio a partir del cual surge la eficacia docente y, como tal, es crucial para la investigación escolar y para la investigación fundacional del aprendizaje. A pesar de que los adultos no pueden apreciar la experiencia tal como la apreciaría un niño, la metodología orientada a la fenomenología, como la investigación con viñetas, puede contribuir a aclarar este espacio que suele ignorarse y las experiencias que ocurren ahí.

El artículo original fue recibido el 1 de mayo de 2013

El artículo revisado fue recibido el 8 de septiembre de 2013

El artículo fue aceptado el 22 de noviembre de 2013

## Referencias

- Bakhtin, M. M. (1993). *Towards a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- Biesta, G. J. J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21. Recuperado de <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/92/118>
- Bohnsack, R. (2004). Group discussions and focus groups. En U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 214-221). Londres: Sage.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis and generation of evidence* (6a ed.). Filadelfia: W. B. Saunders Company.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative interactionism*. Londres: Sage.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology and Practice*, 3(1), 6-25.
- Gadamer, H. -G. (1975/1996). *Truth and method* (2a ed.). Londres: Sheed and Ward.
- Geelen, D. (2006). *Undead theories. Constructivism, eclecticism and research in education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Nueva York: Basic Books.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Istance, D. (2013). *The innovative learning environments project*. Trabajo presentado en la International Conference on Innovative Learning Environments, Santiago, Chile.
- Kahlhammer, M. (2012). *Lernateliers als professionelle lerngemeinschaften: Die wahrnehmungen und einschätzungen der beteiligten lernedesigner zur eigenen, gemeinsamen und systemischen professionalisierung im rahmen von lernateliers der entwicklungsbegleitung der neuen mittelschule* (Tesis de magister). Pädagogische Hochschule St. Gallen, Suiza.
- Laing, R. D. (1967). *The politics of experience and the bird of paradise*. Nueva York: Pantheon.
- Lippitz, W. (2003). *Differenz und fremdheit. Phänomenologische studien in der erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Lang.
- Merleau-Ponty, M. (1958). *The phenomenology of perception*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des lernens*. Munich: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur erfahrung des lernens. Eine phänomenologische skizze. *Santalka Filosofija*, 18(3), 6-16. doi: 10.3846/coactivity.2010.22
- Mitgutsch, K. (2008). Lernen durch erfahrung: Über bruchlinien im vollzug des lernens. En K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal, & M. Breinbauer (Eds.), *Dem lernen auf der spur: Die pädagogische perspektive* (pp. 263-277). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Morgan, D. (1998). *The focus group guide book*. Thousand Oaks: Sage.
- Munhall, P. (1994). *Revisioning phenomenology: Nursing and health science research*. Nueva York: NLN Publications.
- OCDE (2012). *The next strand of the Innovative Learning Environments (ILE) project. Implementation and Change*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/ceii/49800333.pdf>
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy* (2a ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T., Earl, L., & Stoll, L. (2013). *Beyond the reach of teaching: Vignette research of learning as experience*. Trabajo presentado en el Simposium realizado en la International Conference on School Effectiveness and Improvement. Santiago, Chile, ICSEI.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2009). "Lernseits" von unterricht. Alte muster, neue lebenswelten – was für schulen? *Lernende Schule*, 12(46, 47), 16-21.
- Schratz M, Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende erfahrung: Vignetten in der praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Tomlinson, C. A. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Londres, Ontario: Althouse.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Londres, Ontario: Althouse.

- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die phänomenologie*. München: Wilhelm Fink.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der erfahrung. Phänomenologie, psychoanalyse, phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Westfall-Greiter, T. (2013). *Austria system monitoring note 1*. Innsbruck/Paris: Innovative Learning Environments, OECD.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537. doi: 10.1177/104973201129119299