

1.2. ÁMBITO METODOLÓGICO

“Todo comprender e interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.”

(Gadamer, 1977:463)

“Sólo se puede ver lo imposible si se lo está buscando”

(Sherlock Holmes)

A) PRESENTACIÓN

Este apartado ha sido “construido” en 2 fases; una primera en la que hemos pretendido buscar aquellas bases, soportes, y pistas fundamentadas que estimamos nos servirían para el tema y para el objeto que intentamos conocer y comprender; en la segunda fase hemos ido introduciendo en aquel discurso nuestras estrategias y reflexiones al hilo del desarrollo de nuestro trabajo a partir de lo cual íbamos contrastando si nos “servían”.

A esta idea novedosa nos han obligado, por una parte, nuestras características como asesora e investigadora; por otra, la misma construcción de la investigación en el tiempo y, por último, y más importante, la misma consideración de esta investigación como un proceso reflexivo y deliberativo, emergente e inductivo. Por un momento también funcional.

A medida que íbamos ‘construyendo’, íbamos entendiendo si nos daba más fortaleza en la recogida y análisis de datos.

En nuestro caso se pondría en evidencia cómo una determinada concepción del desarrollo profesional docente implica una forma de aproximarse desde la formación permanente y, a su vez, ambas implican una forma de investigar: en este sentido, fundamentación conceptual, metodología de la investigación y proceso de aprendizaje de la formadora para la mejora de la ayuda formativa, confluyen en una única concepción y crecen interactivamente a lo largo del proceso.

Es por ello que lo que se presenta a continuación es, necesariamente, el resultado no únicamente de la síntesis conceptual sobre las metodologías coherentes con nuestro objeto de estudio, sino también de las reflexiones y decisiones al respecto.

Liotard (1984) planteaba que frente a la *teoría tradicional*, cuyo deseo de una verdad unitaria y totalizadora la hace prestarse a la práctica unitaria y totalizante de los gerentes del sistema, la *teoría crítica* debe de estar en disposición de escapar a ese destino, dado que se apoya en un dualismo de principio y desconfía de síntesis y reconciliaciones.

Esto es así en la actualidad en las sociedades industriales “avanzadas” puesto que no puede saberse lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece “***y, hoy más que nunca, saber algo de esta última, es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera de la que ella puede proporcionar respuestas***”. (í.:33)

Marina (2000:36ss) también se plantea parecidas cuestiones en torno a la naturaleza de

las preguntas en relación a la ciencia. Es grato comprobar que Bruner y Heisenberg desde los años 60 trabajaban con la idea de que como dice el segundo “no deberíamos olvidar que lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas” (en í.:38). Parece que se admite que dada la inabastable ‘realidad’ necesitamos acotarla por medio de las preguntas pero, al mismo tiempo, las preguntas deben posibilitar que no limitemos nuestra mirada y con ello, la posibilidad de conocer y aprender.

En la construcción del saber, según Lyotard (1984), el *componente comunicacional* se hace cada día más evidente a la vez como realidad y como problema; los mensajes son dotados de forma y de efectos muy diferentes según sean denotativos, prescriptivos, etc. y actúan en el contexto de la agonística con *jugadas* y *contrajugadas* que no son sólo reactivas sino también “nuevas”, pudiendo ser inesperadas y fruto, quizás, de intensificar el desplazamiento, de desorientarlo. (í:39ss)

Así lo que se precisaría para comprender no es únicamente una teoría de la comunicación, sino una *teoría de los juegos*, que incluya a la agonística en sus presupuestos de forma que la novedad requerida no es la simple “innovación” (entendida como el objeto “nuevo”), sino más bien el resultado de las conversaciones entendidas como batallas de juegos, de discursos.

Entendemos que, en síntesis, si lo que interesa ver de nuevo -para comprender- son las jugadas y contrajugadas que se han establecido en torno a una determinada institución (como podríamos considerar una acción formativa), nos interesa tener en cuenta esa perspectiva, máxime cuando la consideramos del todo conectada con las formas de pretender conocer que nosotros hemos establecido.

Si nos centramos en nuestra investigación, tal como expusimos en la presentación general, nuestro propio desarrollo profesional y nuestros interrogantes, nos llevaron a plantear una investigación sobre nuestra función de formadora: pretendíamos conocer qué aportaba nuestra mediación para con el aprendizaje curricular, profesional e institucional de los profesores/as que se formaban a través de interpretar ‘las jugadas’ que se dieron en los diversos escenarios en los que se desarrolló la formación.

Como se sabe, establecimos una fase de Preinvestigación en la que nos aproximamos al campo, y dentro de la investigación propiamente dicha, establecimos como contextos de análisis dos modalidades de formación diferentes: cursos y formación en centro a través de asesoramiento curricular. De cada uno de ellos obtuvimos informaciones de diversa naturaleza a través de diversas metodologías e instrumentalización: la justificación de las decisiones al respecto serán presentadas a lo largo de este capítulo.

B) CRÓNICA DE UN TRÁNSITO EN LAS POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS

En síntesis hablaríamos de la diferente posición desde la definición inicial del trabajo en la que a partir de criterios descriptivos y explicativos (qué pasa, cómo aprenden) y centrados -con un fuerte carácter “psicologista”- en el pensamiento del profesor, a criterios más valorativos e interpretativos, centrados -con un carácter ecológico- en el papel mediador de la formación docente, teniendo como recurso básico la narratividad en manos -sobre todo- de la investigadora.

Nos vemos obligados a hacer la crónica del proceso consistente en esos diversos

tránsitos. Por una parte, el tránsito derivado de reorientar el objeto de estudio e interesarnos no por estrategias docentes que “funcionan” en ámbitos de formación, sino por aquello que sucede en ellos; por otra, la crónica se dedica a explicar el tránsito desde haber partido de un análisis de los datos centrado en el interrogante de “qué han recogido los diarios” y qué tipo de contenidos y de tratamiento es coherente con el propio método narrativo, a entender que, además de pretender informar respecto los objetivos que han guiado la investigación y llegar a describir y valorar los contenidos que han formado parte de los procesos de formación investigados, nos hemos situado en el contexto más amplio de la “narratividad”.

Entendemos que la narratividad se asocia de forma importante con procesos de conciencia y reflexión histórica individual y colectiva y que, bajo determinadas circunstancias, se constituye en un medio de mejora y de proyección de la acción en el futuro.

En nuestra investigación la definición metodológica, tanto en sus directrices generales como en sus aspectos más concretos e instrumentales, ha resultado ser un elemento “difícil”.

En principio, el hecho de ser narradora e investigadora al tiempo, me planteaba interrogantes epistemológicos que, como hemos visto en revisiones teóricas anteriores, (Fernstermacher 1994, Bolívar 1995, Angulo, 1999, entre otros) es ya clásica.

A este hecho se sumaba la complejidad que entreveíamos respecto al procedimiento metodológico de análisis de los datos: *se me planteaba reducir los datos de forma inductiva para buscar unidades de significado y mi pregunta -desesperada- era que siendo mi propio diario todo era significativo o en una gran parte lo era*, insistiendo en que cuando en un análisis del discurso, incluso si el texto es narrativo, éste se “reduce”, la operación puede resultar menos compleja cuando es de otra persona. ***Es decir, el análisis sobre los propios textos, podía implicar alguna forma especial de tratamiento que no era la habitual cuando el análisis era realizado sobre textos de “otro”.***

Culminaba la desazón el propio motivo del estudio: aun habiendo asumido progresivamente que mi “sujeto docente” era el que debía hablar en su rol de mediador-formador, intuitivamente mantenía la idea de que era importante y oportuno saber más sobre cómo se aprende en contextos de formación: es decir, *me debatía entre la singularidad y la posibilidad de transferencia y/o aportación al campo profesional de la formación y de la docencia en general; aún más, no quería renunciar a ninguno de los dos objetos de estudio*: la definición del rol de los formadores como ayuda al aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes por un lado, y el propio proceso de aprendizaje de los docentes en contextos de innovación curricular mediados por acciones de formación, por otro.

De todo este debate interno surgió la decisión de comenzar por otear los documentos narrativos *holísticamente y al tiempo categóricamente* (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001), es decir, partir de no fracturar los textos pero, dada la -supuesta por mi- gran cantidad de significatividad, dejar que emergieran -inductivamente- categorías que ayudaran en el proceso de comprensión.

También pertenece a ese momento de “crisis” metodológica, como una pretendida respuesta a la intención holística “soportada” por categorizaciones, la opción de realizar un “análisis o codificación múltiple” (Marcelo, 1995a) en el que la globalidad pudiera

verse desde puntos de vista complementarios.

Algunas de las ‘codificaciones’ determinadas se “aplicaron” a una parte de los documentos como ensayo de lo que podía representar adoptar la metodología de codificación múltiple y, más tarde y a raíz de esa prueba, se simplificaron dejando únicamente algunas de ellas. Su uso, sin embargo, aportó ciertamente una ampliación de la perspectiva de análisis. Volveremos más tarde sobre este aspecto.

En síntesis, las fuentes que inicialmente usamos como referencia para la codificación eran los análisis de diarios de Zabalza (1987, 1991) y otra información relativa a autores que han trabajado con análisis cualitativos categoriales, o se han ocupado de la interacción lingüística: Santos Guerra (1990), Ferreres y Molina (1995), Barrios (1997), Marcelo (1994, en Villar Angulo) y Marcelo (coord.) (1995a), Wittrock (1990), Mercer (1996), del Río, M. J. (1998).

Queremos decir que las lecturas que recientemente hemos realizado (sobre todo y como síntesis histórica, Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) *plantean un tratamiento netamente o más claramente “narrativo” de los textos que nacen con estructura narrativo-biográfica* y se muestran metodológicamente críticas con una aplicación sistemática del análisis categorial en todo lo cualitativo, aunque tampoco desdeñen un uso complementario o justificado por la cantidad o diversidad y amplitud de la información.

En definitiva suponen una alternativa a los estándares en investigación social que nos parece necesario tener en cuenta.

Lo metodológico está relacionado con lo sustantivo o de contenido en el sentido de que fragmentar los relatos produce más fácilmente una pérdida de visión global que puede desorientar el propio resultado de la investigación.

En este sentido decíamos al iniciar este apartado que una cierta tendencia psicologista nos había orientado inicialmente dado que asumíamos que lo importante era la información relativa a describir y explicar justamente lo que nos proponíamos como objetivos, sin prever que podíamos descubrir alguna cosa en el relato que no conocíamos.

Sabemos que los objetivos han de guiar la investigación y que la metodología no debe definir los fines, pero la misma obra citada alerta, en un sentido epistemológico, acerca de la singularidad de lo narrativo y de la necesidad de no sesgar lo que puede ‘recoger’. A esa intención de amplificación de la mirada nos hemos dedicado y, aun interesándonos todo lo referido a los procesos del aprendizaje docente y el pensamiento del profesor, nos alegramos de poder recurrir a los textos como narraciones intactas que puedan poner de manifiesto otros elementos relevantes.

Estaríamos hablando de una cierta identificación con la relevancia de lo narrativo en la mejora docente e institucional.

Por otra parte, lo que estos autores plantean nos sirve en nuestro estudio como marco de ampliación, dado que *ni somos ‘lectores’ de otras narraciones ni nos hemos planteado un uso biográfico del diario*. Éste actúa como acompañante de la acción de la formadora y se sitúa sobre todo en el estudio del desarrollo curricular en y por la formación, y/o en el desarrollo profesional de la formadora-investigadora. Sí que nos hemos autoanalizado

a la luz de lo que los autores plantean y nos ha servido para definirnos mejor y ver nuestro trabajo desde otra perspectiva.

Tampoco hemos encontrado en esa obra casos referidos a situaciones de investigaciones en las que los narradores sean los que después analizan los textos; máxime son coanalizadores o coautores simbólicos de los informes. De nuevo, nos vemos obligados a acudir a las exigencias de rigor desprovistos de ejemplos de otros estudios que nos “acompañen” epistemológicamente.

Los conceptos y aspectos que a partir de ahora trataremos en este apartado serán:

- *De la definición inicial como Investigación evaluativa a Investigación Iluminativa dentro de I-A*
- *Paradigma de la investigación: metodología cualitativa*
- *El estudio de caso (caso paralelo o múltiple)*
- *La utilización de la narrativa en la investigación,*
- *La utilización del diario como formadora e investigadora*
- *La definición del proceso de análisis*

C) DE LA DEFINICIÓN INICIAL COMO INVESTIGACIÓN EVALUATIVA A INVESTIGACIÓN ILUMINATIVA DENTRO DE I-A

¿Una investigación con finalidad evaluativa?.

La consulta de distintos autores (Villar Angulo, 1995; Villar Angulo y otros, 1995b; Marcelo, 1995a) nos sirve en su momento para entender que la definen o bien como evaluación de programas o, dentro de criterios más amplios, como evaluación educativa.

Nuestra investigación puede considerarse evaluativa en el sentido que:

- es una investigación que tiene en su base la evaluación de acciones formativas como cursos-seminarios y proyectos de desarrollo curricular en centros con asesoramiento (aunque no se trata de “evaluar” un todo, las acciones analizadas se incluyen en programas formativos dentro de un Plan de Formación Permanente del Profesorado).
- como investigación pretende acceder al conocimiento y/o crearlo, pero además como evaluación quiere llegar a emitir juicios y proponer mejoras (sobre la calidad de las acciones de formación para “ayudar” al Desarrollo Profesional del profesorado).
- evaluación e investigación tienen un proceso común de: definición de propósitos, diseño del plan y concreción de temporización, metodología e instrumentos, recogida de información, tratamiento de los datos e interpretación. Una investigación aplicada se propone, como la evaluación, proponer elementos de mejora.

Cuando en los inicios del trabajo buscamos la definición en Cook y Reichardt (1986:16) nos resultó confusa porque aparece -prácticamente- como sinónimo de Evaluación de Programas, según la tradición anglo-americana de la “Evaluation Research”: “Así, investigación educativa, investigación pedagógica, investigación de programas,

investigación curricular, investigación evaluativa, vienen a designar campos semánticos coincidentes...”; como decimos, no nos ayudó demasiado a delimitar nuestro caso.

En general, se considera como la recogida de información sobre una intervención o actividad específica, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias, esperándose siempre que como resultado de la investigación evaluativa se produzca algún tipo de cambio iniciado por la intervención de quien investiga.

Precisan los autores que cuando se habla de *investigación evaluativa* el investigador suele estar con frecuencia contratado por un agente para describir y evaluar el programa y, por tanto, uno de los objetivos es la realización de un informe escrito. Por contra, definen la *investigación pedagógica* como aquella en la que el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación que quiere utilizar el enfoque cualitativo para mejorar la enseñanza en general, su propia práctica, el grado de eficacia de su tarea y cómo mejorarla.

Esta idea podría considerarse superada de alguna manera puesto que la implicación de los investigadores en los estudios parece gozar en la actualidad de mayor presencia.

En Imbernón (2002) se recogen algunas investigaciones que, bajo el epígrafe de “investigación educativa”, muestran cómo los investigadores son los propios profesores o formadores y cómo en todos los casos se da una implicación “interna” con el campo de estudio.

En el caso de nuestra investigación y al margen de mayores precisiones, nos situamos en una investigación evaluativa realizada desde una óptica pedagógica puesto que el objetivo de mejora y de comprensión de la realidad estudiada ha surgido de nuestra necesidad profesional.

Además, en nuestro caso, la idea inicial de evaluar la acción formativa ha generado un proceso interpretativo y en cierta manera de I-A en el que el foco que inicialmente era el ‘efecto’ de la formación, ha quedado finalmente situado en la atención tanto al proceso de aprendizaje de los profesores para el desarrollo de la innovación como al proceso de aprendizaje de la formadora como sujeto docente.

Es indudable que las conclusiones deberán hacerse llegar -en la medida de lo posible- hasta los responsables de las diferentes planificaciones (política, estratégica, táctica) para poder tomar aquellas medidas que se consideren favorecedoras de mejora, pero es importante resaltar que no es una evaluación externa ni en la definición de sus fines ni en su desarrollo.

Aún con los autores que venimos citando y para señalar la conexión que existe entre la investigación educativa en general y esa vertiente “aplicada”, recojo lo que aducen al respecto:”...***reconocer que haya áreas de conocimiento, y la educación es una de ellas, que cuando se investiga se evalúa, rotos ya algunos mitos sobre la objetividad pura pretendida y el total aislamiento del sujeto investigador como ajeno a su propia tarea de estudiar los asuntos humanos.***” Cook y Reichardt (1986:18)

En síntesis, además de por su carácter valorativo y formativo, esta investigación se define como:

- Una **investigación con metodología cualitativa** en la que se analizan unas acciones formativas, la finalidad primera de las cuales es la de proporcionar ayuda para el desarrollo de una innovación curricular, para iluminar la capacidad de la formación de contribuir al Desarrollo Profesional de los profesores implicados (en su vertiente personal, curricular e institucional).
- Un estudio **basado principalmente en las valoraciones y percepciones de los actores implicados** (formadora y profesores) y en algunos indicadores del uso de la propuesta de innovación que quedan recogidos dentro del relato de la formadora. Narrativos son también en nuestro estudio el diario de una profesora y los informes valorativos de los profesores; en ambos casos serán documentos complementarios al núcleo del estudio y cabe decir que durante las acciones formativas ya fueron instrumento de formación.
- Un **diseño de investigación** que a partir del trabajo de campo inicial, se redefine a lo largo de su propio desarrollo sobre todo en el proceso de análisis de la información y que **debe ser considerado, por tanto, como un proceso dinámico**.
- Todo ello **con instrumentos como los diarios de la formadora, “informes abiertos” de los participantes, cuestionarios, entrevistas, observación perseverante en las sesiones de formación (de los contextos “curso” Cu-1 y Cu-2) y con las exigencias de científicidad y rigor** exigidas por el paradigma de investigación.

Epistemológicamente, estaría dentro del *Enfoque comprensivo* que se definiría según recoge (de Lather) Ferreres en su trabajo sobre Planes Provinciales de Formación (Ferreres et al. 1994:48) como:

- **Interpretativo**: intentaremos dotar de significado a las relaciones que se dan en dichas acciones formativas, para ampliar la visión al respecto.
- **Naturalístico**: partiremos de describir y analizar situaciones y tiempos absolutamente reales, cosa que tiene no pocas implicaciones metodológicas.
- **Constructivo**: supondrá esfuerzo cognitivo de categorización-narración de la información e incursión en implicaciones afectivas, emocionales, y motivacionales.
- **Fenomenológico**: nos pondrá en contacto con la complejidad y riqueza de interrelaciones que tiene el tema de la formación del profesorado.
- **Hermenéutico**: intentaremos indagar -interpretándola y comprendiéndola- en esa realidad que puede aparecérsenos como cerrada, misteriosa, incontrolable o mecánica...
- **Microétnico**: deberemos centrarnos en el hecho de que estamos contextualizando las coordenadas, los espacios y, en definitiva, los significados.

Del hecho de adoptar un modelo de investigación en el marco del paradigma interpretativo y preferentemente cualitativo, se derivan unas exigencias descriptivas propias del tratamiento de los documentos de este tipo (personales y/o valorativos), del trabajo de campo y de la observación: exigencias previas que Zabalza (1987, 1991) llama **condiciones de legitimidad metodológica**.

Por tratarse necesariamente de una parte del contexto de la investigación, las trataremos en el capítulo dedicado al diseño.

¿Un proceso de Investigación-Acción?

Las autoras Lytle y Cochran (1999:320) plantean la clave de lo que entendemos como motivo principal que justifica la emergencia de procesos de Investigación-acción: *“Las opiniones de los profesores brillan por su ausencia en las obras de investigación sobre la enseñanza: las preguntas y problemas que plantean los profesores, las estructuras que emplean para interpretar y mejorar su práctica, así como la forma en que ellos mismos definen y entienden sus vidas laborales. Una nueva dimensión en el movimiento de profesionalización de los docentes que dirige la atención sobre su papel para generar conocimientos sobre la enseñanza es reconocer al profesor como investigador.”*

Ciertamente, como ya veíamos en capítulos anteriores, el movimiento de los profesores investigadores tendría en nuestro país más de 15 años de existencia y se asume que aun así, determinadas condiciones de la práctica han impedido una fructífera consolidación (Gimeno 1996).

Veamos entonces en concreto qué caracterización se hace de la I-A y en qué sentido podemos vernos representados/identificados por y con ella.

La investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales de las ciencias sociales en referencia a su práctica. (Bartolomé, 1997)

Según la autora pretende:

- a) *El desarrollo profesional permanente*
- b) *La mejora de la práctica social y educativa*
- c) *Una comprensión más grande de los procesos sociales y educativos.*

La autora, **a diferencia de autores como Hopkins (1985) o Zeichner (2000) que presentan experiencias de profesores que trabajan en solitario y desarrollan procesos de aprendizaje circunscritos a la I-A**, establece la *“interpelación del grupo”* porque considera que:

- los valores, significaciones, etc. sólo cambian en grupo
- el grupo sostiene el nivel de la motivación
- el grupo permite hacer mejor la función autocrítica
- la propia dinámica grupal en el seno del proceso de I-A, tiende a provocar cambios en quien la vive: que se traduce en una manera de hacer más participativa, más democrática, más implicada en la realidad, más respetuosa con las opiniones de los otros, más conscientes de las aportaciones de cada uno en el grupo, más permeable a las críticas de los otros, más libre.
- el grupo se identifica, por la misma naturaleza del objetivo pretendido, en la transformación social.

En nuestro caso, las pretensiones son coincidentes con las que describen el modelos de I-A: la diferencia es que nuestro proceso, siendo colectivo -por lo que tiene de social-, no se realiza en todas las fases ni con el mismo grupo de personas, ni a partir de que éstas realicen los mismos roles.

Es decir, nosotros trabajaríamos en ese contexto que acabamos de describir *porque de ningún modo podemos decir que hayamos trabajado solos* puesto que sin lugar a ninguna duda se han dado las siguientes interpelaciones: las de nuestros compañeros asesores del equipo del SEDEC que a lo largo de nuestra experiencia profesional -antes, durante y después de la investigación- han “marcado” las visiones sociales al respecto; las de los expertos que desde un principio del trabajo han contrastado con nosotros líneas de orientación sobre el problema (especialmente el director tanto del trabajo de investigación inicial como de la tesis, Vicent Ferreres), y compañeros de docencia (en los centros escolares y en la universidad) con los que también hemos debatido sobre el proceso; las obras científicas y de divulgación que han servido para reforzar intuiciones y para provocar “fracturas” conceptuales y emocionales; todos los profesores/as con los que hemos trabajado a lo largo de estos años y con los que hemos compartido y/o contrastado de forma consciente e inconsciente, formal e informal, lo que íbamos “descubriendo”; durante el trabajo de campo de la investigación, el contraste y trabajo con los profesores implicados -sobre aspectos específicos del ‘cómo aprendemos’, o del ‘cómo estamos en los centros’; también durante el periodo del trabajo de campo, el trabajo con los observadores de los dos contextos ‘curso’ investigados, también nos aportó parecida interpelación.

Con una de las profesoras implicadas en la continuación del trabajo iniciado en el contexto ‘Cu-2’ mantuvimos la siguiente comunicación telemática:

Vaig estar pensant, l'altre dia, després de parlar amb tu per telèfon. I és que el tema de la teva tesi sempre m'ha interessat encara que més centrat en els nens. Ja ho dic de broma- que faig un treball d'investigació i potser ho faig si consisteix en observar, deduir, treure conclusions... el meu "rumiar i donar tómb", però em sembla que s'han de fer més coses, oi?

I deus pensar que no les tinc totes quan et parlo d'aquest tema sense cap ni peus i a més no hi estic d'acord amb el que et diuen a la facultat...però es que això ja ho deien quan jo estudiava i crec que, d'una altra manera però els grans també aprenem. Mira tot el que m'has ensenyat! -des de perdre la por a tots els altres canvis...-(...) (15-1-2002)

(...)

I el meu paper d'investigadora era broma. Ja voldria jo ! Sí, em falta la sistematització, la consciència ...TOT. Només dono voltes i voltes. Per això estic contenta de que hagi persones com tu. Encara que siguis massa estricta.

Además de ese rasgo diferenciador, es decir, el del trabajo grupal y/o no solitario, Bartolomé establece los siguientes para diferenciar la I-A de otro tipo de investigación:

- El objeto es la transformación de la práctica educativa y/o social, al tiempo que se procura entenderla mejor.
- Se da una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación al largo de todo el proceso. En referencia a la espiral de Lewin (1944), se precisa que *actividad reflexiva y acción transformadora, innovación e investigación, y construcción de la realidad y recogida de observaciones*, se den de forma constante con vista a posteriores reflexiones.

<i>Momentos de la investigación-acción</i>	<i>RECONSTRUCTIVO</i>	<i>CONSTRUCTIVO</i>
Discursos entre participantes	Reflexión	Planificación
Práctica en el contexto social	Observación	Acción

- | | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|
- Una forma peculiar de aproximarse a la realidad vinculando conocimiento y transformación: “Una investigación-acción, si lo es, ha de tener como objetivo final el cambio educativo y social...”(í.:12)
 - El protagonismo de los educadores e investigadores, es decir de los profesionales a quienes afectan los problemas. No es necesario insistir en que esta cuestión, como ya vimos con Gimeno (1996) es la luz y la sombra de este planteamiento. Además de lo ya tratado, cabe decir que son pertinentes cautelas para evitar actitudes de dependencia de los expertos y también actitudes de rechazo de cualquier colaboración o asesoramiento representado por “externos”. Como sabemos, la formación no es ajena a estas posibles posiciones.

Según la autora que venimos citando, el planteamiento de la primera época del movimiento se movía, entendemos que en la lógica del momento histórico en que surgió, dentro del paradigma positivista aunque también desde el primer momento hubo variantes entre los investigadores respecto a la importancia que le daban a los diferentes momentos: como ejemplo de esa no igualdad cita cómo Corey se centra en si los objetivos plantados se van cumpliendo, mientras que Taba y Noel, conceden gran importancia a la labor de descubrir las dimensiones fundamentales de los problemas, a eliminar prejuicios o ideas equivocadas que puedan tener los profesores respecto al caso de estudio.

La autora desarrolla e ilustra en esta obra tipos de I-A: *participativa*, de *desarrollo del currículum* (representada per Elliot, 1993), la *crítica* (representada per Carr y Kemmis, 1983, y fundamentada en la filosofía de Habermas), la *cooperativa o colaborativa* entre instituciones.

“En la espiral autoreflexiva, el plano es prospectivo respecto de la acción y retrospectivo respecto a la reflexión sobre la cual se construye. La acción es, esencialmente, arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras, que valorarán los problemas y los efectos de la acción. La observación es retrospectiva respecto a la acción realizada y prospectiva hacia la reflexión en que se considerará la práctica realizada. La reflexión es retrospectiva en lo que respecta a las acciones emprendidas hasta el momento y prospectiva con vista a nuevos planes.

La espiral autoreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato por medio de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica en el ámbito social. (Carr y Kemmis, 1988:198)

*Esta relación entre la acción, la proyección y la retroproyección, nos puede retrotraer a otros contenidos recogidos y tratados en las bases teóricas acerca del pensamiento del profesor y los modelos de planificación y de toma de decisiones. **Decíamos al iniciar este capítulo que se daba una fusión entre las bases teóricas conceptuales y las metodológicas porque el objeto se constituía como único: pretendemos entender y cambiar la acción, con lo que la metodología de análisis y de intervención se acometen desde posiciones muy próximas.***

Además, nuestro proceso de autoevaluación cuenta -de alguna manera- con un grupo de discusión que es el grupo de asesores con el que trabajamos y, *especialmente, cuenta con los profesores que se están formando y las interacciones que con ellos se dan en los contextos formativos, como parte común que es tanto objeto como sujeto del proceso de investigación.*

Pérez Gómez (1990:22,23) hace una descripción que nos parece adecuada para comprender la substancialidad del proceso que intentamos describir cuando considera que la I-A es una “...*espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al transformarse los participantes y al transformarse la situación...un vasto programa de integración de procesos en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica...unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del curriculum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional.*”

En síntesis pensamos que, si bien dependiendo de cómo se entendiera el grupo de discusión, puede que no pudiéramos considerarnos inmersos en un proceso como el descrito, en la práctica, investigación, acción y formación se han dado unidos en un grupo de discusión y de mejora que, además de estar conformado por múltiples componentes con roles diversos, es propio y particular del proceso que se da en los contextos de formación entre los docentes que quieren aprender las formas y contenidos de una innovación y las personas formadoras que quieren aprender sobre cómo mejorar su ayuda para el mismo propósito.

Barrios (1997, 2000) sintetiza las características del estudio de caso y de los procesos de I-A, dentro de las investigaciones con metodología cualitativa: mostramos su síntesis en la página siguiente (la zona compartida está marcada de color compartido).

D) PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN y METODOLOGÍA CUALITATIVA

El análisis de los modelos teórico-filosóficos que sustentan las prácticas educativas y las investigaciones sobre la educación se hace cada vez más necesario, por una parte, para establecer el rigor de determinados discursos que pueden ser confusos política y epistemológicamente hablando y, por otra, para tener conciencia clara de qué es lo que cambia en esencia en las nuevas perspectivas.

Así, hablaríamos de ***rigor epistemológico*** y de ***comprensión filosófica*** en las investigaciones educativas, es decir, en los análisis sobre la realidad educativa: las diferentes orientaciones conceptuales están relacionadas con criterios no sólo de epistemología sino también de ética, ontología, metodología de las diversas prácticas e investigaciones educativas, y políticas educativas; deben inevitablemente relacionarse con el concepto de sociedad, de educación, de profesionalidad, de innovación, etc..

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. Datos descriptivos (implicados / conocedores/...)
2. Informes narrativos
3. Conciencia de subjetividad
4. Comprender la situación que se analiza
5. Métodos poco refinados y estandarizados
6. Proceso de negociación

	5. Comprender situaciones complejas-problemáticas (fenómenos o acontecimientos contemporáneos) 6. Conclusiones interpretativas 7. Instrumentos muy variados	
ESTUDIO DE CASO		INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
1. Situaciones ejemplificadoras (contribuyen a generar teoría educativa) 2. Investigador externo con papel protagonista 3. Puede no provocar cambio inmediato 4. Audiencias no especializadas	5. Investigadores son los propios implicados 6. Necesidades compartidas 7. Mejorar situaciones prácticas habituales 8. Aumenta la teoría práctica de los implicados 9. Instrumentos que facilitan la reflexión de los investigadores-implicados	1. Necesidad de un grupo de discusión y reflexión 2. Provoca cambio inmediato 3. El investigador externo no es imprescindible 4. La audiencia son los propios implicados

Condiciones exclusivas al estudio de caso o a la I-A

Condiciones de una metodología que puede ser compartida con la otra

Por esa razón, cuando pretendemos algún tipo de análisis referido a los modelos según los cuales se diseña, desarrolla y valora la práctica de la formación del profesorado, obviar el análisis de sus bases teóricas, niega toda posibilidad de comprender el por qué de la selección y tratamiento del conocimiento que se pretende, impide conectar el posible aprendizaje con lo anteriormente establecido a nivel de investigación y, en definitiva, imposibilita conocer.

Con la intención de conocimiento y guía epistemológicos, debemos seleccionar alguna de las clasificaciones que existen al respecto para poder “ubicar” el planteamiento del propio diseño de la investigación.

Debemos hacer antes una reflexión: *la bibliografía sobre investigación educativa referida a formación del profesorado trata de forma fuertemente indisoluble la formación, la innovación, y la investigación*. Esto no sólo ocurre en lo concerniente a su definición, sino también en el momento de explicar los paradigmas de cada uno de estos ámbitos.

Una cita de Carr

Condiciones exclusivas al estudio de caso o a la I-A
--

 ilustra

Condiciones de una metodología que puede ser compartida con la otra

 sitúa la

función principal de la investigación educativa en “emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a las tradiciones, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente”.

Vemos que los tres conceptos citados anteriormente podrían englobarse en esta definición y así lo recoge también González (1989) cuando plantea la necesidad de que investigación, innovación y formación sean fuentes convergentes, o sea que la investigación no se agote en la función de conocer, sino que sea *conocer para introducir mejoras fundamentadas científicamente*.

Esta consideración que nos parece del todo capital se traduce en muchas de las obras consultadas en una fusión que asemeja las síntesis comprensivas sobre los modelos en formación del profesorado, en innovación y en investigación educativa.

En la breve síntesis de los grandes modelos filosófico-epistemológicos que recogemos subyacen, por otra parte, las diferentes concepciones de la educación que, obviamente, también se relacionan con un concepto ‘particular’ de formación del profesorado, de innovación y de investigación educativa.

Con este objetivo podríamos tener en cuenta diversas consideraciones: Imbernon (1994) distingue entre orientación *Perennialista o Académica*, *orientación Técnica o Racional-técnica*, y orientaciones *Basadas en la Práctica como referencia*; Pérez A. I. (1990) habla de *Perspectiva técnica o racionalidad técnica* y de *Perspectiva radical o crítica*; Ferreres y Molina (1995) recogen de Escudero y González, y de House, *Enfoque técnico-científico*, *Enfoque Cultural*, y *Enfoque sociopolítico*.

Estas clasificaciones se acercarían más al ámbito de la formación e innovación; específicamente hablando de investigación, podríamos referirnos a los *Paradigmas Positivista, Interpretativo y Socio-crítico*.

Nos interesa, al margen de las denominaciones, centrarnos sobre todo en el contraste¹ entre el *modelo tecnológico y los modelos interpretativos* para tener en cuenta sus principios básicos y establecer vínculos substanciales con nuestra investigación. Tenemos presente que entre uno y otro deben marcarse diferencias substanciales que difícilmente pueden serlo de igual modo entre el interpretativo y el sociocrítico. A estas alturas de nuestro trabajo, quizás hemos conseguido dar pistas de nuestro interés filosófico, social y político respecto a las transformaciones sociales. Ahora de lo que se trataría es de poder establecer lo más claramente posible posiciones epistemológicas y metodológicas.

Seguiremos una síntesis de Noguera (1997) y consideramos una referencia interesante y comprensiva Molina (1993).

Modelo tecnológico

Se trata de un modelo basado en la *teoría científico-positiva*, según la cual la *realidad*

¹ Nos interesa ahora el enfoque de esta fuente porque se ocupa de conectar el paradigma filosófico, el investigador-aplicado y el de formación del profesorado.

que se puede estudiar sólo es aquella **sensible**, experimentable y por tanto “**objetiva**”.

La metodología que usa en la investigación se basa en la observación y en la experimentación que responda a la siguiente secuencia o proceso: hipótesis, observación, experimentación - interpretación - tesis.

En sus coordenadas **técnica** se define como *aplicación de la ciencia y como único medio de hacer que la práctica, por un lado, supere la rutina y, por otro, explique su “caja negra”* (aquello que en el ámbito pedagógico se ha relacionado equívocamente con “cada maestrillo tiene su librillo”).

Tecnología será *la teoría de la técnica* y, como teoría, pretende orientar, explicar y no únicamente aplicar, aportando una perspectiva más sistémica.

Este modelo tiene como teoría psicológica de explicación del aprendizaje predominante el *conductismo* que, en España, se introduce en la década de los 70.

Su funcionamiento se basa en un tipo de conocimiento y de racionalidad: **racionalidad técnica, racionalidad instrumental y, en definitiva, se busca aquello que aporte una “verdad” de eficacia.**

Ciertamente debemos entender que este modelo procuró “**innovaciones**” en el ámbito de la **Formación del Profesorado**: por una parte se constituyó en una perspectiva claramente “profesionalizadora” (en un sentido estrictamente diferente al pretendido actualmente: “aplica aquello que otros investigan”) y aportó la racionalidad técnica a la práctica educativa global (proceso: objetivo-contenido-estrategia-evaluación).

Los estudios sobre la “buena enseñanza” y sobre cómo formar el educador competente; el paradigma proceso-producto, los estudios centrados en los rendimientos escolares (sin pretender la comprensión del propio proceso de aprendizaje), son aportaciones de éste modelo.

Modelos interpretativos: Investigación-Acción y profesor reflexivo

Basados en la **fenomenología** (ciencia del ‘fundamento’) como manera de llegar a aprehender la realidad esencial que se me muestra por la conciencia, sumergiéndose en la racionalidad humana. Conciencia supone una autoreflexión, un desdoblamiento que no tiene lugar sin la *intencionalidad* y que está cargado de contenido; *no es una operación formal al margen de las condiciones temporales e históricas y culturales*. Se trataría de una fase descriptiva que ha de completarse con una fase interpretativa.

Basados en la **hermenéutica** o interpretación histórica de los acontecimientos. en este bloque se incluirían aquellas corrientes ocupadas de interpretar los “textos” u objetos de estudio, juntamente con sus contextos; sin especificar sus diferencias abarcarían el *historicismo* de Dilthey, Gadamer -relacionado a su vez con el *perspectivismo* de Ortega y Gasset-, Habermas centrado en el lenguaje y el consenso que a través de él establece el individuo en su cultura (*teoría de la argumentación, teoría de la comunicabilidad*).

La hermenéutica también se basa en el estudio de las **finalidades** que se otorgan a las

acciones, y en el *sentido* que tienen para las personas, llegando a las *motivaciones ocultas* que escapan de nuestro umbral de conciencia.

Los modelos interpretativos se han nutrido de las aportaciones de la *teoría cognitiva-constructivista* que interesa en esta perspectiva por la importancia que se da a la construcción tanto del conocimiento como de las percepciones de la realidad.

La metodología de investigación está basada en la intuición, comprensión, descripción, y narración; todas ellas ocupadas de recoger la realidad de forma holística e intersubjetiva; además, engloba la perspectiva ecológica, la observación sistemática, la observación participante (metodologías cualitativas); técnicas e instrumentos como biografías, estudio de casos, técnicas etnográficas, documentos personales, informes, encuestas, entrevistas, diarios y evaluación de ambientes.

La racionalidad que busca es una *racionalidad práctica, racionalidad ética-crítica-valorativa*

Por todo, *la innovación que procuró y puede procurar en la Formación del Profesorado es una perspectiva profesional-investigador, indagador, crítico, comprometido.*

Chalmers (1993:111ss.) habla de la década de los 70' como escenario donde Lakatos (representante del racionalismo) y Khun (relativismo), debatían alrededor de los interrogantes de la ciencia como posibilidad de "verdad".

El objetivismo (dentro del que alinea a Popper, Lakatos -racionalismo- y a Marx) se opondría al subjetivismo, al relativismo y anarquismo (representados respectivamente por Khun y Feyerabend, también de la misma década, 1975): "*el conocimiento es sentido objetivo es un conocimiento sin conocedor; es conocimiento sin sujeto cognoscente*"(í.:169) vs. "*el conocimiento se entiende en términos de las creencias sustentadas por los individuos*" (í.:160)

Hemos hablado suficientemente de estas dos perspectivas también cuando nos hemos dedicado al aprendizaje y la enseñanza docentes (Fernstermacher (1994) planteaba límites al conocimiento *subjetivado* en estos mismos sentidos); cuando nos ocupemos de la narratividad, volveremos sobre ello.

Síntesis respecto al paradigma de la investigación

Plantearé la síntesis retomando aquellos elementos substanciales de cada modelo que pretendo tener en cuenta para la investigación.

Recordemos que la investigación tiene por finalidad “**analizar en profundidad 3 procesos de formación de modalidad diferente** (un asesoramiento en centro y 2 cursos) **centrados en una innovación curricular para las etapas de EI y EP (CI) en los que el rol de investigadora y de formadora recaen sobre la misma persona, para establecer valoraciones sobre el tipo o grado de Desarrollo Profesional (de profesores y de formadora) que se ha construido y proponer condiciones, acciones y estrategias de mejora**”.

A partir de ello y en referencia al paradigma en el que nos situamos se podrían derivar los planteamientos siguientes:

1. Dado que se basa en el desarrollo en la práctica de una innovación (centrada en lo que se ha llamado un “enfoque constructivista de la lectura y la escritura”) y puesto que ello implica un empleo adecuado, por parte de los profesores que participan de la acción formativa, de las estrategias didácticas asociadas a tal innovación, el enfoque metodológico podría entenderse como *tecnológico* en el sentido de que tanto la acción formativa como los profesores implicados buscarán ser “eficaces”; habríamos de indagar entonces en las bases de determinados aspectos técnicos derivados, entre otros, de la psicología constructivista, de modelos interactivos en el procesamiento de la información, de las teorías de estilos de aprendizaje adulto, etc.

El dilema acerca de cómo tratar el conocimiento sobre la acción eficaz, vendría justificado por lo que Zabalza (1987) considera en relación con:

- conceptualizar la **enseñanza como acción** donde se integra un doble componente: el conductual (acto) y el mental (significado),
- entender la acción educativa como “...**tecnología** y como **praxis** y por tanto como un conjunto de intervenciones con un propósito”(í.: 8)

Es importante resaltar que con estas consideraciones, Zabalza pretende justificar el porqué de su utilización del paradigma de investigación y metodologías cualitativas.

Queremos decir que la caracterización de la enseñanza como acción “mediada” por lo que el docente piensa y siente no puede dejar al margen o no puede prescindir del hecho de que ésta es también una acción ordenada y articulada a partir de propósitos no únicamente subjetivos y, en todo caso, profesionalmente “tecnologizados” en el sentido epistemológico de ayuda a la acción.

2. Un planteamiento basado en el modelo crítico se ocuparía, según apuntan Ferreres y Molina (1995), o bien de los intereses de los grupos participantes y la motivación que les lleva a la innovación (**estrategia política**), o bien de tener en cuenta los valores de los profesores, los contextos de los centros a los que pertenecen y en qué medida la innovación propuesta se adecua o entra en conflicto con la cultura profesional de los mismos (**estrategia cultural**).

En este sentido, también Zabalza (1987) apunta a una concepción de la clase y, por ende, de la práctica de la enseñanza, como una realidad social y dinámica idiosincrática,

que ofrece un foco de atención relevante en los componentes comunicacionales y de relación que la alejan de realidades que puedan recogerse con un discurso lógico: ese discurso es vivencial, conflictivo, y paradójico.

Por su parte, y tras consultar una fuente filosófica, Fullat (1992) en su trabajo sobre el método fenomenológico, nos habla de que la comprensión del proceso educativo se basa en la importancia de la realidad esencial, no de la fáctica, no de la que normativiza, no de la que prescribe. El problema fenomenológico es pues, según este autor, la *alteridad*: "jamás desde mi yo 'puedo vivir el otro' (...) en el fondo todo proceso educativo es imposible (...) entre educador y educando jamás podrá tener lugar un contacto cooperativo (...) (í.:17); este autor asume (con Hegel y Sartre como referencias) que detrás de toda relación de conciencias se esconde inevitablemente un contacto 'violento'.

De esta forma, Fullat defiende que el hombre no es un nuevo objeto de la ciencia porque se dan en él elementos esenciales que no pueden someterse a ninguna disciplina científica. Es posible un discurso no científico acerca del fenómeno antropológico pero desde posiciones filosóficas que se acerquen a la educación, porque el *soma* y el *psyqué* (biológico y sociocultural) sí admiten discurso científico, pero el *pneuma* (espiritual-creador) requiere discurso metafísico.

Por lo que respecta al objeto de estudio y de educación, Fullat considera que ***existe una urgencia para con lo individual***, puesto que hoy por hoy es lo que resulta más amenazado: ***educar y existir es uno, y lo mismo que nacer, salir, surgir, colocar fuera.***

En síntesis, la propuesta de Fullat consiste en tender hacia un modelo educativo que favorezca el desarrollo del elemento existencial del Hombre, es decir, biográfico, para valorar lo único e irrepetible, y hacerlo con una orientación axiológica, de fines estilizados.

Volviendo a los modelos de investigación, Ferreres y Molina (1995:73) citan a House apuntando que este autor aboga por la idea de que "...una estrategia auténticamente general ha de encarar la situación desde las tres perspectivas (...) y confía en que predominarán estrategias mixtas."

En el mismo texto, Escudero y González (1987) plantean que el cambio educativo requiere una perspectiva multidimensional para dar cuenta de la pluralidad y multiplicidad de factores que lo determinan y de la complejidad de sus procesos de desarrollo.

Desde un punto de vista, pues, irrenunciablemente integrador, podemos decir que ***nuestra posición en la investigación se sitúa en una perspectiva interpretativa, cultural -y crítica- enraizada en la práctica, en las intencionalidades educativas, en los contextos, y en los múltiples sentidos que por parte de los implicados se dan en torno a la innovación.***

Se recogerán evidencias sobre la aplicación que realizan los profesores en sus aulas de las propuestas metodológicas contenidas en la formación, pero se intentará superar el planteamiento "tecnológico" puesto que tales evidencias se considerarán como un "indicador" para la interpretación del significado que dan los protagonistas a este aspecto de "tecnología", asociado necesariamente a la práctica en contextos reales.

Por otra parte, como ya explicábamos en la introducción, un proceso que comenzó considerando “protagonistas” del análisis únicamente a los profesores, devino en una espiral de I-A en la que el aprendizaje de los profesores era motor y mecanismo de aprendizaje de la otra protagonista, la formadora.

El ‘protagonismo’ se traduce en considerar que el “sujeto docente” de la formadora es quién interpreta y regula, dentro de los parámetros posibles, las pautas que se suceden en el proceso de aprendizaje mutuo entre profesores y formadora.

Así, por el hecho de tratarse de un estudio de caso y analizándolo ahora a la luz de lo que Ferreres y Molina (1995:74) dicen sobre su investigación, se entiende que la nuestra:

- no pretende soluciones técnicas generalizables a otras situaciones más allá de una posible “*generalización naturalista*” (Stake, 1998) en el sentido de que de los casos particulares las personas pueden aprender cosas que son generales: “las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante la experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas las hubieran vivido.” (í.:78)
- intenta centrarse en los contextos particulares de cambio: qué sucede cuando la formación se da en un contexto de formación en el centro y qué sucede en acciones de formación de modalidad cursos. En el segundo caso se dan pluralidad de contextos: *el propio curso es un contexto directo, y éste tiene a su vez a los centros a los que pertenecen los profesores asistentes como contextos indirectos pero también “destinatarios” de la formación.*
- tiene en cuenta que el cambio se da a través de los *aprendizajes* que realizan tanto los profesores como la persona que forma, entendiendo que podrían darse aprendizajes de tipo conceptual, estratégico o procedimental, actitudinal, y más ampliamente de cultura profesional y organizativa. *En este sentido, la indagación deberá concluir, por tanto, si la formación didáctica, que era inicialmente el motivo de formación para los profesores, puede considerarse una estrategia capaz de vehicular, a través del interés didáctico, la mejora profesional.*
- los profesores implicados querían conocer, por diversas razones y con diversos grados de implicación, la “propuesta innovadora” y, por tanto, ésta era su “objeto de estudio”; la posición como formadora estuvo centrada en los profesores y en cómo estos aprenden. Por tanto el doble rol de investigadora - formadora coincidía en el foco de atención, no por la presión del trabajo de investigación, sino por una posición derivada del modelo de formación según la cual no es la innovación en sí el foco de atención, sino el proceso que se da entre los que deben construirla.
- En este sentido el, complejo en su delimitación, papel de la formadora-investigadora, se ha movido entre el de *experta-comunicadora de un saber técnico* (en muchas ocasiones reclamado por los profesores), y el de *dinamizadora del aprendizaje “autoregulado” de los mismos*. También el análisis de este rol ocupa un lugar importante en la investigación.
- se da una relación continua entre teoría y práctica. Podría decirse que a lo largo de la

acción formativa, el feed-back entre los planteamientos teóricos que sustentan la metodología innovadora y la reflexión sobre la práctica que llevaban a cabo los profesores, era un ingrediente importante. Esta relación será uno de los elementos a investigar.

- la metodología utilizada ha consistido en la observación participante y posterior elaboración de diarios por parte de la investigadora-formadora; la realización de autoinformes (prácticamente en todos los casos han sido únicamente finales) por parte de los profesores; la observación no participante de estudiantes colaboradores o en prácticas de Pedagogía mediante la realización de diarios o notas de observación; grabaciones en cassette de algunas de las sesiones; cuestionarios abiertos a los profesores sobre “cultura de innovación”; instrumentos tipo pauta de valoración final que tras cualquier acción de formación requiere el ‘Departament d’Ensenyament’.

Como se verá, a consecuencia de haber centrado el análisis en el papel docente de la formadora, el instrumento que se analizará más exhaustivamente será el diario que ésta realizaba después de cada sesión. Los informes de los profesores, las observaciones de los observadores, las grabaciones, y el resto de información recogida, se usaran para triangular los datos, entendiendo el “contraste” como búsqueda de consistencia de los datos (más que como nueva reducción de la información y posterior análisis).

- En el propio proceso de análisis, se han generado lo que hemos llamado “**Notas**” (97, 98, 99, 2000, 2001, 2002) y su contenido también se integra, en parecida relevancia que los diarios, al grueso del análisis. De esta forma, podremos dar respuesta a los objetivos que se centran en el proceso de aprendizaje de la formadora.

Wittrock (1989:199), hablando de los métodos ligados al paradigma interpretativo, plantea que los métodos cualitativos que emplean el **trabajo de campo observacional participativo** son particularmente apropiados cuando se quiere saber más sobre:

- la estructura específica de los hechos que ocurren en un lugar en particular, más que en un número de lugares
- las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos
- la localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales que puedan observarse como experimentos naturales (dado que no podremos ni modificarlos, ni mantenerlos constantes)
- el vínculo de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales (con el consiguiente desarrollo de nuevas teorías sobre posibles causas y otras influencias presentes).

El mismo autor explicita (citando a Erickson, Florio, y Buschman, 1980) que el trabajo de campo es particularmente útil para contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué está sucediendo, específicamente, en una acción social contextualizada?
- ¿Qué significado dan los actores a lo que sucede en ese contexto?
- ¿Qué tipo de interrelaciones sociales y culturales se dan entre las personas de la situación, entendidas como medios para las acciones recíprocas significativas?

- ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad con lo que sucede en otros niveles del sistema?
- ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un espectro más amplio de lugares y tiempos?

La invisibilidad de la vida cotidiana, la doble necesidad de adquirir un conocimiento específico a través del análisis de determinados detalles de la práctica concreta y de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales (más o menos locales e inmediatos), junto a la conveniencia de considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que en ellos participan, son razones que el mismo Wittrock aduce para que la búsqueda de respuestas a las preguntas anteriores sean científicamente deseables.

Tanto estas razones como las preguntas que de ellas se derivan, nos resultan del todo significativas para con los objetivos de nuestro estudio y, de alguna forma, refuerzan nuestra posición epistemológica.

La posición epistemológica que se deriva de lo anterior tiene en la metodología *narrativa* un importante núcleo interpretativo. Como advierten Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:13ss) la narrativa es una particular reconstrucción de la experiencia por la que -mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido; tal reconstrucción significa pasar del plano de la acción al plano sintagmático del lenguaje.

Como todo relato biográfico, la reconstrucción también significa organizar los acontecimientos vividos en una secuencia que es, a la vez, cronológica y temática.

Un orden cronológico -curso de vida- se combina con un orden configurativo -acontecimientos- para configurar un todo significativo.

El relato narrativo en la cultura occidental tiene, según los autores, características como establecer un punto final apreciado, seleccionar qué acontecimientos se consideran relevantes para ese punto final y ordenarlos estableciendo vinculaciones causales, mantener una identidad para el narrador, y emplear signos de demarcación correspondientes; al mismo tiempo todo relato tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos, y está conformado por una "intertextualidad" o comunidad de otros textos, y por una "polifonía" o pluralidad de voces.

Entendemos que, tanto las características generales del relato en nuestra cultura, como las dos grandes funciones que se le atribuyen a la narrativa coinciden con nuestros propósitos y nuestro proceso en la investigación: provee formas de interpretación y proporciona guías para la acción.

Como se plantea en esa obra, cabe admitir que, en congruencia con un enfoque hermenéutico, la metáfora de que somos esencialmente escritores de los relatos de nuestras vidas procura un entendimiento de la vida como comprensión y/o construcción a partir de un conjunto de elementos similares a los relatos de ficción o literarios: trama, acción, secuencialidad, etc.

En este marco, el hecho de centrarnos en el *análisis del sujeto docente de la formadora* vendría justificado por el propio objetivo de mejora de la formación y, también, por la necesidad de limitar la profundidad pretendida en el conocimiento de los significados

que dan los autores a lo que sucede en el contexto de estudio: los profesores y sus significados serán “vistos” y “leídos” a través de la formadora que, en definitiva, es también una de las partes de la situación de enseñanza-aprendizaje y que, en su doble rol de formadora-investigadora, ha debido y querido clarificar su intención de mejora, muy por encima de lo que sería su función habitual; se limita, así, el foco de estudio.

Metodología cualitativa.

Como plantea Stake (1998), la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación.

En relación con la enseñanza conceptualizada como acción, diversas son las razones que justifican análisis de tipo cualitativo:

- doble componente conductual y mental, acto y significado
- acción educativa como praxis y como tecnología
- concepción de la clase como una realidad social y dinámica con características contextuales en la que se dan idiosincrasia, contingencia y equifinalidad
- relevancia de los componentes comunicacionales y de relación que la caracterizan como un fenómeno social con estructura vivencial, conflictiva y, con frecuencia, paradójica
- imagen del profesor como profesional que toma decisiones y orienta su acción de forma más o menos reflexiva y discrecional. (Zabalza, 1991: 16ss)

Así, la investigación cualitativa puede responder de forma adecuada a las preguntas que se le hacen desde el ámbito de acción de la enseñanza: ¿qué sucede en la acción social de un contexto particular?, ¿qué significan esas acciones para los protagonistas?, ¿cómo se estructuran los sucesos a lo largo del tiempo?, ¿qué relación hay entre lo que sucede en un contexto y lo que también se da a otros niveles del ‘sistema’?, etc.

Además, centrados en el tema de la formación permanente del docente, por un procedimiento cualitativo puede recogerse la tensión entre innovación pretendida y formación en el sentido de que, al margen de lo que “objetivamente” pasa en un contexto determinado, se puede acceder a la estructura interna o conjunto de estructuras internas que dan sentido a la acción docente tanto de los profesores que “han” de innovar como de la formadora que habría de ayudar a ello.

En este sentido, entendemos que cuando como formadores desarrollamos actividades formativas, es decir cuando *lideramos* grupos de aprendizaje (de alguna forma, como persona formadora siempre lo haces aunque pretendas un tipo de liderazgo más o menos ‘transformacional’), además de estar en contextos dilemáticos, *das voz a los profesores, necesitas saber lo que piensan, lo que hablan...con “eso” recogido e interpretado vuelves a elaborar los componentes estructurales y temáticos de tus interacciones y “tornas” un “texto” (hipertexto) que reinterpreta sus voces, las reelabora también, “amasa” el discurso, lo devuelve “educado”* (en palabras de Mercer, 1996) *en el sentido de que lo ha reelaborado conceptual e ideológicamente, no en el de haberlo descarnado de lo propio del profesorado.*

Esa sería una aproximación a la función del *sujeto docente formador de profesores*.

Esa interacción de la que hablamos y su estudio es muy importante en los casos en los que el propósito es acometer una innovación porque si se da por hecho que existen determinados “constructos” (sean estos dicotomías o ideas-creencias) en la forma en que los profesores, todos los docentes, nos enfrentamos a nuestra tarea, debemos conocerlos y entender el proceso de asunción desde el punto de vista de “...cómo los profesores “filtran” las innovaciones a través de su propia estructura de conocimientos y creencias de manera tal que “reconstruyen” el sentido de la innovación a su propia medida y la desarrollan desde esa perspectiva propia.”(Zabalza, 1991:39).

Así, la perspectiva de la innovación puede alejarse en diversos grados y características de aquello que se planificó o se pretendió.

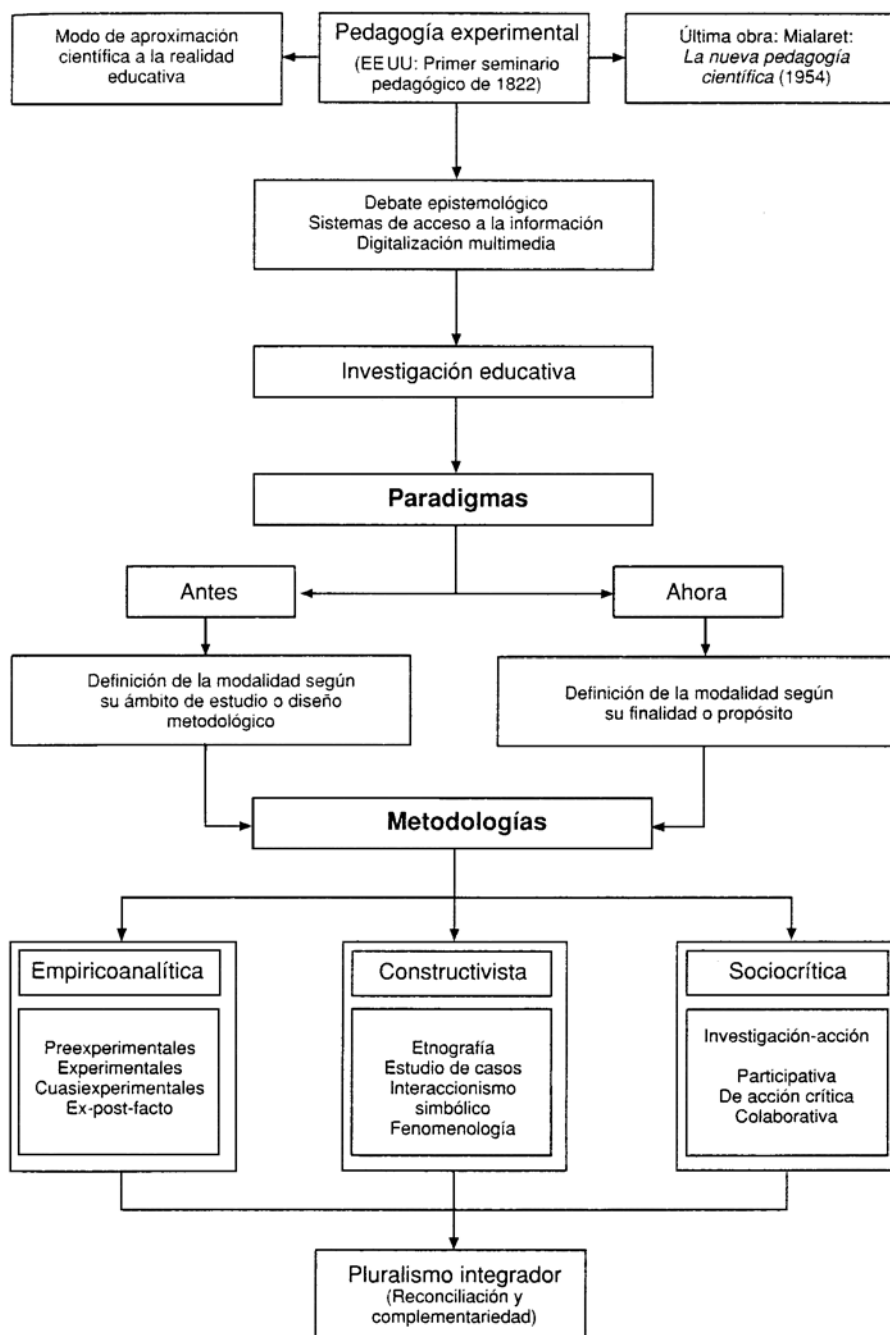
Este alejamiento, suele entenderse referido a la que se planifica administrativamente, acostumbrados como estamos a las experiencias de modelos de “reformas” educativas de ‘arriba a abajo’, pero nos parece relevante señalar que *se da también alejamiento o extrañamiento respecto a las intencionalidades, los planes, y las metas que se formulan desde la planificación más cercana, es decir, desde la planificación de las personas que realizan la formación, el asesoramiento, etc.* (me refiero básicamente a las funciones de ayuda, y no a aquellas vinculadas a revisiones externas, o a formación meramente “legalista”).

Queremos decir que como formadores, se vive muy de cerca el costoso proceso de cambiar y de mejorar individual y colectivamente, y por lo que respecta a la planificación, además de haberse de entender como dinámica y revisable, debe responder a sucesivos “controles y a regulaciones multipolares (ritmos de trabajo, tipos de proceso más deductivos o más inductivos, regulaciones de los roles de las personas implicadas, márgenes diversos de autonomía, etc.).

En ese contexto, todo lo que da apoyo al proceso de control y regulación se constituye en soporte necesario y autoformativo: hablamos de la narratividad como ayuda, de los diarios como instrumento.

En síntesis, nuestra aproximación a la metodología cualitativa viene dada por el tipo de problema que nos hemos planteado respecto a la comprensión de las relaciones de aprendizaje comunes entre profesores y formadores.

Antes de pasar al apartado dedicado al análisis de la metodología de estudio de casos, presentamos un esquema (Mateo, 1999) en el que se ve cómo en la actualidad, las metodologías se definen en función de los propósitos que las guían y cómo el pluralismo integrador es, en suma, la síntesis metodológica: línea constructivista y sociocrítica albergan múltiples posibilidades tanto en las definiciones como en las prácticas:



Mateo (1999: 647)

E) EL ESTUDIO DE CASO (CASO PARALELO O MÚLTIPLE)

El estudio de caso se considera una estrategia de investigación en sentido amplio. Recogemos la definición que realiza Marcelo (1995a) a partir de la síntesis de diversos autores: *el examen de un ejemplo en acción, o un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto, y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia.*

Más recientemente se perfila que, más que una opción metodológica, el estudio de caso

es la elección de un objeto a estudiar, es decir, “como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos individuales, no por el método de investigación empleado (...) es a la vez, tanto el proceso de aprendizaje acerca del caso como el producto de nuestro aprendizaje”(Bolívar, Domingo, Fernández, 2001:174)

Stake (1998:16ss) habla de dos tipos de caso asociados a diferentes objetivos y objetos de estudio: *el estudio intrínseco y el estudio instrumental*.

En el *estudio de caso intrínseco* se desea comprender mejor un caso particular, sin pretender ilustrar un problema más general. Se daría cuando a la hora de escoger un caso, no se plantea posible la elección, porque el caso viene dado por el propio motivo de la investigación, es decir, necesitamos aprender sobre ese caso en particular.

El *estudio de caso instrumental* responde a situaciones en las que importa estudiar algo general a través de un caso particular, de forma que éste ilustra el interés general. Elegimos, de forma paradójica, un caso particular como instrumento de comprensión de algo diferente a la comprensión de esa particularidad.

Si, dentro de esa situación, necesitamos conocer diversos objetos de estudio, estamos ante un *estudio de caso colectivo*.

En nuestro caso estamos dentro de un *estudio de caso instrumental colectivo (múltiple en Cases, 2000 y 2002)*.

Se da una relación altamente directa entre los estudios de caso y las técnicas biográficas, y lo que los une es la condición bajo la que ambas pretenden comprender y desvelar en la medida de lo posible el *carácter singular del objeto estudiado*: esta singularidad no podría ser desvelada por ningún otro medio. “Por eso mismo, se concentra en los procesos, dimensiones contextuales, o comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contexto en qué están inmersos.”(Bolívar, Domingo, Fernández, 2001:176)

Los estudios de caso (y la investigación narrativa) suelen compartir, según estos mismos autores, estos caracteres:

- *Interpretativos*
- *Naturalistas*
- *Selección deliberada de la muestra*: dado que no importa la generalización, se trata de que los sujetos implicados puedan incrementar la comprensión sobre el caso
- *Diseño flexible y emergente*
- Proceso de investigación que *emplea gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales y en contacto directo con los implicados*; parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa, importando principalmente cómo es experimentado por los propios agentes.
- *El yo como medio*: se observa desde un marco de referencia (siempre personal), que es el que compromete con la situación y le da sentido. Lenguaje expresivo y voz personal.
- *Atención a lo particular*: sin pretender convertirlo en enunciados generales

Barrios (2000), citando a Shulman (1986), plantea que en ese ejemplo en acción que es

el estudio de caso, debe haber necesariamente referencias teóricas, es decir, se precisa justificar que es un “caso de algo” o que es un ejemplo dentro de un conjunto más complejo porque en él se describe o ejemplifica una determinada teoría didáctica, una conducta docente prototípica, un conflicto habitual, etc.. Con tal cautela se pretendería salvaguardar la validez, el rigor y la credibilidad de las investigaciones que se acojan a esta metodología para evitar críticas a su escasa “significatividad” fuera del propio caso.

El objetivo básico de un estudio de caso puede ser explicativo, descriptivo, exploratorio y evaluativo, y conviene resaltar que, como recoge Cases (2000:405) de Serrano (1994), la mayoría de estudios de casos en investigaciones educativas son una combinación descriptiva, interpretativa y evaluativa.

Sobre esta base integradora entendemos que se trata de una modalidad en la que la persona que investiga pudiera ser inicialmente “ajena” a la situación a analizar o estar directamente implicada en la realidad objeto de estudio y que “...requiere una colaboración por parte de los implicados pero ésta puede ser de diferente intensidad, es decir, desde sencillamente facilitar información hasta convertirse totalmente en protagonistas de la investigación.”(Barrios, 1997: 257)

Marcelo (1995a: 19) sintetiza las características que tienen los estudios de caso, utilizando las palabras clave de:

- *Totalidad*: debe recoger o reflejar toda la información necesaria y hechos disponibles.
- *Particularidad*: se entra en la peculiaridad, idiosincrasia y detalle local que lo hace propio
- *Realidad* (no sólo informan sino que también participan: “crean imágenes de la realidad que llegan a formar parte de la misma” (Walker, 1986:197)
- *Participación*: tanto la persona que investiga como el resto de implicados están participando; esto hace especialmente necesario definir claramente los roles.
- *Negociación*: del uso de la información, de los roles en el estudio, de las perspectivas y significados, etc. ;más allá de otorgar validez al estudio, marca el estilo de trabajo.
- *Confidencialidad*: la reserva que asegurando la finalidad del estudio, procure un uso de la información que no perjudique a los participantes.
- *Accesibilidad*: la participación en la realidad debe garantizar que las audiencias no especializadas puedan comprender los significados de aquella extraídos.

La característica “realidad” que acabamos de mencionar como propia del estudio de caso tiene, en nuestro estudio, un particular significado: *en la función de formadora me iba a encontrar con un grupo de profesores/as y debía asistir -observando-, y al mismo tiempo ayudar a construir -interviniendo-, en las sucesivas fases por las que pasa la consolidación de un grupo social no natural que se une ocasionalmente bajo un propósito de trabajo.*

El caso lo constituye esa realidad; el interés y “urgencia” del estudio lo constituye el potencial conocimiento de situaciones de Formación Permanente del Profesorado que raramente se analizan en profundidad y la posible y posterior propuesta de mejora (sea ésta en relación a las acciones, al sistema de organización de la formación, o a ambas).

Se resalta por nuestra parte el hecho de “*no artificialidad*” porque tiene importancia tanto en referencia a la intencionalidad del estudio, como en referencia a su diseño y desarrollo, y al análisis de los resultados que de él resulten.

El estudio colectivo de casos, una vez admitido que quieren estudiarse múltiples historias referidas al mismo problema, debe contemplarse en relación al propósito de estudio y en relación a las implicaciones metodológicas que se deriven.

En relación con los ***propósitos de la investigación*** (que hemos presentado recientemente en la síntesis paradigmática) recordemos que pretendíamos saber más acerca del aprendizaje profesional asociado a las modalidades formativas *curso y asesoramiento en centro*, y ello sobre la base de una supuesta clara desigualdad a favor de lo que aportaría el asesoramiento en los centros.

Aunque el propósito inicial, más preocupado por las propias modalidades (su diseño, las estrategias de desarrollo, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y de evaluación, etc.), haya acabado centrándose en el proceso vivido por los protagonistas, nos parece todavía importante mantener dentro del estudio el propósito orientado hacia diversificar lo relativo a esas dos modalidades formativas porque:

- en ellas se da la mayor parte de formación en nuestro contexto educativo actual y, por tanto, se trata de contextos habituales de la mejora escolar “organizada” desde la entidad “formación”
- los roles, tanto de los profesores como de la persona formadora, se manifiestan de diferente forma si no en el estilo global con el que se desarrollan, sí en lo que respecta a determinadas coordenadas relacionadas con escenarios más o menos “propios” y con expectativas de cambio más o menos posibles: en los cursos los profesores deben, de alguna manera, “descentrarse” de su realidad institucional para poder atender a las interacciones que se crean con personas de otros centros; en los asesoramientos en centros, en cambio, se debe contar con que el grupo de profesores tiene roles marcados históricamente que determinan de manera importante las expectativas grupales.
- el significado que la potencialidad de formación tiene para los protagonistas también puede ser distinto: por ejemplo, cada protagonista (profesores y formadora) se responsabiliza o puede responsabilizarse de forma diferente si la modalidad es una u otra por un efecto de implicación o “proximidad” de esa responsabilidad; ajustar el grado de responsabilidad o relajamiento a lo que se requiere para un proceso continuado de mejora, puede ser un elemento importante a tener en cuenta.
- en este sentido, aun teniendo propósitos suficientemente comunes, los equipos pasan por fases de formación que pueden suponer necesidades diferentes que, en todo caso, deben articularse con procesos administrativos y de gestión de la formación permanente del profesorado: de esta forma, podría darse que asistan a un curso equipos más consolidados como tales que otros que “pretendidamente” se encuentran realizando un “proyecto” colaborativo en un centro.

Entender estas particularidades puede enriquecer la visión, como decíamos, excesivamente simple que se tiene acerca de la potencialidad de las modalidades formativas. Desde el inicio se determinó estudiar dos cursos y un asesoramiento en centros para confrontar dos situaciones diversas relacionadas con la “teoría” *curso*, y

una situación relacionada con la “teoría” *asesoramiento*.²

En cuanto a las *implicaciones metodológicas* podemos decir que se habla de estudio de caso múltiple o colectivo cuando se estudian dos o más situaciones y, *en nuestro estudio*, siguiendo una de las clasificaciones anteriores, se daría un *marcado carácter instrumental*, puesto que se pretende llegar a esclarecer algo “general” a través de la confrontación y cruce de particulares; se parte de que para poder confrontar situaciones diversas y elaborar criterios y teoría se requieren dos o más situaciones, sujetos o casos; *el estudio de casos múltiples tiene como objetivo elaborar un informe holístico y dinámicamente rico donde confluyan los casos para ver las diferencias y similitudes, con el fin de obtener conclusiones finales y potenciar la triangulación y con ella el rigor.* (Arnal, Rincón, Latorre, 1994, en Cases, 2000:406)

Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) admiten que en estos casos, debido a que se cuenta con gran cantidad de información sobre un mismo caso, *es preciso un análisis categorial de contenido que convierta la información narrativa en datos que puedan ser manejables* (tras reducirlos) y que permitan su interpretación (mediante codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones.

En definitiva se busca que, mediante las categorías, emerjan relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad.

Sírvanos esto, además de como guía, de una cierta legitimación de nuestro diseño y definición metodológica.

En el caso del análisis de relatos biográficos múltiples, se seguirían los siguientes pasos:

1. Análisis tipológico
2. Análisis de contenido
3. Ejemplificación o matrices
4. Método constructivo
5. Metodología estadística (í.)

Cases (2000) presenta un esquema de Yin (1989) donde al *desarrollo de la teoría, le siguen la selección de los casos y el diseño del protocolo de recogida de datos* (fase preactiva); *desarrollar la formación en cada contexto serían los casos, seguido del análisis de los datos* (fase interactiva) y *el análisis cruzado de los informes resultantes de cada caso* (que sería la fase postactiva). Esta autora usa los mismos términos que Jackson (1968) y Wittrock (1990) utilizan para referirse a los momentos que, según ellos, median entre pensamiento y acción, desde el punto de vista del paradigma del pensamiento del profesor.

Entendámoslos ahora como momentos de planificación de la investigación con estudio de caso múltiple.

G) LA UTILIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y NO

² Como ya hemos avanzado, finalmente será 1 curso el analizado exhaustivamente triangulando todos los documentos y situaciones asociadas a él, pero como también dijimos, los dos cursos iniciales forman parte de la investigación porque ambos se refieren mutuamente en numerosos aspectos y parte del proceso de análisis se llevó también a cabo, de forma que sirve de continuo contraste. Lo explicaremos oportuna y ampliamente en el diseño y desarrollo.

PARTICIPANTE

Si "observar es focalizar los sentidos, la atención, la experiencia y la inteligencia del evaluador hacia un contexto concreto con la intención de captarlo, entenderlo, comprenderlo, interpretarlo y, en cierto sentido, juzgarlo..." (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992:28), la observación que forma parte de un diseño de evaluación deberá, además, ir acompañada de estrategias e instrumentos de plasmación que permitan realizar un complejo proceso de reflexión y debate que clarifique el sentido y significado de la acción.

Los autores citados consideran "*potencialidades de la observación*" las siguientes:

- " Permite la recogida directa de información, sin intermediarios, y por tanto sin interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas.
- Se realiza directamente sobre los individuos y grupos que interrelacionan en el programa. Se elimina, por tanto, el problema de seleccionar a los informantes, pues, en principio, todos lo son.
- Facilita la selección de informantes y el desarrollo de las entrevistas, en el caso de que, como es habitual, las utilicemos junto a la observación, ya que contamos con valiosos datos para decidir a quién, cómo y sobre qué entrevistar.
- Abarca los diversos aspectos del programa (diseño, ejecución, organización, material, etc.), pudiendo enfocarse de forma global o centrarse en parcelas o puntos concretos, según la necesidad, interés, momento y desarrollo de la evaluación.
- Se desarrolla en el escenario de los hechos, tal y como se presentan en la práctica. Esto nos permite forjarnos una visión global, holística y realista de la situación que no nos ofrece ningún otro método ni técnica de recolección de datos.
- Posibilita desvelar la coincidencia o contradicciones entre discursos y praxis, entre opinión y acción. O sea, evita, o pone en evidencia, el que las personas implicadas en un programa puedan expresarnos opiniones que no se correspondan con los hechos. No es lo mismo lo que uno dice que lo que uno piensa o lo que uno hace." (í.)

El rigor en la utilización de esta metodología de indudable riqueza informativa, pasa por tener en cuenta ciertos *efectos distorsionantes*, que deberán ser tratados con *estrategias de triangulación* y que podrían, según los mismos autores, consistir en:

- *Efecto de autoafirmación*, que negaría el proceso de indagación para orientarse hacia la confirmación de hipótesis previas,
- *Efecto de espejismo*, por el cual, la interpretación de los hechos se debería más a los significados y escalas de valor del observador que a los valores y pautas conductuales de los implicados en el contexto estudiado.
- *Efecto de asimilación*: fenómeno antípoda del anterior que se daría cuando una hiperintegración en la comunidad, deje disminuida su capacidad de crítica y ponga en peligro su independencia de criterio.

A los posibles efectos distorsionantes centrados en la persona observadora, también hay que añadir los centrados en los participantes:

- *Efecto simpatía* según el cual las personas observadas pueden verse tentadas a ofrecer a quien evalúa u observa, lo que creen que desea o necesita, o quizás, lo que

les gustaría que se pensase de ellas y de sus actuaciones. Parece ser que esto puede evitarse si ha existido una justa información sobre los fines de la evaluación.

- *Efecto rechazo*, consistente en la no aceptación del proceso de evaluación (por parte de individuos concretos, de un sector determinado o de la totalidad de los participantes). Entre las causas podemos encontrar errores en los procesos de negociación, el desconocimiento de los fines de evaluación por parte de los participantes, el desacuerdo con la metodología empleada, fallos estratégicos de los evaluadores en el desarrollo de la investigación o en la relación personal con los subgrupos, etc.. Sin duda debe tratarse de evitar este efecto previniéndolo y, en caso de que se dé, se debe otorgar importancia al descubrimiento de las causas (que no siempre son intrínsecas a la evaluación, puesto que en los grupos puede haber experiencias evaluadoras previas).

Como decíamos, la triangulación de personas, medios, espacios, etc. pueden facilitar el rigor al tiempo que prever este tipo de dificultades. Los autores citados hablan de las siguientes medidas como oportunas (í.: 30):

- 1.- La actuación de varios observadores, ya sea realizando el trabajo en equipo, cuando sea posible o, en su defecto, incorporando, en un momento dado, otros observadores externos.
- 2.- La permanencia durante un período largo de tiempo en el escenario donde se desarrolla el programa, lo que ayuda, por una parte, al observador a comprender la cultura y adaptarse al contexto y, por otra, a los participantes a acostumbrarse a la presencia del primero.
- 3.- La ampliación del ámbito de observación, de forma que los participantes y los responsables del programa no tengan que sentirse continuamente como "foco de observación".
- 4.- La implicación del máximo de participantes en los procesos de negociación y análisis de los informes parciales, directamente o por medio de sus representantes...
- 5.- La autoreflexión continua del observador sobre sus estrategias, su posición en el grupo, sus relaciones, etc.: su "equidistancia".

Cuando estas consideraciones generales referidas a la observación se leen bajo el prisma particular de una *investigación en la que se observa y autoobserva no sólo la docencia sino lo que globalmente consideramos situaciones de enseñanza-aprendizaje en ámbitos de formación permanente del profesorado*, no se nos escapa que estamos ante de un objeto de estudio complejo también en este sentido.

La metáfora podría ser una sala de múltiples espejos en la que los movimientos de cada sujeto tuvieran respuesta múltiple a partir de que todos observan a todos: la docencia tiene implícita la observación de los "aprendices" y la autoobservación y, al mismo tiempo, tiene implícita la observación de los que "aprenden" respecto aquél que "dirige" la situación y respecto de los otros 'coformantes' de la situación.

Queremos decir que tratar en nuestra investigación la metodología de la observación, tiene necesariamente un cariz particular dado que participamos en la observación a partir de lo que creemos que debemos hacer: todo el campo de las funciones de gestión del aprendizaje y de gestión de la comunicación, son contenidos de la naturaleza interna de la observación. El hecho de centrar buena parte de la investigación en lo recogido en los diarios, refleja esa doble vertiente de la

observación y la autoobservación y la importancia que se da al sujeto docente como sujeto que interpreta, regula y confiere entidad a la situación de formación. ¿Pensamiento y toma de decisiones, planificación y creencias-emociones, juntas?

A esa imagen de los múltiples espejos le sumaríamos otra imagen clásica en la didáctica: el triángulo interactivo profesor-alumno-materia, como figura en la que los tres elementos se observan e interactúan mutuamente.

G) LA UTILIZACIÓN DE LA NARRATIVA EN LA INVESTIGACIÓN

La investigación llamada narrativa puede ser comprendida como una “subárea” dentro de la investigación con metodología cualitativa: más específicamente se la considera investigación experiencial (Bolívar, domingo, Fernández Cruz, 2001).

Para estos autores esta perspectiva epistemológica y metodológica debe dejar claro que en los estudios sobre y desde la educación, no se estudian las narrativas docentes como lingüistas sino con unos fines formativos, es decir, no se enfatiza la narratividad como lenguaje, sino que la perspectiva ***entiende la enseñanza como un relato en acción*** y otorga al actor/a un papel de primer orden, con lo cual se ubica en el *territorio de las escrituras del yo*.

Así, la narrativa tiene un triple sentido: *fenómeno* (relato acontecimiento), *método* de la investigación, *uso* (dispositivo usado para promover el cambio en la práctica). “La investigación narrativa, dentro de la investigación cualitativa, es una forma de escritura distinta de los tradicionales informes de investigación y -como tal- una forma específica de analizar y describir los datos en forma de relato.”(í.:11)

Las características principales de la narrativa serían a juicio de los autores:

– *El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media entre experiencia y acción.* “En lugar de entender el yo desde un marco epistémico, propio de la herencia cartesiana, que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal; el enfoque narrativo da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social interactiva y socialmente conformada en el discurso” (í.:14). Sea por un proceso de internalización -Vigotsky- o por un proceso dialógico -Bajtín-, se asume la mediación semiótica (palabras, lenguaje y formas de discurso) del funcionamiento psíquico en la configuración de la experiencia.

– *La narrativa es una estructura central en cómo los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividos como una narración.* Procesamos la información en forma de secuencia temporal y los significados que conseguimos “construir” compartiendo las cogniciones humanas constituyen -está claro que por diversas vías- lo que son las realidades sociales; los propios relatos son acciones en las que aparecen relaciones, opciones, prefiguran consecuencias, estructuran los modos de elección y las posibles evaluaciones de lo realizado. Se enfatiza que en tanto en cuanto el lenguaje media el funcionamiento de la experiencia (pensar, sentir, actuar), la experiencia y dinámica de la acción humana es expresada y representada por la narrativa.

– *La trama argumental configura el relato narrativo.* “E incluso en aquellos casos en que no parece haberla, fruto del azar y las circunstancias, el individuo -al contar a los demás su autobiografía- se ve obligado a construir un sentido (‘trama’) en el tiempo, sin cuyo enlace quedaría relegada a sucesión de episodios o renunciaría a una autoría sobre su vida”(i.:16)

– *Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado,* de forma que a través del flujo del tiempo, el desarrollo personal requiere la expresión de un conjunto de narraciones retrospectivas que se proyecten en el presente y en los posibles escenarios futuros.

– *Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas.* Si admitimos el esquema básico narrativo de componentes como escenario, agente, acción, instrumento, meta, incluyendo en ellos emociones, motivaciones, intenciones y acciones, debemos admitir que las culturas proporcionan tipos específicos de tramas argumentales, con lo que es un análisis necesario el conocer qué tipo de narraciones, tramas y componentes se elaboran en cada época.

De Ricoeur (1996) toman una idea crucial para nuestro propósito: *interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo.* De Gusdorf (1956 en í.) los autores subrayan otra consideración que nos parece también necesaria por el cariz de intimidad y de esfuerzo personal que no puede negarse en los procesos narrativos auténticos: *toda autobiografía es una obra de arte y, al mismo tiempo una obra de edificación que nos muestra el esfuerzo de un creador para dotar de sentido su propia leyenda.*

Esto supone que lo que últimamente define la autobiografía, a nivel general (literatura), no es primariamente un tipo de escritura, sino un modo de lectura, es decir, un “*conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo*”, cosa que es un producto tardío en nuestra civilización occidental.

A lo largo del siglo XX, la biografía ha pasado por centrarse sucesivamente en los tres componentes que comprende, el *bios* (que se relaciona con el positivismo), el *autos* (relación texto-sujeto y figura del lector intérprete), y la *grafé* (escritura como determinación y producción de vida del sujeto en el ‘momento’ deconstruccionista).

Se asume que es en el relato donde el sujeto repiensa y reinventa su vida, toma autoría de los hechos y puede, a partir de todo ello, imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes y elaborar el proyecto ético de la que ha sido su vida.

Cada modelo de relato de vida muestra una perspectiva del “yo” y recoge partes de una realidad (personal, social, ideal, oculto, real) que, al ser confrontadas dialécticamente, hacen surgir un nuevo “yo reconstruido” (i.:25)

Los autores ilustran cómo *el yo* (real/vivido), *el yo contado* (autobiografía), *el yo oculto* (ansiedad), *el yo desde los otros* (biografía), *el yo deseado* (ideal /motivos), mediante el relato y la confrontación dialéctica pueden devenir *yo reconstruido*.

De Bruner (1997 en í.) recogen que existe una necesidad de enseñar a narrar porque la habilidad para construir narraciones y para entenderlas es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos.

Por nuestra parte nos interesó de Bruner (1995) el sentido que da al concepto de la “*lógica imposible*”. Según el autor, a través de esa lógica imposible los relatos alcanzan

su significado *explicando las desviaciones de lo habitual de forma comprensible*.

Pues bien, esa sería la salida de la cultura para explicar las diferencias, renegociar los significados comunitarios y para resolver los conflictos.

Entendemos que el desarrollo personal visto como un desarrollo que se da en los ámbitos cultural y político, sólo puede hacerse desde la explicación individual de las lógicas, tanto de las canónicas y legítimas, como de las más propias, en algún caso 'imposibles'.

Entendemos que es obvio que narrarse y ayudar a que otros se narren -en el grado que sea- implica dar voz a esas diferentes lógicas que conforman las tramas personales y sociales. Porque desde el punto de vista particular del aprendizaje docente, hablamos de procesos dinámicos en los que nuevos aprendizajes, como nuevas formas de comprender y de "estar" en la cotidianidad escolar y educativa, conforman nuevos relatos porque se cambian las "caracterizaciones" de los escenarios, los agentes, las acciones, los instrumentos y las metas. Y sabemos que, en esa tesitura, con las lógicas normativas no se consigue entrar en las tramas personales. ***Quizás el jugar sólo con un tipo de lógica (la canónica) y pretender ocultar las demás sea, en parte, la razón de porqué se "aprende" tan poco cuando no hay implicación personal en la propuesta de cambio.***

Jackson (1998) va más allá cuando sugiere que "Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos. (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001:32)

En síntesis, la perspectiva de la investigación biográfico narrativa en educación y su relevancia actual se inscribe dentro del giro global en las ciencias sociales (70') desde la instancia tradicional positivista a una perspectiva interpretativa, en la que el foco central es el significado de los agentes. ***"La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas."*** (i:34)

Por nuestra parte queremos expresar de una forma francamente entusiasta lo que ha significado, por una parte, el haber experimentado un proceso narrativo a lo largo del trabajo y, por otra, haber podido encontrar una línea de trabajo de tipo narrativo que engloba una forma de aprender, de intervenir, de crecer entre los diálogos de las diversas voces con las que convivimos y, en definitiva, de ser humanos.

H) LA UTILIZACIÓN DEL DIARIO COMO FORMADORA E INVESTIGADORA: EL ESTUDIO DEL 'CONOCIMIENTO DEL PROFESOR'

Se trataría aquí de resaltar los principios básicos que se establecen en la relación

concebida actualmente entre narrativa y escritura individual y subjetiva.

En el apartado anterior se presentaban dos de las razones del presente interés por la narrativa como expresión de la profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa:

- El *giro hermenéutico-narrativo* que en ciencias sociales responde a haber asumido que los grandes principios universales tendientes a la generalización distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares, con lo que se precisa una forma de investigación científica humanizada que se dirija a la naturaleza contextual, específica, compleja de los procesos educativos, y en la que el juicio del profesor importe.

- *Razones epistemológico-políticas* que tienen que ver con la opción política de reconocer el derecho a hablar y a estar representado en un contexto actual de crisis de identidad. Todo esto sin caer en la santificación de la narrativa, puesto que ello podría dar como resultado sustituir un paradigma dominante por otro sin alterar la dominación misma.

A estas dos razones, los autores Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:40ss) añaden otras -substantivas- que estarían más relacionadas con lo que nos ha interesado anteriormente sobre el aprendizaje docente y el conocimiento del profesor.

- ***Conocimiento del profesor.*** Si se admite que el conocimiento del profesor se presenta organizado -en parte, decimos nosotros- en estructuras narrativas y responde a una especie de “narrativa-en-acción”, este enfoque provee de un potente recurso para conocerlo y conocer la enseñanza. El ‘territorio’ del conocimiento profesional, dicen Clandinin y Connelly (1995 en í.), está construido narrativamente a modo de historia personal e incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y el Centro.

A la pregunta de *cuál es el conocimiento que necesitamos para la enseñanza* se responde que es la comprensión, en forma de ***modelos provisionales que recojan cómo funcionan las cosas***; así, para ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, lejos de prescribir lo que tienen que hacer, contribuir a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares, reclamando el juicio del profesor en este proceso porque la enseñanza es, primariamente, una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como ver, de hacer y -añadimos- de estar.

- ***Centralidad de las historias de vida.*** Parece aceptado que los sucesos de la enseñanza (exitosos o no) son enmarcados habitualmente por la persona docente (también por los alumnos) en el contexto de sus respectivas historias de vida y que, de hecho la buena enseñanza suele estar asociada, -además de a los componentes del conocimiento profesional- a emociones positivas en la clase.

Los autores extraen de Hargreaves (1998:835) cuatro principios al respecto: *la enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional, las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos.* Estamos, también, gratamente de acuerdo.

- **Dimensión personal en las reformas escolares.** Como también planteamos anteriormente en otros capítulos, los autores inciden en que los cambios promovidos desde un prisma administrativista se han centrado más en gestionar y disminuir la resistencia al cambio que en reconocer los impactos que tienen en las propias historias de vida de los participantes; esto parece más grave cuanto más se asume que los cambios educativos y reformas afectan básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o no producen cambio.

Si la implicación personal es la que se verá mediada por las directrices del cambio propuesto, desdeñar el ángulo individual contribuye a hacer más vulnerables a los profesores y centros escolares. No cabe obviar la comprensión de en qué condiciones se pueden dar circunstancias personalmente fructíferas porque la propia práctica escolar es un espacio vital, un lugar con una historia que ha configurado su “gramática básica”.

-**(Auto)biografía y desarrollo profesional.** El análisis reflexivo de la propia vida profesional puede tener de por sí unos efectos emancipadores: puede tener una función performativa.

-**Feminismo y narratividad.** Esta relación está fundamentada sobre la hipótesis de la existencia de un modo propio de conocer de las mujeres (la forma narrativa de la metodología reclamada) y la teoría del desarrollo moral (citan a Gilligan, 1985) que reivindicaría una ética del cuidado o solicitud por el otro, donde el problema moral surja de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos requiriéndose para ello una forma de pensar contextual y narrativa (*dialógica* diría yo), en lugar de formal y abstracta. Nosotros entendemos feminismo como metáfora no como exclusión de ningún género, porque reconocemos los dominios femeninos en lo masculino y viceversa.

-**Re-presentación, fragmentación y gobernabilidad señalan que** los profesores deben presentarse por ellos mismos en un discurso sobre el discurso cuya función no es ‘demostrar’ sino -más bien- revelar o, mejor, persuadir a los posibles lectores: se asume como dada una crisis de re-presentación porque se ha perdido el carácter referencial.

Entendemos que en el postmodernismo la subjetividad como una forma de saber se sitúa en un escenario donde confluyen pluralidad de discursos, de comportamientos o de verdades y la objetividad, emancipación o personalidad dan paso a incertidumbre, pensamiento fragmentario o algo derivado del discurso.

En esta coyuntura la creencia de un yo fijo, singular y permanente queda definitivamente desestabilizada, disuelto en la multitud de relatos y escenarios por los que transita; no quedando lugar más que para la reflexión del sujeto sobre las trayectorias recorridas, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato; el proceso de saturación social está produciendo un cambio profundo en nuestro modo de comprender el yo de forma que se ha puesto en tela de juicio el concepto mismo de esencia personal: “en las condiciones vigentes en el postmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente, ya no hay ningún eje que nos sostenga...Si no hay un eje interno que sostenga y dé estabilidad, el yo se encuentra fragmentado, descentrado, con una identidad plural o múltiple” (i.:47)

“El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es

tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.” (Foucault, 1990) Mediante la producción de la verdad del individuo sobre sí mismo, en una forma de inquisición científica, se ejerce un dominio o poder sobre la identidad de los individuos transformándolos en sujetos (en el sentido de ‘sujeción’). Esto que tiene la vertiente innegable de poder sobre los poderes externos, también tiene la de ser una nueva forma de mitificar al individuo como “autónomo y libre” para hacerlo responsable.

En cualquier forma de confesión se exige que uno sea sujeto para sí mismo, como forma de ‘subjetivización’ que reafirma la identidad propia. ***En la autoinscripción que el sujeto realiza en la escritura de un diario, éste llega a ser conjuntamente confesor y juez***

Dejamos aquí el desarrollo de la relación entre narrativa y escritura individual y subjetiva para pasar a mirar el instrumento diario desde el punto de vista de su uso.

Zabalza (1987, 1991) enmarca el uso de este instrumento dentro del paradigma de investigación sobre el *pensamiento de los profesores* y apoya su validez a partir de los principios siguientes, que ya comentamos ampliamente en las bases teóricas conceptuales:

- los profesores son profesionales racionales, que construyen su acción y lo hacen de forma reflexiva, es decir, no actúan de forma reactiva: el profesor no es un práctico automático, y su acción se define por un carácter profesional (sabe, en mayor o menor grado, lo que hace y por qué lo hace, y está empeñado en hacerlo de la mejor manera posible)
- la actuación de los profesores está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas, etc.). La investigación sobre la conexión entre pensamiento y acción debe tener en cuenta un proceso dialéctico y constructivista donde se sitúen tanto los filtros con los que se decodifica la realidad, como las consecuencias de la acción práctica.
- los recursos metodológicos han de ser capaces de captar y afrontar la doble dimensión de pensamiento y acción, y pretender conocer cómo se conectan pensamiento y acción (cosa que se ha demostrado, a todas luces, compleja).

En concreto relaciona el paradigma de investigación y el uso del diario con los siguientes referentes que aparecen en la estructura interna tanto del pensamiento del profesor como de la escritura del diario:

**Dimensiones de la acción del profesor:* modelo de procesamiento de la información y de la toma de decisiones

**Tres momentos de la actuación del profesor:* momentos de planificación o enseñanza preactiva, desarrollo o enseñanza interactiva, y actuación posterior o enseñanza postactiva

**Diversos espacios del mundo cognitivo del profesor:* creencias, juicios, teorías implícitas, perspectivas, etc.

Algunas de las características del diario se asocian al esfuerzo de reconstrucción que significa: "...es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y ascesis al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo,...por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida..."(1987:71)

También insiste en estas obras en que existe un contexto de incertidumbre, si no conceptual sí pragmática, respecto las investigaciones cuantitativas: en parte porque todavía los números dan seguridad y contundencia a los análisis y, en cambio un relato o una perspectiva propia, te hace vulnerable ante ti y ante los demás.

Entendemos que desde el momento de la elaboración de esas obras hasta la actualidad, puede decirse que se ha avanzado sobre todo en entender el tipo de problemas científicos a los que ha de responder el uso de la metodología narrativa y autobiográfica.

Diarios y dilemas prácticos

Uno de los tipos de pensamientos que ha ocupado la atención de Zabalza (1991:61ss) es el *dilema práctico* ligado a la acción del profesor que sólo puede recogerse con instrumentos de escritura, narrativos, y que tengan en cuenta la longitudinalidad, a lo que responde adecuadamente el diario.

Según el autor, podemos referirnos a *dilema como conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional*. Como característico de la acción docente es que el profesor en cada una de estas situaciones, aun siendo consciente del dilema, deber optar por resolverlo, en un sentido u en otro, de una forma más o menos conclusiva o temporal.

Aplica el concepto de dilema a las controversias y problemas que van surgiendo en el propio proceso de investigación-acción: "el dilema es esa situación que parece requerir dos tipos de alternativas de acción igualmente deseables pero mutuamente incompatibles. *Su igual deseabilidad proviene de la percepción de que cada una de las alternativas puede satisfacer ciertas exigencias éticas de las situación, y su incompatibilidad se deriva de la percepción de que cada una de tales exigencias puede ser alcanzada sólo si se deja de lado la opuesta.*"(en Zabalza, 1991:72)

El dilema pondría en evidencia que:

- en relación a situaciones concretas, se dan constructos descriptivos reflejo de la dialecticidad de la docencia
- la linealidad entre pensamiento y acción no es tal, sino que está mediada por ese tipo de constructo decisional que hace balances situados entre lo deseable y lo posible, entre lo claro y lo confuso, etc.
- tener en cuenta los diferentes tipos de racionalidad implícita en las situaciones de clase es necesario para comprender las realidades sociales que se dan (Jackson, 1968, 1996) y no dejarse mover por directrices "externas" a esa complejidad.
- compleja es la tarea de la gestión de una clase y, por ello, el nivel de simplificación aceptable debe estar en manos del profesor, no básicamente en la idea administrativa de que su tarea está controlada por lo ya dado en el curriculum prescrito: "los

gestores no resuelven problemas, gestionan confusiones” (Yinger, 1986 en Zabalza, 1999:64)

- el dilema tiene una naturaleza básicamente singular y dependiente de la situación, que “obliga” a activar la reflexividad del docente, y a ubicarlo en una postura de indagación permanente.

En la obra de Zabalza se establecen dilemas de Berlak y Berlak (1981)

– **4 dilemas de control:**

- alumno como totalidad vs. como estudiante;
- control ejercido por el profesor vs. por el estudiante respecto a: el tiempo, las operaciones y actividades, y los niveles de rendimiento

– **8 dilemas curriculares:**

- conocimiento personal vs. público (valioso vs. adecuado);
- conocimiento como contenido vs. como proceso;
- conocimiento como algo dado vs. como problema;
- motivación intrínseca vs. extrínseca;
- aprendizaje como algo holístico vs. molecular;
- el alumno como singularidad vs. la infancia como conjunto de características comunes;
- aprendizaje como proceso social vs. individual;
- alumno como persona vs. cliente,

– **4 dilemas sociales:**

- infancia como preparación vs. como sentido propio;
- reparto por igual de los recursos vs. reparto diferenciado;
- igual justicia para todos vs. aplicación de las normas según los casos;
- cultura común vs. la consciencia del subgrupo al que se pertenece.

Consideramos importante resaltar que en diferentes estudios los dilemas aparecen como estructuras más o menos dicotómicas, pudiendo también ser **grandes áreas dilemáticas** (las autoras Ben-peretz y Kremer-Hayon, 1986) o **estructuras ambivalentes operativas y prácticas** (la autora Lampert, 1984, 1985).

El uso y apoyo del diario como instrumento capital en investigaciones relacionadas con la orientación anterior nos parece de una coherencia y una validez metodológica indiscutible aunque, como afirma Zabalza (1991), sean todavía débiles las estructuras investigadoras que le den soporte.

En nuestra investigación **el diario** se ha constituido en un instrumento de reflexión ligado a las observaciones de las sesiones formativas por parte de la investigadora-formadora y de los observadores. A los profesores se les propuso, pero, a excepción de una profesora (MB. del contexto analizado Cu-2) no llegaron a comprometerse.

Desde aquí, hemos de declarar el acuerdo con Zabalza acerca de su potencialidad como facilitador de la reflexión y del aprendizaje; acuerdo también respecto al enorme grado de constancia y esfuerzo que supone y, aunque él habla básicamente de la realización,

nosotros añadiríamos el alto grado de energía que se precisa para asumir la complejidad metodológica del análisis, más aún cuando lo que se analiza es el propio diario.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) consideran que los *diarios “instrumentales”* (no autobiográficos) sirven para reflexionar y salvar las vivencias y percepciones de los hechos de la distorsión que, con el tiempo, introduce la memoria; lo mejor es que tengan una mezcla de descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo, reflexivo.

Aprender a escribir un diario suele ser un proceso cíclico: reflexión sobre las experiencias vividas, el proceso mismo de escritura, y su posterior recomposición y/o diálogo con las personas que pueden aportar luz sobre los procesos; suelen/deben versar sobre:

- a) el ambiente de clase (participación, relaciones sociales, dinámica, tareas, etc.)
- b) la actuación del profesor/a (juicio sobre los efectos de su actuación, incidencias de su actitud o metodología en el desarrollo de la clase, aspectos a modificar, propósitos de actuación, relaciones con otros colegas, etc.)
- c) alumnos y alumnas (comportamientos, grado de implicación en tareas y aprendizaje, incidentes críticos, etc.).

Requiere un cierto entrenamiento porque si bien en los primeros momentos se da una tendencia a reflejar casi exclusivamente lo negativo, con el tiempo, si se toma como instrumento de investigación, se convierte en una *agenda de trabajo*.

Es un instrumento de aprendizaje: incrementa la capacidad de escritura, y las habilidades para expresar los propios sentimientos.

Aunque ya ha sido tratado desde la globalidad de la narrativa, del diario nos interesa recoger el énfasis en su cualidad de *recurso de potencialidad expresiva* (Zabalza, 1991:92) porque:

- a) Como recurso que *requiere escribir* implica, como decíamos, una aproximación a aprender (“*Writing as a mode of learning*” Emig, 1977; Yinger, 1981):
 - el proceso de *escribir es multirepresentacional e integrativo*: se integran símbolos sobre conocimientos y recuerdos que habían sido representados originariamente de un modo diferente
 - en el proceso de escribir se produce un *feed-back autoproporcionado*: feed-back reforzador e informativo en un proceso cíclico de creación-revisión, de salida y entrada de información sobre uno mismo y sobre lo que está escribiendo
 - escribir exige una *estructuración deliberada del significado*: se requiere semántica y sintaxis deliberada en el seno de una red de significado (Vigotsky, 1962)
 - la escritura es activa y personal
- b) Se trata de un recurso que *requiere reflexionar*. Aparte de la conexión necesaria con la escritura, ésta “...desarrolla una función epistémica en la que las representaciones del conocimiento humano se modifican y reconstruyen en el proceso de ser recuperadas por escrito.” (íbid: 94, citando a De Bereiter, 1980): “Es la idea del “descentramiento” brechtiano: el personaje que describe la experiencia vivida se disocia del personaje cuya experiencia se narra (el yo que escribe habla del yo que

actuó poco ha; esto es, es capaz de verse a sí mismo en perspectiva en una especie de negociación a tres bandas: yo narrador - yo narrado y realidad).(…)Esta es probablemente la virtualidad más interesante del diario. (…)Es el diálogo que el profesor, a través de la relectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases”. (Zabalza, 1991:94)

- c) Se integra en él lo referencial y lo expresivo: hay reflexión sobre el objeto narrado, y sobre sí mismo.
- d) Tiene el carácter netamente histórico y longitudinal de la narración, y recoge la *equifinalidad*: los fenómenos sociales evolucionan no en función de los “inputs” sino en función del propio proceso dinámico del desarrollo de dichos fenómenos. Recoge la evolución de perspectivas puesto que evita el sesgo de la perspectiva homogénea que se daría si se escribiera todo en un momento: *permite recoger la evolución del pensamiento a lo largo del transcurso del período que cubre el diario*.

Por nuestra parte ***añadimos en relación al último apartado que para el estudio de la acción docente es interesante el análisis de los diarios porque permite poner en conexión o entrever aquello que se pensaba hacer y lo que finalmente se hace, pudiéndose en algunos casos, aproximarse a los motivos por lo que se llegó a cambiar de planes.***

Otra de las características importantes de este instrumento es su estructura interna y su contenido. En este sentido podrían, según este autor, encontrarse tres o cuatro ***tipos de diarios*** (1991:11):

- organizador estructural de la clase
- descripción de tareas (de profesores, alumnos...): aportaría la dinámica instructiva
- expresión de las características de alumnos y profesores (los nombres, lo que hacen, etc.):aportaría un mayor peso del factor personal respecto al factor tarea
- ***mixtos***: integran lo referencial y lo expresivo de forma que puede accederse tanto a la dinámica instructiva como al significado que tiene esa dinámica para la persona que lo escribe (factor personal)

En nuestro caso la integración de diversas tipologías de diarios, además de darse de forma espontánea, es necesaria dado que pretendemos acceder a una realidad compleja: la formación del profesorado cuando éste pretende una innovación curricular, con todo lo que de transformación conceptual, estratégica, actitudinal, emocional, y relacional tenga tal propósito.

Como documentos, los diarios no pueden mirarse estrictamente desde el punto de vista de su calidad puesto que es su cualidad de informativos lo que los define y tanto si son extensos y diversos como si son breves y más monotemáticos continúan siendo informativos; sí pueden tener más o menos ***potencialidad formativa*** (provocación de procesos de reflexión y desarrollo profesional) e ***informatividad*** (acceso amplio al pensamiento y a la actuación de quien lo escribe).

Parece que los *diarios mixtos*, gozan de estas características en mayor grado que los otros. En este sentido, cuando se da la consigna para la realización del diario, ésta debería ser abierta si se quiere indagar en el estilo personal del profesor, o bien orientarse hacia diarios de tipo mixto si lo que se pretende es tener información lo más extensa posible.

Zabalza (1991:96) apunta unas *salvaguardas específicas para la utilización y escritura de diarios* que, además de las salvaguardas generales de los estudios cualitativos, debemos tener en cuenta:

En el Contexto Técnico:

a) **Validez:**

-*Representatividad* significativa de las unidades textuales recogidas en el diario. Deberá tenerse en cuenta la relación ‘Naturalidad vs. Artificiosidad’ en el sentido de que:

- “si utilizamos el diario como fuente de datos para investigar el pensamiento habitual de los profesores en el desarrollo de sus clases no interesará mucho que el diario no altere substancialmente lo que es la realidad que a través de él queremos estudiar (el pensamiento “habitual” de los profesores).”
- si queremos investigar la marcha real de las clases de los profesores que realizan el diario: contrastar el diario con otros instrumentos obtenidos a través de la observación directa de la realidad narrada (observadores, grabaciones).
- si lo utilizamos como instrumento de desarrollo profesional de los profesores, ni una cosa ni la otra poseen excesiva relevancia.

- *Reactividad en el proceso de elaboración del diario* (escribir bajo la implícita pretensión de que nadie fuera a leerlos)

b) **Fiabilidad**

c) **Constancia de los propios datos y de los análisis posteriores.**

En el Contexto pragmático:

a) **Tipo de solicitud**

b) **Definición de la situación:** desde qué percepción de sí mismo y del investigador se hace

c) **Dialéctica privacidad - publicidad**

I) DEFINICIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS DEL TEXTO ‘DIARIOS’

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) dedican un espacio al análisis de datos (auto)biográficos: en éste se trata de diferenciar lo relevante de lo accesorio de manera que el análisis no consiste tanto en acumular, sino en ir “podando”.

A partir de ese propósito, se establecerían diversos tipos de análisis narrativo en función de lo siguiente. Deberían tenerse en cuenta dos grandes dimensiones para organizar los tipos de análisis: **contenido vs. forma** y **holístico vs. categórico**.

Cuando se analizan varias narrativas y/o se tienen gran cantidad de datos, se suele utilizar el *categórico*.

Además de ser conveniente analizar el contenido, también puede serlo ver qué dice la *forma*: la estructura de la narración, la secuencia de eventos, la relación temporal, la coherencia, etc.

A partir de cruzar estas dimensiones, resultarían las siguientes posibilidades de objeto y

propósito de análisis:

- **H (holístico)- C (contenido):** lectura de la historia de un individuo, centrándose en los contenidos que presenta, globalmente.
- **H (holístico)- F (forma):** lectura de la historia de un individuo buscando la trama: progresión, declive, estabilidad (tienen que ver con la teoría lingüística y crítica literaria)
- **C (categórico)- C (contenido):** es muy dependiente, a pesar de sus reformulaciones, de los primeros análisis de material cualitativo (años 50 americanos)
- **C (categórico)- F (forma):** se centra en características lingüísticas o estilísticas discretas

Se admite, en general un déficit metodológico sobre cómo analizar las entrevistas biográficas y, por ampliación, entendemos todo lo “personal”. Hay posturas críticas con las técnicas de análisis de contenido para el análisis de las entrevistas biográficas en cuanto a la no adecuación: se asume que son tratadas como si se tratara de otro tipo de discurso ‘racional’.

Las posturas se concretan en:

- **ilustrativa** en la que se plantea que hay mucha predeterminación y se “cita” para, retóricamente, justificar la “voz” tomada. Se acusa al investigador de sesgar en demasía.
- **hiperrealista:** se adjuntan y organizan los textos, y es el lector quien, en todo caso, sintetiza, interpreta, realiza la teoría
- **analítica y de reconstrucción del sentido que requeriría seguir la siguiente secuencia 1. Entender una entrevista como un hecho del lenguaje. 2. no presuponer categorías, seguir la ‘teoría fundamentada’ de Glaser y Strauss (1967), en un proceso inductivo que permita una teorización progresiva. 3. Cómo hacer esta inducción: teoría fundamentada y semántica estructural**

También hay que tener en cuenta que se requiere una “*genealogía del contexto*” que equilibre lo *emic* y lo *etic*, lo dentro-fuera, y el eterno dilema entre conocedor y conocido (Fernstermacher, 1994) sobre lo que se asume que *ambos ámbitos dejan de diferenciarse* para conjuntarse rompiendo la objetividad cognoscitiva.

Se acepta que “para que los relatos sean relevantes a propósitos de investigación, deben ser reconstruidos de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información”(Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001:120)

La teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967 en í.) es un enfoque inductivo dirigido a generar (no a descubrir) teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación; es una metodología general para desarrollar teoría que esté derivada o fundamentada en datos obtenidos y analizados sistemáticamente. La “teoría” es entendida aquí como un conjunto determinado de conceptos relacionados, que constituyen un marco integrado para explicar y predecir fenómenos.

Rosenthal (1993:64) señala los siguientes pasos en el procedimiento de análisis:

1. *Análisis de los datos* (biográficos)
2. *Análisis temático del campo* (reconstrucción de la secuencia): separando las

- subunidades del texto, y las narraciones de las argumentaciones
3. *Reconstrucción de la historia biográfica*: tras el análisis temático se reconstruye temporalmente
 4. *Microanálisis de segmentos de texto individuales*: se contrastan y apoyan las hipótesis surgidas de análisis anteriores
 5. *Comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada*: contrastar finalmente las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los datos.

Está claro que no es sólo un asunto técnico sino también epistemológico, moral y político.

El desengaño al que ha llegado el análisis categorial viene dado porque se ha trasladado un análisis de textos informativos a otros que no lo son, porque tienen una gran dosis de la dimensión personal y afectiva. Por nuestra parte nos preguntamos ¿Qué pasará, pues, si los diarios se han escrito por quién los ha de interpretar?

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:71ss) plantean que habría *dos tipos de investigación narrativa* (distinción que toman de Polkinghorne, 1995):

A) *Análisis paradigmático de datos narrativos*: se pretende generar un conocimiento general a partir de un conjunto de historias particulares; en el fondo, apuntan, el análisis tiene la misma lógica que el cuestionario. Se reduce a categorías y se ilustra con citas para apoyar y “para no despreciar” el material cualitativo. En éste se darían dos procedimientos

- Los conceptos se derivan de una teoría previa o posibilidades lógicas que se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo los conceptos.
- Las categorías se derivan inductivamente de los datos: ha sido el más extendido en la investigación cualitativa.

B) *Análisis narrativo, propiamente dicho*, que produce la narración de una trama o argumento mediante un nuevo relato narrativo que torne significativos los datos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo; el objetivo último es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.

Se establecen los siguientes criterios para componer una “historia de vida”:

- descripciones del contexto cultural
- atención al contexto temporal y espacial
- tener en cuenta a otras personas
- concentrarse en acciones y decisiones
- considerar la continuidad de los caracteres del actor
- el resultado es la generación de una narración
- juzgar la adecuación del análisis en función de en qué medida la narración resultante es plausible y comprensible.

En nuestro caso, prevemos un tratamiento mixto de estas dos opciones porque:

- **yo soy al tiempo actora, narradora e investigadora:** la paradigmaticidad se constituye en una triangulación, que “sentí” como gran ayuda, porque no podía “ver” nada, veía un estilo, pero demasiado propio.
- **En un proceso de I-A,** narro mi propio aprendizaje y también necesitaba fragmentar en las diferentes caras-espejos en las que se podía reflejar.
- Me preguntaba ya desde los inicios de la aproximación al tratamiento narrativo de la mano de estos autores: **¿cuál era mi trama?, ¿quizás el tipo de intervención que procuraba?**. En los análisis detallados que presentamos en la parte dedicada al desarrollo de la investigación daremos cuenta de ello.

En general si la cantidad de datos es grande, se asume la necesidad de algún tipo de paradigmaticidad de datos (categorial, estructural u otras)

También se asume que “la mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas sobre los relatos directos [de acuerdo con] el ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio”(i.:75, citando a McEwan, 1998)

Y ahora, desde otra perspectiva y para poder informar en el desarrollo sobre cómo hemos analizado los diarios, entramos a tratar aspectos concretos relativos al análisis de los documentos narrativos.

Se parte del hecho de que las formas de enfrentarse al análisis en relación a las exigencias de fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye, es decir, respecto a la validez hermenéutica de la investigación, son diferentes.

Zabalza (1991:20-23) habla del *modelo romántico-intuitivo* que se mete en el análisis “a pelo” y espera, una vez dentro, ir encontrando aspectos interesantes, frente al *modelo reflexivo* que admite partir de los esquemas de organización del campo que declara previamente.

En parte, considero que mi proceso tiene que ver con la confrontación de estos dos modelos y con la lucha interna que he tenido que llevar a cabo para superarla.

De hecho, en el documento que libramos a los observadores en las primeras reuniones de planificación de su labor, se ven los “esquemas de organización de campos” de los que partíamos:

ASPECTES QUE PODEN CONFIGURAR EL DESENVOLUPAMENT DE SESSIONS FORMATIVES, I PODEN PER TANT ORIENTAR LES OBSERVACIONS EN LA FASE INICIAL.

(Trellat d'Investigació, Doctorat, 1995-1997, Pilar Iranzo)

A) Allò referent al CLIMA DE LES SESSIONS.

- Participacions individuals en el Gran Grup (nombre d'aquestes, tipus de preguntes o de comentaris, moments en què es realitzen, etc...)

- Participació individual en tasques de petit grup.

- Aportacions espontànies i referents a la seva pràctica, a allò que pensen, o han sentit, llegit, etc.

B) CANVIS EN EL PENSAMENT DEL PROFESSOR:

*Comentaris

*Dubtes: -Conceptuals

- Tècnics/Estratègics
- Institucionals: -companys de nivell
 - equips de cicle
 - equips directius
 - pares, etc.

*reflexions sobre la seva pràctica (en referència a pràctiques anteriors, descobriments a l'aula que lliguin amb aspectes tractats a les sessions...).

C) ESTRUCTURA DE LES SESSIONS.

- Instrumentalització (materials, recursos, etc....)
- Execució: fases del desenvolupament, tractament dels continguts (conceptuals, procedimentals, actitudinals, culturals....), estratègies, etc.).

D) ALTRES (...)

* Aquestes orientacions tenen la finalitat de permetre la configuració d'un llenguatge i d'uns objectius comuns en el treball de l'equip d'investigació, i per tant no són suficients per sí soles, sinó com a possibilitat de tractament posterior pel mateix grup.

Iranzo, 1996-2002; (2ª sesión de planificación, 6-11-96)

Luego, cuando iniciamos el análisis, no tuvimos en estos campos una referencia constrictiva sino que, como no podía ser, quizás, de otra forma, emergían unidades de significado y categorías que a la larga podríamos relacionar con estos grandes campos definidos originariamente. Es decir, el propósito de la investigación guiaba las acciones de forma “reflexiva” pero el análisis y parte del diseño era de tipo “global” o “romántico”, usando palabras del mismo autor de referencia.

Una vez salvada la dicotomía entre analizar “a pelo” o partir de objetivos marcados y constrictivos, los *esquemas de organización* (más o menos conscientes) permiten ir detectando núcleos de interés y marcar los límites en los segmentos temáticos (también más o menos definidos).

La metodología de análisis de nuestros diarios, de forma similar a lo que realizó Zabalza en su estudio (1991:107), ha consistido en:

1.- *Lectura Exploratoria* de todo el texto.

- Sin anotaciones, para habituarse a la línea de discurso seguida y comenzar a familiarizarse con el universo de eventos que se recogen en el diario.
- Evitar, de esa forma, la tipificación prematura.
- Permitir una imagen completa del discurso global.

2.- *Lectura de anotaciones al margen y de selección de afirmaciones* y datos relevantes desde el punto de vista de los campos temáticos a explorar. Se puede utilizar, como hizo Zabalza en su estudio, una aproximación a los textos utilizando un *esquema de campos* (Elliot, 1984): se delimitan espacios, más que categorías, y no se precisa especificar a priori sus contenidos, con lo que se da pie a incluir luego aspectos diferenciales según el tipo de diarios.

Zabalza proponía los siguientes campos en la observación y análisis de las clases y nos parecen suficientemente amplios como para tenerlos en cuenta como referencia:

- a) *Pautas o patterns idiosincrásicos del aula* o caracterización descriptiva de la clase: dinámica general de la sesión, rutinas, modos de procedimiento en el desarrollo de

las tareas, redundancias, estructura de roles y modos de organización, reglas, etc.. Se puede extraer de aquí la perspectiva o enfoque general que parece presidir ese contexto y/o ofrecer una plataforma desde la cual inferir la filosofía educativa respecto a determinados aspectos.

- b) **Dilemas** que el profesor se plantea: como conjunto de aspectos que le resultan problemáticos, y por tanto constituyen para él un foco constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. Pudiéndose tratar de dilemas explícitos o implícitos, suponen el principal foco de atención en el proceso de reflexión compartida entre profesores e investigadores, o personas implicadas en la investigación, o la triangulación.
- c) **Tareas** que se realizan: si la descripción lo permite, se pueden extraer las estrategias instructivas (contenido y forma) que el profesor pretende poner en marcha. Para ello también debe recogerse aquello que refleje el contexto de desarrollo: consignas que el profesor da, materiales que se utilizan, la secuenciación y organización de la tarea, las diferencias de tareas según áreas o ámbitos de trabajo, etc.

En nuestro caso los campos se definieron a partir de criterios relacionados con los objetivos de la investigación, resultando que, de alguna manera, *coincidimos con los que Zabalza plantea en su investigación; se procederá a un análisis pormenorizado en la crónica del desarrollo de la investigación.*

Zabalza complementó el análisis de los diarios de los profesores con *entrevistas posteriores* que le permitían tratar con los implicados cuestiones referidas a los propios diarios en sí (como instrumentos de Desarrollo Profesional), a la forma de llevar la clase y a las inferencias posibles sobre la perspectiva general de la enseñanza y en torno a los dilemas. Ciertamente en el contexto de trabajo de campo debe darse una negociación de significados entre todos los implicados en el estudio al respecto de lo recogido en los diarios y en las observaciones si las hay.

En esas situaciones se revisa conjuntamente el texto y se vuelve a los profesores o autores para negociar con ellos el resultado del análisis en una segunda entrevista; parece ser que el hecho de que se encuentren reflejados, y en ciertos aspectos identificados, “científicamente”, además de gratamente sorprendidos por la congruencia de sus pensamientos, produce el efecto de sentirse reforzados y más implicados, al tiempo que se disipan las suspicacias de la investigación: el profesor no es evaluado sino que investiga en colaboración.

Este efecto fue experimentado en torno al trabajo con los **autoinformes**. Aunque ciertamente el autoinforme supusiera un elemento entre otros muchos en el proceso formativo, el tiempo dedicado fuera somero, y la profundidad con que se pretendió tratar en su vertiente de negociación fuera muy leve, su utilización nos pareció importante para indagar en el significado que los profesores dan a la autoreflexión escrita en el contexto de la formación permanente (aspecto que, no olvidemos, se relaciona también con la evaluación de la FPP).

Nosotros realizamos, además, dos **entrevistas ‘diferidas’**: una a un equipo ‘significativo’ de profesoras como referente del contexto ‘Cu-2’ y otra en el contexto ‘Ce’; en este segundo caso su realización estuvo muy mediatizada por un asunto

problemático ajeno a nuestro propósito en el que, de forma más o menos voluntaria, ejercí como consejera en la problemática dejando de lado la intención de entrevista diferida que me movía.³

Justificación de la codificación múltiple

A continuación explicamos cómo y por qué tratamos parte de los documentos con la llamada codificación múltiple (Marcelo, (coord.), 1995a).

Como se verá, precisamente esta metodología sería la categorial por antonomasia; cuando la investigamos y aplicamos no nos habíamos planteado una visión más mixta que también tuviera en cuenta lo holístico y otras posibles dimensiones de los documentos (como decíamos las orientaciones se dirigían a tratar categorialmente documentos narrativos).

Cabe decir que lo ‘descubierto’ en torno de su utilización es considerado valioso por nosotros puesto que:

- tiene el valor de “ensayo” metodológico,
- permitió ‘encontrar’ cosas a través de su análisis que hemos mantenido a lo largo del trabajo, y
- dio paso a un análisis más global y no sólo de los elementos que la codificación múltiple plantea; quizás mantenernos únicamente en su perspectiva nos habría fragmentado mucho más y psicologizado toda la visión sobre la investigación y sobre la temática de estudio.

La intención primigenia de la investigación era, como se ha dicho, aportar conocimiento capaz de promover mejora en la formación. Por mejora se entiende aumento de la capacidad en primer lugar de comprender y valorar, para poder, después, articular los elementos de la planificación y diseño, del desarrollo y de la evaluación (inicial, formativa, y diferida si la hay) de acciones formativas que operen con más potencia en las fases de:

A) ***Acogida positiva de la propuesta innovadora*** a “estudiar” en el seno del grupo de formación: implicación en un proceso de reflexión y análisis sobre la innovación, y elucidación, concienciación y explicitación de las dificultades, condiciones, y por qué no, aquello que en lenguaje técnico se ha venido llamando “resistencias al cambio” (entender más profundamente estas resistencias, no demonizarlas a priori, quizás forme parte inexcusable de la mejora en el aprendizaje de los docentes).

B) ***Comprensión del Marco Conceptual*** en el que se ubica la innovación en relación a las prácticas que hasta entonces se han llevado a cabo.

C) ***Incidencia y aplicación en las aulas*** de las estrategias, procesos, procedimientos de enseñanza-aprendizaje, que por medio de simulación u otros medios, se han mostrado sobre la innovación (en momentos diferentes y más o menos cercanos a la acción formativa en sí).

D) ***Cambio global de actitudes*** que permita que los profesores, en contextos de trabajo

³ La problemática estaba relacionada con la incorporación de una ‘nueva’ persona en el centro con serias dificultades, conocidas suficientemente por la administración. En mi reunión con el grupo, empezamos grabando la sesión, pero dada la interferencia causada por esa delicada cuestión, me pidieron que dejara de hacerlo.

en grupo, continúen o inicien respecto al objeto de innovación:

- indagación continuada en la práctica
- profundización
- esfuerzo de reflexión y síntesis (...)

E) **Cambio más amplio de concepciones** sobre el papel que tiene actualmente el *profesor como educador* que, en el contexto del centro, ha de formar ciudadanos, es decir, personas cognitivas, afectivas y socialmente activas; cambio también de concepciones sobre la responsabilidad como *profesional comprometido con el desarrollo personal, técnico y moral*: mejora de la cultura profesional.

Presentamos a continuación las razones que a partir de esa intención multifocal se relacionarían con la opción de analizar los diarios (y los otros documentos de contraste) con la codificación múltiple (Marcelo, 1995a), *teniendo en cuenta que sólo la ensayamos en uno de los documentos narrativos* (diario de la formadora de 1 contexto Curso-2, D-cu-2 de la 1ª a la 6ª sesión) porque entendimos que, dado el proceso de investigación, no era prioritario analizar todas las sesiones y sí, en cambio, profundizar en la diversidad de “dimensiones” que a partir de ese análisis emergía: ***serviría, como decíamos anteriormente, para entrever el estilo de las sesiones, ver la estructuración de las tareas y, en definitiva, para comenzar a vislumbrar la naturaleza de las interacciones que se daban en los momentos habituales de la formación.***

Una primera justificación se relaciona, pues, con los **objetivos de la investigación**: iluminar la mejora de la docencia de la formadora como sujeto docente y la evaluación de la calidad de la Formación Permanente del Profesorado para ayudar a construir Desarrollo Profesional: *como se trata de describir y al mismo tiempo ‘evaluar’, nos vemos obligados a ser exhaustivos porque, desde del punto de vista del análisis, los contextos de estudio son amplios, poco específicos, ambiguos, al tiempo que **no se ha partido de ningún control previo sobre la situación de estudio**: la formadora decide investigar la situación en la que desarrolla su trabajo “habitual”.*

Así, la *codificación múltiple sería adecuada en este estudio de caso debido a que, como decíamos, en estas situaciones es difícil establecer límites entre fenómeno y contexto, se conoce poco sobre el cómo y el porqué de lo que sucede y, por tanto, se requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia.*

Se precisan fuentes que se hagan eco tanto de los discursos y acciones de los profesores (y de la formadora), como de los contextos (tiempos, espacios) organizativos y culturales (o de pensamiento).

Cuando los objetivos se proponen tener evidencias a lo largo del desarrollo y recoger el proceso de análisis se daría la “...necesidad de contar con un instrumento de análisis amplio y versátil, que se acomodara lo más posible a las diferentes dimensiones y contenidos del discurso de profesores...” (i.:49)

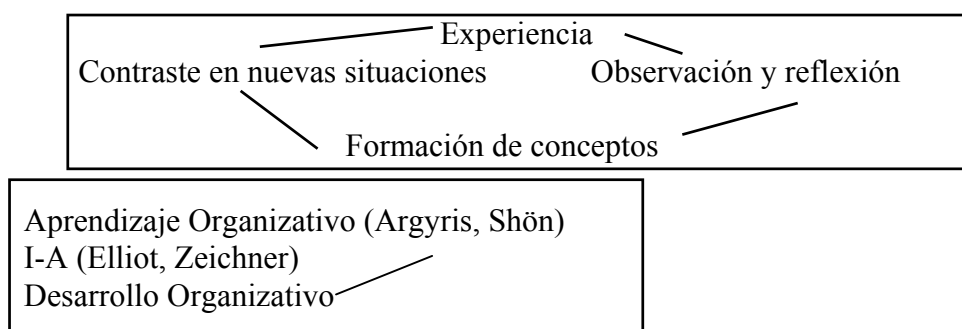
El uso del diario en este contexto metodológico, si bien estaría avalado por ser un instrumento con aceptado valor investigativo en lo relacionado con el paradigma del pensamiento del profesor, debe partir de que el tipo de información que recoge tiene rasgos particulares que es necesario definir: *a diferencia de las transcripciones “literales” de las situaciones como las grabaciones de entrevistas, de sesiones, etc., el*

diario se sitúa, a partir de la posibilidad de “entrar” en el pensamiento y sentimiento del docente, en el campo de la planificación y la racionalidad de la acción.

Esta diferencia hace que cuando se analiza un diario, no sólo se encuentre la referencia a la interacción que se ha dado entre las personas que han intervenido en la situación, sino que también encontramos que ***lo que la formadora-investigadora ha recogido es la densidad creada entre lo que Jackson (1968) y Wittrock (1990) denominan como pensamiento preactivo y postactivo, complementado por aquello que ha sido captado, fijado y resaltado de la práctica durante la fase interactiva y que se ha reconstruido mediante la escritura del diario***; de manera que *lo que aparece es una zona de contraste entre preacción y postacción* (considerada por Wittrock también de planificación), *recogiendo también las percepciones, intervenciones, interpretaciones y reflexiones de la interacción.*

En Wittrock (1990:451) aparecen críticas a los documentos verbales cuando éstos no recogen el contenido de la memoria a corto plazo y se ven obligados a complementar o elaborar parcialmente la información. Esta salvaguarda fue del todo tenida en cuenta en nuestro caso, dado que, salvo excepciones en las que claramente no se realizó y se dejó la narración en manos de otros instrumentos (observadores, grabaciones, notas sintéticas), la escritura era rigurosa e inmediatamente posterior a la realización de las sesiones de formación.

Volviendo al tipo de información que recogería el diario para valorar si se adecua tanto a los objetivos como al tipo de análisis, recogemos lo que Bolívar (2000:100) toma de Lewin (en los años 40’) y que se referiría al aprendizaje experiencial de la formadora:



Lewin

Según este planteamiento el cambio se da ante la disonancia entre expectativas y experiencia porque aquella obliga a cambiar el marco de pensamiento. Así, aunque se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia, el diario ayudaría a hacer más conscientes las expectativas y crear un contexto de reflexión para dar voz y presencia a esa disonancia, permitiendo que, una vez conscientes de la fractura en el marco de pensamiento anterior, nos viéramos obligados -si estamos en un estado favorable al cambio- a transformar algún elemento de nuestra experiencia, y con ello a aprender.

Resaltamos la potencia que tiene el diario como enlace entre preacción, interacción y postacción, más cuando reconocemos que aunque preacción y postacción son planificación, no en pocas ocasiones, éstas son débiles porque no se ha establecido el

vínculo o la situación que permita analizar detenidamente las relaciones entre lo que se había previsto, lo ocurrido y lo que a partir de entonces se prevé. Es decir, una planificación sistemática requiere una concentración de esfuerzos que, de no tener soportes externos que “exijan” un seguimiento, queda subyugada a la presión y sucesión de acontecimientos. También resaltamos con esta aclaración su potencia procesual.

Desde el punto de vista del análisis, el hecho anterior tiene como consecuencia que lo que se recoge en el diario tiene tal significado, tal densidad, que poco más se puede *reducir*. Los términos que allí se recogen, prácticamente ya representan los primeros “semos”.

Cabe decir que en nuestro proceso, el haber pretendido aplicar el procedimiento de reducción que se hace con otros instrumentos más literales o integrales, no filtrados por el “pensamiento y la actividad del profesor” (Wittrock, 1990:447) nos llevó no poco tiempo, dudando, ya no sólo de la manera de “reducir”, sino, incluso, de la adecuación del instrumento para los propósitos. Esa fase de duda metodológica se resolvió cuando, ya dentro del análisis de los diarios, empezamos a encontrar significados que nos parecieron relevantes y superamos la fragmentación que pretendíamos en la codificación múltiple.

Sí es resaltable entender que *la codificación múltiple, en este contexto, permitiría que tales somos fueran leídos desde diferentes puntos de vista o, si se prefiere, permitieran iluminar las diferentes fuentes de evidencia de las que hablábamos.*

Así, estaríamos de acuerdo con Wittrock en que *ese pensamiento interactivo recogido en los diarios se centraría en los objetivos, en los contenidos, en el proceso de instrucción que se ha seguido y en el pensamiento sobre los efectos de la intervención sobre el pensamiento de los profesores en formación.* El análisis de los diarios dará luz, no sólo sobre qué tipo de contenidos centraron la atención de la formadora, sino también sobre qué relaciones se pueden establecer entre ellos.

En Mercer (1996:86) encontramos: *la docencia significa la edificación de un andamiaje en el sentido de que precisa una conciencia vicaria de lo experimentado por otro: lo que recojo en los diarios ayudaría a “apresar” esa conciencia para poder edificar mejor y conjuntamente.*

También recoge, en referencia a Bruner, consideraciones sobre *andamiaje como una “reducción de los grados de libertad”*: cuando el grado de incertidumbre ante un cambio es grande, o cuando la fase de un proceso lo requiere (como decíamos en la introducción), esta reducción, aunque necesariamente ajustada, es importante porque acompaña y puede ayudar al éxito.

Triangulando las diferentes fuentes teóricas de Wittrock (1990), Santos Guerra (1990), Marcelo (1994, en Villar Angulo; Marcelo (coord.) 1995a), Ferreres y Molina (1995), Mercer (1996), Barrios (1997), y del Río, M. J. (1998), hemos llegado a determinar y combinar las siguientes categorías de análisis:

1. Temas del discurso

2. Hablante: formadora-investigadora (F) // profesoras/es en formación (P) (Wittrock, 1990; Marcelo, 1995a)

3. Movimiento del discurso (Marcelo, 1995a):

Iniciación: *Estructuración- Solicitud*

Reflexión: *Respuesta-Reacción*

4. **Funciones del discurso** (Mercer, 1996):

- *Obtener información.*
 - Informar
 - Afirmar algo (réplicas)
 - Invitar a elaboración
 - Admitir perplejidad
 - Animar a interrogar (e interrogarse)
 - Mantener silencio

- *Construir, guiar el aprendizaje:*
 - Incitar
 - Obtener
 - Confirmar
 - Repetir
 - Reformular
 - Elaborar-(“Expandir” en Wittrock, 1990)
 - Rechazar-ignorar
 - Enmarcar discusión (“Retroactivamente contextualizar” en Wittrock, 1990)
 - “Nosotros”
 - Recapitular “literalmente”
 - “Recapitular “reconstructivamente””
 - Preformular (También en Wittrock, 1990)

- *Regular acción* (del Río, M. J., 1998):
 - Requerir atención o acción
 - Pedir-negarse
 - Prohibir
 - Persuadir
 - Planificar
 - Ofrecer ayuda

- *Gestión de la comunicación y fórmulas sociales* (del Río, M. J., 1998):
 - Disculparse-responder
 - Ofrecer, invitar
 - Presentar
 - Interesarse estado
 - Resolver malos entendimientos/aclarar
 - Brindar

- *Metalingüística* (del Río, M. J., 1998):
 - Hablar significado expresiones / Interpretar lenguaje figurado, poético / “implícito-explicito”
 - Resumir discurso - Idea principal - Parafrasear
 - Interpretar, usar ironía, humor...

5. **Nivel de reflexión** (Marcelo, 1995a):

- Técnico (descripción)
- Práctico (elaboración)
- Crítico (valoración)

Una vez determinadas las posibles funciones, para aplicar la codificación múltiple debe pasarse al *establecimiento de segmentos*, o *ciclos de interacción* (Coll et. al., 1992): se recogen los bloques de discurso que funcionarían como unidades “corporales” (bloques temáticos iniciados y culminados) en el desarrollo de la sesión de formación, y en los que se puede establecer el tipo de secuencia que ha tenido lugar entre hablantes, movimientos del discurso, funciones, y cerrando cada ciclo, el nivel de reflexión.

Movimientos del discurso particulares que tendrán que tenerse en cuenta serán los referentes a “preacciones” y dilemas que se hayan recogido antes, durante o después de la sesión.

Reducción y representación de información mediante mapas conceptuales

Un recurso de reducción de información en el análisis de diversos documentos que utilizamos fueron los *mapas conceptuales*.

Además de usarlos en las primeras organizaciones conceptuales y proyectivas sobre lo que nos interesaba en el estudio y de su *uso en las primeras sesiones de trabajo con el director de la tesis*, usamos los mapas conceptuales *en el tratamiento de documentos en lo que hemos llamado Preinvestigación*.

Como explicamos en el apartado del desarrollo de la misma, en ese momento de indagación amplia sobre lo que nos podía interesar en la investigación, necesitábamos un instrumento que nos mostrara algunas ‘estabilidades’ pero también las particularidades del campo que pretendíamos conocer.

Ese propósito se intentó responder con los mapas conceptuales y, como se verá, diríamos que dio su fruto.

Como recurso conceptual y organizador, desde que Novak y Gowin (1988) los establecieron para el trabajo didáctico desde las etapas educativas primarias, los hemos utilizado tanto personalmente como en el trabajo didáctico con los profesores en los ámbitos habituales de formación. Recientemente, el mismo Novak (1998) ha actualizado su fundamentación y su uso, y encontramos referencias a ellos desde foros que se ocupan de la docencia universitaria incluyéndolos en las aportaciones de la psicología de la educación (León y Gozalo, 1999).

Otro uso que se les dio fue *en el trabajo con los alumnos observadores de las sesiones de formación de los dos contextos ‘cursos’*. En un momento del proceso se determinó que, tras el informe de observación de cada sesión, realizarían mapas conceptuales que servirían para poder establecer los puntos clave de la misma.