

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

2. 0. INTRODUCCIÓN

Hasta el momento hemos visto cómo nuestra práctica continuada en el ámbito de la Formación Permanente del Profesorado, nos plantea interrogantes sobre aspectos profesionales, didácticos, culturales, epistemológicos, y de gestión de la formación docente.

La continuada revisión de las fuentes teóricas de las que se dispone, conjuntamente con la observación y reconstrucción de nuestra práctica formativa, constituyen la base para plantearnos cuáles son los propósitos definitivos que pretendemos en la investigación.

Nos ha parecido conveniente presentar, en la línea de crónica del proceso que estamos siguiendo a lo largo del trabajo, cuáles eran los ‘objetivos iniciales’ que formulamos en un primer momento¹ para poder ilustrar esa nueva mirada sobre las cuestiones planteadas en la introducción.

Cabe decir en este sentido que algunos de los momentos que consideraremos ‘pistas de revisión’ ayudaron a clarificar nuestras posiciones; subrayamos la escritura de la comunicación (Iranzo y Ferreres, 1998) que nos ayudó a establecer los grandes interrogantes que hemos mantenido hasta ahora, la asistencia a una reunión de ADEME² en el curso 1999-2000, y al ICIDUI en Barcelona, que aportaron luz sobre el tipo de proceso reflexivo pero también de I-A que estábamos siguiendo.

Pasamos a concretar, a partir de lo anterior, los propósitos de nuestro estudio.

2. 1. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

- Analizar en profundidad 2 procesos de formación (un asesoramiento en centro y un curso) centrados en una innovación curricular para las etapas de EI y EP (CI), y en los que el rol de investigadora y de formadora recaen sobre la misma persona, para establecer valoraciones sobre el tipo o grado de DP (de profesores y de formadora) que se ha construido, y proponer condiciones, acciones, y estrategias de mejora.

Como se sabe, *inicialmente eran dos los cursos que pretendíamos analizar*: ahora hablamos de analizar uno con profundidad y el otro forma parte de la investigación puesto que ha significado un contraste continuo, debido a las características particulares de algunos de los componentes a él asociados, pero no nos proponemos analizarlos a ambos con profundidad. Más adelante justificaremos con más detalle esta decisión.

2.2. OBJETIVOS.

¹ *En el Trabajo de Investigación (Iranzo, 1997).*

² “Asociación para el Desarrollo y mejora de las Escuela”, miembro del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada.

Desde la metodología de estudio de caso, nuestro estudio se centrará en analizar las modalidades de *cursos de formación* y de *proyectos de formación en centros* . Se aproximará a contextos concretos con una doble intencionalidad:

A. Centrarse en el proceso de formación sobre la innovación (Lectura y escritura con un enfoque “constructivista”) para:

2.2.1. Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, *qué sucede en el desarrollo de acciones formativas de diversa modalidad que pretenden ayudar a desarrollar una innovación* , aproximándonos a las interacciones que se han dado.

2.2.2. Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, *cómo se “aprende”, qué tipo de aprendizaje se da, y quienes son los protagonistas que interaccionan en los aprendizajes* .

2.2.3. *Indagar en aquellos elementos del proceso de formación que puedan influir en:*

1. la acogida positiva de la propuesta innovadora,
2. la comprensión de su marco conceptual,
3. la incidencia y aplicación en las aulas,
4. el cambio de actitudes coherente con la innovación, y
5. la asunción de concepciones sobre el papel del profesor como educador.

No se entiende lo anterior como una secuencia temporal, sino como componentes del proceso de cambio sobre los que se pretendería tener información.

2.2.4. *Establecer algún tipo de conexión entre experiencias de formación* que inicien un aprendizaje profesional valorado positivamente por los profesores *y el consiguiente deseo explícito de seguir formándose* . Es decir, saber más acerca de la forma en que a partir de procesos de formación iniciados en contextos diferentes, éstos se desarrollan y se institucionalizan.

B. La otra gran intencionalidad del estudio es relacionar todo lo anterior (saber más acerca de esos 4 focos) con el proceso de autoformación de la formadora y, en concreto,

2.2.5. *Describir y valorar elementos de la metodología del estudio que hayan supuesto mayor potencial de aprendizaje para la acción de formadora* .

2.2.6. *Recoger los ámbitos de aprendizaje personal y profesional más importantes asociados al estudio* .

En síntesis, pretendemos, desde la perspectiva de una formadora que a la vez es investigadora, establecer conexiones entre distintos aspectos de la formación para proponer estrategias de mejora desde dentro, a partir de analizar procesos de formación centrados en la innovación del currículum .

Determinados focos de estudio estarán, necesariamente, centrados en el sujeto docente de la formadora: en su pensamiento (intencionalidades, planificación, desarrollo y evaluación del proceso) y en la interpretación que realiza de la globalidad de “lo que pasa”.

En este sentido, para enriquecer el punto de vista particular de quien analiza y al tiempo es analizado y para asegurar el rigor del estudio, nos hemos asegurado de que, del propio proceso de formación, se deriven otras informaciones sobre el fenómeno que constituyan elementos de contraste y permitan realizar la necesaria triangulación.

Otros focos se ocuparán de resaltar explícitamente el propio aprendizaje personal y profesional de la formadora-investigadora y se referirán, como hemos dicho, al mismo proceso de investigación.

2. 3. CUADRO DE RELACIONES ENTRE LA INTENCIONALIDAD Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

PROPÓSITO /// BLOQUES / OBJETIVOS	A	B
<i>ANALIZAR 2 (3) ACCIONES DE FORMACIÓN</i>	1,2,3	1,2,3,5,6
<i>DOBLE ROL: INVESTIGADORA-FORMADORA</i>	1,2,3,4	5,6
<i>VALORAR EL DP DE PROFESORES Y DE LA FORMADORA</i>	1, 2, 3	5,6
<i>PROPONER ACCIONES, ESTRATEGIAS Y CONDICIONES DE MEJORA</i>	3,4,	5

El objetivo número A.2.2.4. relacionado con analizar las conexiones entre el inicio de experiencias de formación (en unas determinadas modalidades y condiciones) y la continuidad de la misma en los contextos implicados, se está llevando a cabo de forma paralela a través de una *licencia de estudios* concedida por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat* en el curso 2001-2002.

2.4. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN TAL COMO SE DEFINIERON INICIALMENTE (en el Trabajo de investigación (Iranzo, 1997)).

Nos ha parecido coherente con el estilo de escritura de este trabajo y con nuestra perspectiva narrativa acerca del propio proceso de aprendizaje vinculado a la investigación, presentar cuáles eran los objetivos que se formularon en un primer momento de definición de la misma.

Entendemos que, sin poderse considerar ubicados en ninguna de las fases que analizamos como constituyentes de la investigación, pueden ser interesantes respecto de la perspectiva con la que nos situábamos en un principio, e ilustradores del cambio en la perspectiva, aspecto que, como se sabe, se ha constituido en foco de atención en la investigación que presentamos.

Inicialmente el **propósito** de la investigación era “*Valorar si un determinado diseño de acción formativa en una materia y nivel educativo (Lectura y Escritura en Ed. Infantil y C.I. de Primaria) resulta facilitador de Desarrollo Profesional del Profesor y proponer condiciones de optimización*”.

2.4.0. Los objetivos:

1. Elaborar una síntesis conceptual sobre los elementos clave que definen el Desarrollo Profesional del Profesorado, así como el papel que ocupan en éste las modalidades de Cursos de Formación y de Proyectos de Formación en Centros (a nivel de literatura científica y a nivel de regulación legal en LOGSE, Libro Blanco de la Formación del Profesorado, y *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*).
2. Describir un *diseño de acción formativa* en el área y nivel citados, tanto formal o *estructuralmente* (bloques generales de contenidos, planificación de las sesiones) como a nivel de *contenidos y objetivos* más específicos (conceptuales, estratégicos, actitudinales, “culturales”) y de *procedimientos, instrumentos*, etc.
3. *Evaluar si un diseño global de acción formativa y su desarrollo facilita “aprendizaje”* entendido como desarrollo profesional, y por tanto modifica el pensamiento y las percepciones sobre los diferentes contenidos que tienen los profesores.
4. Establecer *pautas orientativas de optimización* tanto en los diseños como en los desarrollos de otras acciones de formación que tengan objetivos similares a los que se definen en aquellas que serán objeto de investigación.(“Validar“ estrategias concretas, instrumentos de recogida de información, diseños de sesiones optimizadores de aprendizaje...).
5. Encontrar una manera de *definir los componentes de la innovación* que se propone, para que tal definición ilumine la comprensión de los procesos de formación de forma concreta.
6. *Evaluar el nivel del uso de la innovación.*
7. Analizar hasta qué punto pueda *existir algún tipo de itinerario de formación de manera que personas que han asistido a Cursos de Formación hayan posteriormente iniciado proyectos de formación en centros*; si este itinerario existiera recoger qué tipos de temáticas eran objeto de formación, en qué ámbitos o contextos, etc.
8. Conocer las características de los contextos donde debe ser aplicada la innovación curricular lecto-escritura (centros, equipos de profesores, ámbitos locales de actuación educativa,...).
9. Conocer el tipo de “formaciones” (modalidades, planificaciones, seguimientos, etc.) que las diferentes entidades organizadoras de Tarragona ofrecen en los respectivos Planes de Formación y relacionarlo con la detección de necesidades que realizan (“Programes i Serveis”, SEDEC, ICE, otros). Pueden después clasificarse según sean necesidades de formación de tipo normativo, personal, profesional, o institucional.
10. Seleccionar o elaborar instrumentos para la recogida de información directa o indirectamente. En concreto, prevemos centrarnos en la utilización de metodologías cualitativas como los diarios.

11. Organizar los medios para las diferentes estrategias de evaluación y aplicación de los instrumentos, así como el tratamiento conveniente de las informaciones recogidas.

12. Establecer criterios que permitan cotejar, comparar y emitir juicios razonados y fundamentados.

2.4.1. Comentarios a los objetivos iniciales

- Ya formulábamos explícitamente la **intencionalidad** de autoevaluación para la **mejora** en la línea de ayudar al DP de los profesores pero no se había “esclarecido” suficientemente que:

- *lo “importante” era el desarrollo, ciertamente, a partir de líneas definidas de diseño*
- *necesariamente eran 2 los protagonistas del aprendizaje*

- Se planteaba la necesidad, que ahora mantenemos, de **sintetizar conceptualmente la literatura científica sobre DP asociado a modalidades de formación**. (Obj. inicial 1)

- *Se pretendía describir la fase de diseño para poder comprender la potencialidad de DP: estaba más centrado en el modelo “teórico” de formación que en lo que realmente pudiera suceder en el desarrollo; de forma que había una idea implícita que, por otra parte, nos parece innegable, sobre la necesidad de tener en cuenta en el diseño de las acciones formativas determinadas directrices acordes con la posibilidad de generar procesos de calidad; no poner tanto énfasis en la planificación aunque ésta sea “adecuada” y sí en cambio, en los continuados “controles” y regulaciones, puede ser un efecto de la investigación en la persona de la formadora. (Obj. inicial 2)*

- *Se pretendía evaluar si el diseño y el desarrollo había facilitado aprendizaje y había modificado el pensamiento y las percepciones (Obj. inicial 3): se entendía que ese pensamiento y percepciones modificadas eran el plausible “producto” de la formación, y de alguna forma, esta cuestión nos situaba en el compromiso, “difícilmente” abastable, de “pesar” o “medir” el antes y el después de pensamientos y percepciones de los profesores. La imposibilidad, no ya de plantearlo, (la formadora veía que el “rigor” lo exigía, si queríamos contrastar con lo ‘aprendido’ pero, al mismo tiempo, entendía que era falta de adecuación y de realidad: en definitiva, el proceso que se investigaba era un proceso “natural” de formación y, como tal, se iniciaba según las coordenadas habituales de conformación del grupo, atención a las necesidades primeras de la formación, etc., de forma que no habiendo ningún otro tipo de negociación, no podíamos desplegar un mecanismo paralelo y difícil, por otra parte, para saber qué sabían anteriormente a la formación.*

Esa imposibilidad “real” nos aportó tiempo para centrarnos en el proceso y ver, poco a poco, que ese antes y ese después nunca puede estimarse como una magnitud física, máxime cuando el “supuesto” saber final, además de ser imposible de “medir”, al margen de ciertos indicadores que deberían estar prefijados, no lo habrá aportado directa y radicalmente la formación, sino toda una suerte de acontecimientos planificados o no, controlados o no, conscientes e inconscientes, volitivos y contingentes, etc. no decimos que no pueda e incluso se deba valorar en función de estas coordenadas, sino que nosotros optamos por otro diseño de investigación.

- Hablábamos de *establecer pautas orientativas de “optimización”, para “validar” estrategias, instrumentos, diseños, etc.* Aunque sea una cuestión de matices y entendamos que se puede aprender a dominar mejor la *tecnología de la formación*, la orientación de este objetivo se daba dentro de lo que ahora consideramos “mito” técnico, por pretender -en alguna medida- que se puedan reducir procesos “válidos” de formación a técnicas generalizables. (*Obj. inicial 4*)

- Seguimos viendo necesario poder ***definir los componentes de la innovación***, para poder iluminar de forma específica los procesos “necesarios” de formación. (*Obj. inicial 5*)

- Hablábamos de evaluar el nivel del uso de la innovación (*Obj. inicial 6*). En algún caso se ha tenido la oportunidad de seguir la formación iniciada en los contextos particulares de algunos centros implicados. Se considera en la actualidad, a partir, precisamente, de haberlo podido seguir de cerca, que el desarrollo de las innovaciones se da a lo largo de periodos temporales extensos, y que están asociados a muchas circunstancias: en todo caso, sí pueden establecerse “indicios” iniciales del uso de la innovación, siempre remarcando el aspecto de relatividad de los mismos.

- Mantenemos la necesidad de saber más acerca de los itinerarios o estadios que se facilitan en zonas geográficas determinadas y desde el auspicio de las entidades de formación responsables, para satisfacer necesidades de formación en los centros. El *Departament d’Ensenyament de la Generalitat*, como decíamos, nos ha concedido una licencia de estudios de medio año de duración para poder analizar en concreto esta cuestión y llegar a alguna conclusión al respecto (*Obj. inicial 7*).

Los 5 restantes objetivos iniciales sobrepasarían los límites de lo que nos proponemos (*Objs. iniciales 8 y 9*), o bien se consideran implícitos al diseño y metodología (*Obj. Inicial 11*) y, en algún caso, (*Obj. inicial 12*) de orientación metodológica no coincidente con los propósitos actuales.

En síntesis, pensamos que esta exposición refleja el cambio de posición epistemológica desde un planteamiento ‘externo’ al sujeto docente de la formadora y más cercana a determinados planteamientos de la evaluación de programas, hasta una valoración interpretativa en un proceso de I-A, en el que lo que interesaba era conocer en profundidad la naturaleza de las interacciones entre formadores y docentes en contextos habituales de formación.

Aun entendiendo ese cambio de posición, pensamos que es importante conocer la evolución como un elemento más de la propia investigación y como una evidencia de que las transformaciones epistemológicas tienen mucho que ver con el conocimiento real de las situaciones que se investigan; y mucho más si los procesos se aproximan a la I-A y a metodologías como la narratividad, por las que habríamos optado.