

3. DISEÑO INICIAL DEFINITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.0. INTRODUCCIÓN

Así como sucedía en la determinación de los propósitos del estudio, también en el diseño del estudio, el cambio desde una perspectiva más centrada en las estrategias formativas y sus efectos, hacia otra más centrada en comprender, desde el punto de vista de la formadora, cómo se gestionaban las interacciones y en función de qué elementos de juicio se hacía, hizo plantearnos si debían modificarse elementos del diseño (respecto al mismo trabajo de investigación de 1997).

La cuestión es que ambos diseños son muy similares y esto es debido a que en el primero se partía de una primera aproximación al contexto de estudio muy amplia que ha permitido hacer progresivas aproximaciones sin tener que modificar las líneas generales.

Así, han cambiado los objetivos (como hemos visto), el foco teórico sobre todo en la delimitación y subrayado del aprendizaje docente y del rol de la formadora y, como una consecuencia de lo anterior, se ha asumido la necesidad de centrar el proceso de investigación en una metodología narrativa.

De la misma forma que declaramos haber hecho pocas modificaciones sobre el diseño inicial, recordamos que hemos entendido, por el volumen de datos, que el análisis de uno sólo de los cursos va a permitirnos suficientemente investigar nuestros propósitos. Como hemos dicho, el contexto curso no exhaustivamente analizado, ('Cu-1') se mantiene dentro de la investigación como elemento de contraste y como referencia notablemente significativa en algunos aspectos (sobre todo en los referidos al rol de uno de los observadores y a las aportaciones de los autoinformes de las profesoras participantes en la actividad).

Comprobaremos si tenemos saturación de datos y si cubrimos el objetivo que, al final, es la realización de la Tesis Doctoral, de la Investigación.

A continuación, presentamos, a modo de esquema, los elementos clave del diseño de nuestra investigación, así como las grandes fases del proceso y las acciones y estrategias a éstas asociadas.

Finalizaremos el apartado exponiendo las exigencias que nos hemos propuesto como garantía de legitimidad metodológica.

3.1. PLANIFICACIÓN INICIAL:

Objetivo Principal:

- Analizar en profundidad 2 procesos de formación (un asesoramiento en centro y 1 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 de mejora.

Para:

Comprender lo más significativamente posible y desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente,

- *qué sucede en el desarrollo de acciones formativas que, aunque centradas en la misma temática, se definen como modalidades de formación diferentes.*
- *la relación que la formadora ha establecido a lo largo del proceso de formación (e investigación) entre interacciones, climas y dinámicas creados, y aprendizajes (tanto de los profesores como de ella misma)*

Indagar en los elementos del proceso de formación que pueden influir en la acogida positiva de la propuesta innovadora, comprensión de su marco conceptual, incidencia y aplicación en las aulas, cambio global de actitudes, y asunción de concepciones sobre el papel del profesor como educador y aprendiz en la organización escolar.

Estudiar las conexiones entre experiencias de formación que inicien un aprendizaje profesional valorado positivamente por los profesores ***y el consiguiente deseo explícito de seguir formándose***, mediante el seguimiento de los itinerarios seguidos en la provincia de Tarragona.

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

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

Respondiendo

a:

- ***Continuum de redefinición del rol profesional del profesor en contextos de cambios*** socioeconómicos y socioculturales ***y en contextos de complejidad*** (LOGSE, postmodernidad en el s. XXI, etc.)
- ***Necesidad de mejora continuada en el diseño y desarrollo de la Formación Permanente para crear Desarrollo Profesional*** del profesor
- ***La generalización de la F.P.P. incentivada por la administración***

Necesidad de:

- *Conocer aspectos relevantes de la facilitación del aprendizaje conceptual, estratégico, actitudinal y cultural del profesor (D.P.).*
- *Describir qué sucede en acciones de formación centradas en innovaciones profundas (o “de alto riesgo”), especialmente en lo que respecta a incertidumbres, dilemas, presiones, etc.*
- *Dar a conocer aquello que define el ámbito profesional de la persona formadora* para que desde la organización de la FPP se eviten simplificaciones ontológicas e instrumentalizaciones técnicas de esta figura.
- *Asegurar continuidades en la formación* de manera que tanto los procesos iniciales como las ayudas organizativas que permitan la consolidación en los centros de los cambios iniciados, sean de calidad y no se basen en condiciones precarias.

Como

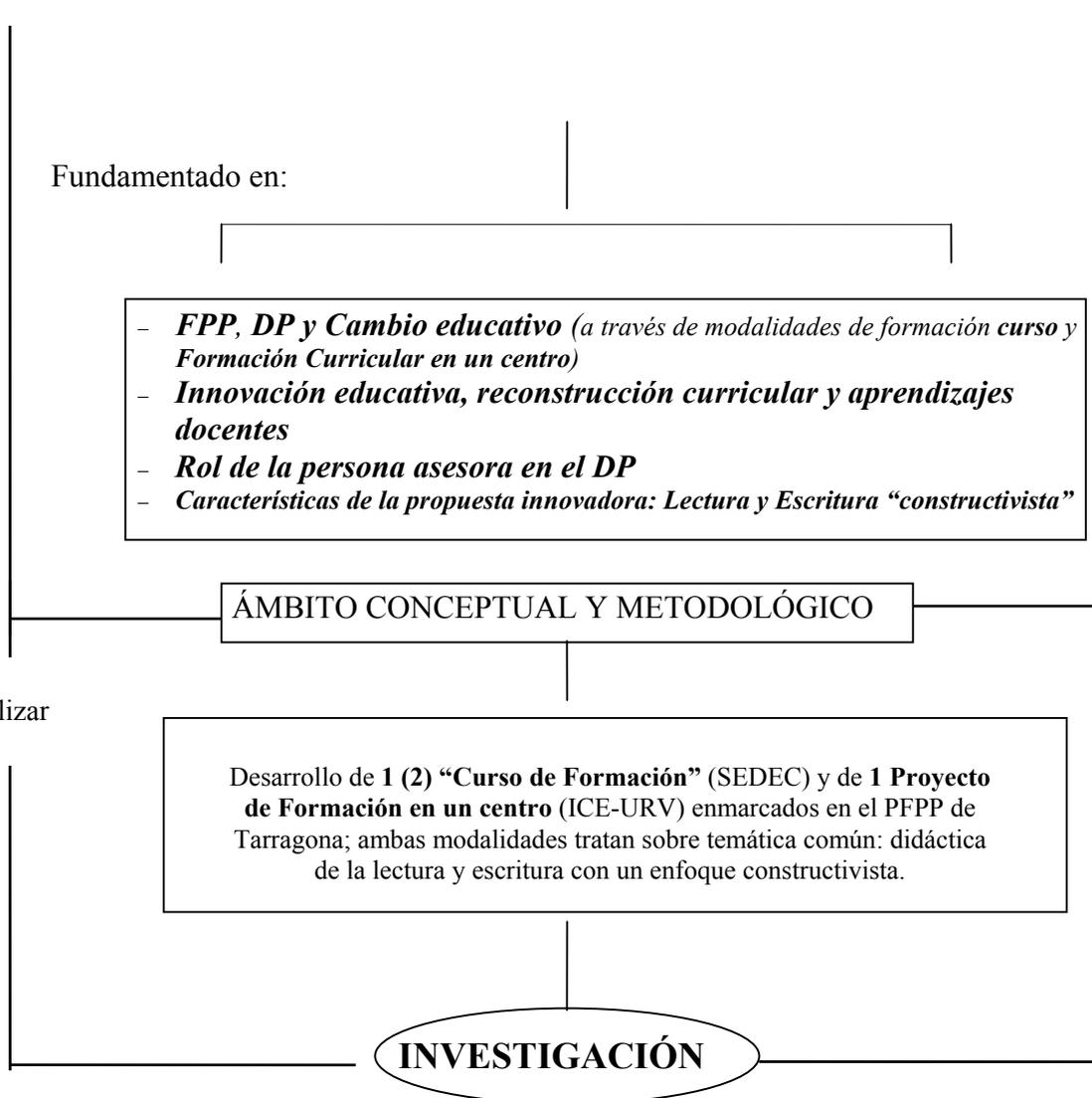
INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

Contextos espacio-temporales

- 1- Cursos de formación sobre “Lectura y escritura con un enfoque constructivista” (SEDEC-Tarragona): Cu-2 (y Cu-1 analizado en menor grado como contraste y triangulación).
- 2- Proyecto de Formación curricular en un centro que quiere innovar en la misma área curricular.

Focos de atención:

- Sesiones de Cursos de Formación (con la asistencia de observadores) y Sesiones de Formación en un centro.
- La narración, descripción y percepción de los procesos formativos por parte de la formadora.
- Situaciones de incidencia en los centros: percepciones de profesores y del equipo directivo del centro asesorado.
- Situaciones de autointerrogación resueltas por los profesores sobre conceptos y estrategias didácticas, posibilidades de innovación en sus centros, hábitos de trabajo colaborativo, etc.



3.2. CONTEXTOS DE ANÁLISIS

Contexto Sociocultural, político y económico de cambio

Contexto de Reforma del SE y de cambio profesional continuado

Contexto de acciones formativas y de facilitación de mejora: propuesta de innovación curricular en la lectura y la escritura por medio de:

1. Proyecto de Formación en el centro 1. Curso de formación

PROPÓSITO y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

- Analizar desde la metodología de estudio de caso las modalidades de *cursos de formación* y de *proyectos de formación en centros* para comprender:

- 1. qué sucede de relevante para el aprendizaje del profesorado en el desarrollo de unas acciones de formación de modalidad diferente.*
- 2. cómo se aprende en contextos de formación y qué tipo de aprendizaje se da.*
- 3. qué secuencias formativas siguen las innovaciones, es decir, de qué manera a partir del inicio de un proceso de formación por parte de un profesor/a, un ciclo o un centro, las innovaciones se desarrollan y se institucionalizan.*

3.2.1. Elementos de análisis

- ***Climas e interacciones en las situaciones de Formación entre formadora y asistentes***
- ***Interacciones que denoten procesos de cambio:***
 - diagnóstico continuado a lo largo del proceso de la práctica de los profesores (tanto la “de partida”, como los indicios que puedan tenerse de su práctica a lo largo de la ‘convivencia’ formativa). Resistencias, identificación de obstáculos, etc.
 - aplicación estratégica en el aula (conocimiento didáctico, estructuras organizativas, recursos y materiales)
- ***Elementos culturales e institucionales: hábitos y posibilidades de trabajo en equipo***
- ***Itinerarios formativos seguidos: modalidades formativas en las que se ha participado.***

En síntesis, pretendemos indagar en aspectos culturales e institucionales, didácticos y personales que estarían relacionados con los contextos de los profesores participantes en las actividades de formación: ***entendemos que para abordar un cambio educativo y/o curricular, esta diversidad de aspectos se movilizan y se articulan de una forma particular y diversa en cada situación, cosa que nos interesa conocer.***

Como también nos interesa ***conocer más a fondo la potencialidad de las dos modalidades formativas, establecemos prácticamente el mismo diseño para ambas,*** con la diferencia de la presencia de los observadores en el caso de los cursos, y de la posibilidad de recoger alguna otra información para la triangulación como se irá anunciando tanto en el diseño como en el desarrollo.

Realizaremos como ***evaluación inicial*** algunas acciones (cuestionario de cultura, cuestionario sobre conceptos y estrategias didácticas), ***conviviremos como formadora e investigadora en el contexto de estudio,*** nuestros diarios recogerán de forma amplia lo que allí sucede, además de que lo triangularemos en el caso de los cursos con los observadores y, finalmente, realizaremos acciones para recoger ***información valorativa por parte de los implicados en el proceso:*** información que será de tipo diverso desde estandarizada a narrativa, desde individual a grupal, desde los agentes profesores a los agentes observadores para, desde mi doble posición, realizar una síntesis holística que se aproxime a dar respuesta a nuestros interrogantes.

3.3. FASES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

MOMENTOS Y FINALIDADES	INSTRUMENTOS o ESTRATEGIAS	PERIODO
1ª FASE: PREINVESTIGACIÓN		
1. Sensibilización y necesidad de investigación.		Oct. 1995- Mayo 1996
2. Primer análisis intencionado de elementos que parecen relevantes en la formación (referida al tema de estudio)	- Observación participante como formadora en contextos ICE-URV y SEDEC (Tarragona y Móra d'Ebre) - Escalas de valoración (de ICE-URV y de SEDEC) y "Observacions" de ICE (<i>Insts. 1 y 2</i>) - Autoinforme o "carta abierta" (SEDEC-Tarragona y Móra d'Ebre) (<i>Insts. 3a y 3b</i>)	
3. Primera aproximación al marco teórico.	- Revisión bibliográfica	Oct. 1995- Mayo 1996
4. Primer Análisis global asistemático	- Síntesis inicial (no sistemática) de teoría e información recogida en los instrumentos de la Pre-investigación	
2ª FASE: DEFINICIÓN INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO		
0. Negociaciones con la administración y los profesores implicados en el Proyecto de centro sobre su consentimiento y/o implicación para realizar formación e investigación a un tiempo.	- Entrevistas y/o contactos (algunos de carácter informal)	Mayo 1996
1. Desarrollo del Proyecto de centro ("Proyecto de Formación en centre")	- Sugerencia sobre contenidos a tratar: "Programa" (<i>Anexo 3.</i>)	Junio 1996
2. Inicio del trabajo de campo de la investigación	- Cuestionario individual sobre cultura (<i>Anexo 8.</i>) - Evaluación inicial sobre conceptos y procedimientos didácticos de lectura y escritura (<i>Anexo 7.</i>)	
3. Planificación y diseño de los	- Reunión y discusión en el grupo de	Septiembre

<p>“Cursos de formación” (SEDEC): recoger experiencia previa y remodelarlos</p>	<p>trabajo de SEDEC: toma de decisiones en SEDEC-Tarragona</p>	<p>1996</p>
<p>4. Conformación “Grupo de investigación” con estudiantes de 3º y 4º de Pedagogía de la URV: algunos en calidad de colaboradores, y otros como estudiantes de <i>Pràcticum</i> de la Licenciatura de Pedagogía.</p>	<p>-Propuesta de trabajo sobre observación no participante: .Historia de la investigación (doc “Observ-1”) .Orientación sobre elementos a observar (doc. “Observ-2”) .Componentes generales de la innovación (sesión de trabajo de 1 hora) (<i>Anexo 1.</i>)</p>	<p>Septiembre 1996 (a partir de este momento, y a lo largo del curso, se dan otras reuniones de seguimiento)</p>
<p>4. Desarrollo de las acciones formativas analizadas: Proyecto de mejora curricular en el centro (ICE) y Cursos (SEDEC)</p>	<p>-Observación participante (formadora/investigadora: diarios) “<i>D-ce</i>”, “<i>D-cu-1</i>”, “<i>D-cu-2</i>” -Entrevista al Equipo Directivo del proyecto de centro (recogida en el diario de la formadora) -Observación no participante en los cursos (SEDEC): observadores y sus diarios: <ul style="list-style-type: none"> • Pertenecientes al contexto Cu-1: <i>DOIJ, DOISQ</i> • Pertenecientes al contexto Cu-2: <i>DO2SS, DOISR, DO2M</i> -Autoinformes finales de todos los profesores en todos los contextos analizados Cu-1, Cu-2, Ce: síntesis respectivas en “<i>Aicu-1</i>”, “<i>Aicu-2</i>”, (<i>Anexo nº 13</i>) y “<i>Aice</i>” (<i>Anexo nº 10</i>) -Diario de una profesora asistente al curso Cu-2: <i>D-MB-Cu-2 (anexo nº 16)</i> -Notas de dudas o interrogantes de algunas profesoras del Proyecto de centro -Muestras de trabajos de alumnos (implicados en los cursos y en el proyecto de centro) -Grabaciones de algunas sesiones en audio de todos los contextos analizados</p>	<p>Oct. 1996 - Junio 1997</p>
<p>5. 2ª Aproximación al Marco teórico: triangulación “bases</p>	<p>-Grabaciones de algunas sesiones en audio de todos los contextos analizados</p>	<p>Oct. 1996 - Junio 1997</p>

teóricas - interpretación - desarrollo en la práctica”	- Revisión bibliográfica. - Análisis de documentos	
3ª FASE: DESARROLLO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN.		
1. 3ª Aproximación al Marco teórico: triangulación “bases teóricas - interpretación del desarrollo en la práctica” 2. Análisis inicial de algunos documentos	- Primera síntesis teórica - Reducción de los “Autoinformes finales” del periodo de la preinvestigación en Mapas conceptuales. - Síntesis de las <i>Escalas de valoración</i> (SEDEC) del periodo de la preinvestigación. - Síntesis de los Autoinformes finales del periodo de trabajo de campo de la investigación (contextos “Cu1”, “Cu2”, “Ce”) Esta síntesis había sido contrastada con los profesores en el propio desarrollo de la formación.	Julio-Agosto, 1997
3. Redacción Primer informe: Trabajo de Investigación (Cursos de doctorado)	- Presentación al Coordinador del Trabajo. Valoración: “Sobresaliente”	Curso 1997-98
4. 2ª Revisión de los cursos (SEDEC)	Reuniones de revisión en el equipo de asesores, y toma de decisiones en SEDEC-Tarragona: “ <i>Notas revisión para curso 97-98</i> ”	Septiembre 1997
4ª FASE: PLANIFICACIÓN INICIAL DEFINITIVA Y CONTINUACIÓN DE DESARROLLO.		
1. Continuación Triangulación teórico-práctica 2. Desarrollo según Planificación Inicial Definitiva (Reorientación: delimitación, ampliación trabajo de campo,	- Consultas a expertos - Reunión con responsables de la gestión de la formación (ICE-URV)	Curso 1997-98

elección de la metodología de análisis de documentos,...)		
3. Inicio del análisis de documentos	Lecturas oceánicas y primeras escrituras	Curso 1999-2000
4. Contraste con asesora externa Dra. Charo Barrios		
5. Ampliación del trabajo de campo: evaluación diferida	-Entrevista grupal a un grupo de profesoras de Cu-2 y entrevista al equipo de profesoras de Ce (?) - <i>Observación en uno de los centros implicados del proceso iniciado en Cu-2 dado que se continua la formación.</i>	
5. Análisis de documentos con la metodología “definida”.	Escritura del documento “Notes-2000”	Verano 2000
5ª FASE: INFORME FINAL		
1. Continuación del análisis y revisión de los documentos		Curso 2000-2001
2. Ordenación de todos los documentos asociados al estudio (incluidas las notas del proceso)		
3. 1ª Redacción-reescritura de partes del trabajo		
4. Primeros informes sobre síntesis de los análisis		Verano-2001
5. Reconstrucción de las bases teóricas / Primeros informes definitivos	Lectura y relectura de Tesis	Curso 2001-2002
6. Reconstrucción de las diferentes partes del trabajo		
INFORME FINAL		Junio 2002

3.3.1. “DIARIO DE A BORDO”

Llamamos así al conjunto de Notas sobre las acciones que, desde el 1997, se han realizado y de las que extraemos referencias a los momentos esenciales de las fases del trabajo. Además de éstas, también tenemos recogidas notas sobre todo el proceso.

Por medio de las notas se ve, por ejemplo, la manera en la que yo entiendo o no entiendo los pasos que se me marcan: en el fondo, hasta que entre investigador/a principiante y director/a de tesis los propósitos, intencionalidades y objetivos concretos no son más comunes no se puede hablar de estar siguiendo “la misma investigación”; también forma parte -pensamos- del propio proceso de maduración.

En este sentido, ya en el 1996 el director Dr. Ferreres me pedía analizar los diarios asegurando que “ya encontraría...”: yo estaba entonces “pendiente” de si habría o no relación entre las variables comunes que pretendía analizar en cursos y asesoramiento (*nota 23-12-96*). Estábamos por nuestra parte en una perspectiva de evaluación de programas y nos planteábamos cómo llegar a evaluar el ‘antes’ y el ‘después’ de la formación y cómo relacionar los aprendizajes en cursos y en formación en centros.

En ese conjunto de notas también se incluyen referencias que consideraré parte del trabajo de campo. Aunque las agrupadas y narradas como “bitácora” del proceso de análisis más reciente son “*Notes-2000*”, “*Notes-2001*”, y “*Notes-2002*”, también llamaremos *Notas-97, 98, 99*, al conjunto de documentos que guardamos de cada año en la carpeta denominada “*Notes de Procés 95- TESI*”.

1997

A lo largo del curso 1997-98, es decir, el inmediatamente siguiente a la realización del Trabajo de Investigación para la obtención de la “Suficiencia Investigadora”, llevé a cabo algunas acciones que, vistas en perspectiva, pretendían aproximarse a campos metodológicos, prácticos y teóricos que “triangulasen” la propia perspectiva y las ideas forjadas hasta el momento. Así, se remarcarían las siguientes acciones:

- *Curso AQUAD (26,27,28-5-97) en Tarragona (ICE-URV) con la profesora Dra. Enriqueta Molina de la Universidad de Granada*, sobre el tratamiento informático de textos narrativos (o sobre los que hubiera que hacer un análisis entre holístico y categorial, según la referencia en Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001)
- *Consulta al profesor Dr. Artur Noguerol de la Universidad de Barcelona*, sobre procesos de regulación en el aprendizaje que pudieran relacionarse con el aprendizaje adulto en contextos de formación.
- *Consulta al profesor Dr. Angel. P. González Soto, de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*, sobre el planteamiento general del estudio que estábamos haciendo para contrastar pareceres: introduce en el concepto de triangulación el propio tiempo del proceso y, junto a ese discurrir temporal, las sucesivas triangulaciones entre la teoría y la práctica tanto mías como de los profesores con los que trabajo. “Relaja” un tanto mi desasosiego con términos e ideas como que seguramente lo que recuerdo (hablando de los diarios) es lo importante para mí y que “mi saber” es aquello que queda cuando se ha olvidado (refiriéndose en términos culturales).
- Lectura de la tesis de Pilar Fayos “Resolución de problemas de matemáticas: un análisis cualitativo de la realidad en alumnos de 2a. etapa de EGB desde un punto de vista cognitivo y del procesamiento de la información.” (julio-1996), dirigida por el Dr. Vicent Ferreres de la *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*.

- Lectura de la tesis de Charo Barrios “La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria.” (1997), dirigida por el Dr. Bonifacio Jiménez de la *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*.
- Consultas y conversaciones con el profesor asociado a la URV y entonces compañero de los cursos de doctorado Maties Giné (otoño del 1997)
- Reunión con el Dr. Ferreres para comentar la lectura del Trabajo de Investigación (6-10-97/28-10-97). En esta reunión se recomienda, entre otras, la lectura de MARCELO, C., LÓPEZ YAÑEZ, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel

1998

- ***Asistencia a clases de doctorado (del bienio consecutivo al mío) con el Dr. Francesc Imbernón de la Universidad de Barcelona (30,31-1-98)***; conversamos sobre la planificación prevista de la tesis: me comenta algo parecido a “estás en la línea”: recoger en policasos qué pasa en la formación; sujeto docente; la importancia de los aspectos personales...estadios de formación (superando el concepto más pasivo de “itinerarios”)...; le escribo presentándole esquemas concretos de mi trabajo y me contesta (13-2-98):me da las referencias de Virgínia Ferrer, e Imma Cases que están trabajando con metodologías y planteamientos próximos.

- ***Visita a la Dra. Anna Teberosky en la Universidad de Barcelona (4-2-98)***. Tras haber leído lo que podían ser orientaciones de su perspectiva psicolingüística (que, como avanzamos en la introducción, está en la base de la propuesta didáctica de la que analizamos casos concretos de procesos de formación docente, pretendíamos que nos guiara en las referencias y nos ayudara a sintetizar lo esencial, no pretendiendo ampliar en absoluto este apartado: nos planteó que no era una propuesta ni de lenguaje “integrado”(Lacasa, Anula, Martín, 1995; Martín, 1995; Del Río, 1995), ni social, sino psicolingüística y nos dio, entre otras, referencias sobre autoras sudamericanas que no nos resultó posible encontrar en la biblioteca de la UB. Allí, ese mismo día, consultamos alguna obra pero no sacamos ninguna orientación concreta.

- ***Entrevista con el responsable ICE-URV (entonces el Sr. Manel Castaño) (17-2-98)***. Por una parte, pretendíamos darle a conocer nuestro propósito en la investigación y pedirle colaboración para poder consultar información sobre actividades de formación relacionadas con nuestro estudio y organizadas por la entidad que él coordinaba; también nos interesó ponerle al corriente -y contrastarlo con él- acerca de lo que íbamos entendiendo sobre la necesidad de “controlar” de alguna manera desde su responsabilidad, la “garantía” de que acciones que hubieran dado lugar a un inicio formativo en cualquier temática de interés profesional, como podía ser la que analizamos en nuestro caso, pudieran ser continuadas y consolidadas en los centros, de forma que la entidad organizadora contase con que se darían determinados “itinerarios formativos”. Se nos brindó abiertamente la colaboración y no se planteó ningún elemento de contraste significativo que objetase nuestros argumentos al respecto. Se nos animó -informalmente- a realizar un papel de “guía” en la formación que ya estábamos realizando y, quizás, a recoger futuramente en alguna edición del propio ICE-URV orientaciones para formadores sobre la temática en la que trabajábamos.

- ***Reunión con el Dr. V. Ferreres (22-6-98)***: como decíamos, todavía estábamos “hablando” un lenguaje poco común. En parte porque yo no veía claro qué podía salir de la información recogida -quizás por estar demasiado cerca todavía de su construcción- y, en parte, también, porque personalmente mantenía una postura

“externa” a lo que había recogido. En todo caso tenía, como ya comentamos en el proceso de determinación de las bases metodológicas, una gran incertidumbre -sobre todo metodológica- acerca de la orientación del estudio. En síntesis, por lo que se puede ver en las notas, la reunión se movió en torno de los siguientes temas de “desencuentro”:

- **Yo:** guión para la Evaluación diferida sobre la relación entre la innovación en los centros y la formación; guión para desarrollar todo el estudio de Itinerarios entre modalidades de formación y centros; qué pasó en las sesiones de formación; diarios 97-98 sobre asesoramientos y, **en definitiva, yo planteaba una ampliación del trabajo de campo;**
- **Él: que analizara mis diarios sobre las sesiones y que me planteara los aspectos “exigidos” para la Credibilidad del estudio.**

- **1ª Lectura oceánica de los diarios** (los acabo de transcribir en su totalidad a ordenador, avanzado el verano porque realizo formación sobre la misma materia de estudio en los *Cursos de Especialización en Educación Infantil que convoca el Departament d’Ensenyament y organizan la UOC y la URV*):

- *Dcu1-1/15* (21-7-98): tras lo cual escribo “*He visto un universo”*”*Desde entonces, en mi práctica, he hecho modificaciones”*
- *Dcu2-1/15* (31-7-98)
- Leo a Bolívar (1997) en Marcelo, López (cap. 19) (3-8-98)
- **Escribo los “Supuestos de los que parto”** (después de leer la tesis de Virginia Ferrer de la que me habló Francesc Imbernón y en la que, precisamente, Vicent Ferreres había participado como tribunal de tesis) (4-8-98)
- *Dce 1/19* (16-8-98 /18-8-98): tras la lectura oceánica escribo: “**En el diario escrito sobre el centro: ¿más hablar de mí misma?**” Me planteo ya en ese momento un estado diferente, al menos respecto a lo recogido en los diarios, entre los cursos y el asesoramiento en el centro.
- Se da una interrupción en el trabajo de análisis que corresponde al período de **docencia en la URV** en 3º y 4º curso como sustitución de la profesora Dra. Barrios y al **proceso de escritura del artículo para el VCIOE de Madrid, Noviembre-1998.**
- Asistencia y participación en el V CIOE de Madrid con la comunicación: *IRANZO, P. y FERRERES, V. S., (1998). “Formación del Profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de Formación y en Proyectos de Asesoramiento en Centros.”*. Esta actividad, vista como una *pista de revisión*, nos permitió revisar el conjunto global de nuestra “empresa”, reformularla, y empezar a escribir con una perspectiva “pública” sobre lo que estábamos haciendo. Las circunstancias de “intensificación” que se dan habitualmente en los congresos en lo relativo a las exposiciones -sobre todo de comunicaciones-, nos dejó un sabor agrí dulce porque aunque para todos los allí reunidos como exponentes, no hubo más público que el allegado, la experiencia de compartir nuestros estudios fue grata, me encontré personalmente cómoda exponiendo el planteamiento del trabajo y algunos asistentes como la Dra. Lurdes Montero de la Universidad de Santiago de Compostela, manifestó una apreciación general positiva en cuanto al interés y acierto del diseño del mismo.

1999

- **Preparación y realización de la entrevista grupal** a una parte del equipo de maestras que asistieron a la actividad **Cu-2** y que formaban parte, junto a otras, de un

asesoramiento en el centro CEIP B.: se pretendía una evaluación diferida sobre algunos elementos del efecto de la formación y la percepción de la formación que se desarrollaba entonces en el centro. Para la preparación de la entrevista se llevó a cabo un análisis parcial del contenido de mis diarios para seleccionar información relevante. (11-2-99 // 16-2-1999). Sobre la entrevista tenemos notas y la grabación de prácticamente toda la sesión (anexo nº 17).

- ***Búsqueda de la metodología de análisis de los documentos.*** Se recoge a continuación la síntesis de los momentos que caracterizan este período: un periodo de intenso esfuerzo por encontrar la forma ajustada (que, como decíamos en las bases metodológicas, no acabábamos de encontrar, por no tener referencias sobre estudios en los que se analizaran los propios documentos por parte de la persona investigadora):

- Reunión con el Dr. Ferreres (15 y 24-4-99): por su parte diversos aspectos como pistas de revisión, información a administración, etc.

- ***Lectura del libro de Santos Guerra (1990)*** pp. 115-136 (27-4-99)

- Planteo a Emilia Molas (excompañera de estudios, profesora asociada en Psicología y que también está realizando la tesis) *cómo recoger “interacciones”* (14-5-99); me facilita información sobre Coll, C. et. al.(1992). Antes había hablado con el Dr. Enric Valls (URV) sobre el mismo tema y me había recomendado la lectura de ***Mercer (1997)***

- ***Reunión con la Dra. Charo Barrios sobre aspectos concretos de categorización*** (17-5-99)

- Escribo al Dr. Carlos Marcelo de la Universidad de Sevilla (22-5-99 // Juliol-99): le planteo interrogantes que se resuelven en relación a un posible proceso de ***codificación múltiple*** (Marcelo, *dtor*, 1995a); ***me recomienda aclarar cuestiones sobre mis objetivos; plantea que quizás demasiado material sin tenerlos claros.***

- Julio 99: ***Lectura Marcelo (1995), Wittrock (1990) cap. VI***

- ***Reunión con Dr. Ferreres (20-7-99): me anima a realizar la codificación a pelo!!! (sin “orelleres”)***

- ***Realizo mi propia Síntesis teórica para hacer la codificación múltiple (5-8-99)***

- ***Aplico a D-cu-2 la codificación múltiple determinada***, “temas”, “hablantes” y “función lingüística” asociada a la acción que se hace (más que a las categorías que establecimos en la codificación múltiple -presentada en las bases metodológicas); *en D-cu-1, se aplica hasta la sesión 9.*

- ***Vacío las categorías de D-cu-2 (23-8-99)*** en un documento donde registro, para cada sesión, el número de categoría de contenido del fragmento y el hablante (no registro de ningún modo las demás codificaciones)

- Busco justificaciones teóricas a la metodología iniciada a partir de la bibliografía consultada: (25-8-99)

- ***Aplico todas las categorías de codificación múltiple a las 6 primeras sesiones de D-cu-2*** (no sobre los *temas* y *hablantes* que ya tenía recogidos, sino *sobre funciones, movimiento del discurso, y nivel de reflexión*) el 29-12-99 (según consta en las dataciones escritas sobre el documento *D-cu-2*)

2000

- Sesión “de rigor” (así la llamo yo) con el Dr. Ferreres: revisión de la codificación de interacciones: OK (14,18-1-2000)

- (Abril-2000) Sesión con la asesora externa Dra. Charo Barrios (URV). Le pido que me revise *contenidos* (y su codificación de categorías) de dos sesiones (D-Cu2-5, D-cu2-9); esto después de *descartar el extraer interacciones de cada sesión “porque me moriré”*; parece aconsejable juntar bloques por contenidos para ver qué hay: las interacciones encontradas hasta ahora me servirán como una visión más para poder analizar e interpretar. También se manifiestan *dudas por parte de la asesora externa sobre la posibilidad de poder tratar la información si no analizo todos los instrumentos: sería un concepto de triangulación no como contraste, sino como cruce de informaciones.*

- *Asistencia y participación en ADEME (Granada) con lo que después será el artículo* IRANZO, P. (2001). “Análisis de un proceso de formación para innovar curricularmente en EI y EP (“Enseñar y aprender a leer y a escribir con un enfoque constructivista”): percepción de las condiciones en las que se da el trabajo en común de los profesores orientado a la mejora.” para *PROFESORADO. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada.

Entendida esta acción también como *pista de revisión*, nos proporcionó, además de un volver a pensar en nuestro trabajo ahora desde un punto de vista diferente, es decir, desde el de las condiciones de trabajo curricular conjunto en los centros, una agradabilísima experiencia de acogida personal y profesional y, en un plano más cercano a lo que ahora nos ocupa, las siguientes pistas:

- Se consideraron que los análisis eran “buenos”, la exposición interesante y que la línea de la investigación y la temática de formación sobre la que versa, podía ser de interés en otros ámbitos universitarios (por ejemplo en la Universidad de Navarra)

- En los debates, cuando realicé alguna –breve- aportación sobre la experiencia de asesoramiento que llevaba a cabo en la práctica y de sus características (entrar a las clases, realizar modelajes ante los profesores o colaborar con ellos a llevar la clase, trabajo centrado en lo curricular “del aula”, etc. parece interesar a los asistentes por inusual: el asesoramiento se ha llevado a cabo –como se puso también en evidencia a partir de lo expuesto por Victor Hernández (referido a los sistemas de formación en Canarias)- más como modelo de formación “formal” o de “formulación” de Reforma que como ayuda profesional a los docentes.

- Con Vicent Ferreres consideramos que las líneas expuestas allí por J.M. Escudero y las nuestras tenían amplia coincidencia: Escudero planteó una síntesis sobre lo que había sido y lo que debía ser la mejora de los centros.

- Antonio Bolívar, felicita la exposición y hace bromas sobre mi apuro anterior a la asistencia sobre el contenido de las aportaciones.

- Algunas personas, a partir de la exposición, me animaron respecto a lo avanzado de la tesis, etc.

En este caso, como se ve, la apreciación también es general y naturalmente motivada por lo intenso (que no intensificación) del encuentro. Felicitamos desde aquí la iniciativa de reunirse durante el tiempo necesario para debatir sobre la evolución y orientaciones de la mejora escolar.

VERANO - 2000

- Lectura (parcial o total) de Marina (1996, 1998, 2000) sobre temas de creación, ética y sentimentalidad; no parecerá extraño que habiéndome de poner a trabajar sobre los documentos en el período en el que se desea “descanso” (finales de julio-agosto), se necesiten “ánimos” espirituales: estas lecturas, respectivamente, sugerían la importancia

de las preguntas para interpretar la realidad, así como la necesidad de atribuir a esa realidad la belleza y el misterio; la lucha contra la inercia; y la importancia de los balances sentimentales en nuestras vidas. Ánimo y búsqueda en la realidad como espolón para el trabajo del verano.

- Realizo el **vaciado total de los temas-contenidos** del instrumento **D-ce-1/19**; También analizo lo que llamo **“Percepciones”** (que serían las anotaciones de tipo personal pudiéndose encontrar valoraciones, argumentaciones, principios de la práctica, y en menor grado metáforas u otras “imágenes” sobre la práctica. Además, marcamos en este documento todo lo referente a la planificación y que llamamos en conjunto **“Preacciones”**

- Realizo a lo largo de todo el proceso de análisis lo que hemos llamado “Notes-2000” y donde recojo todo tipo de comentarios sobre el mismo. *Este documento ha sido de gran ayuda para la elaboración del informe final*, dado que se iban registrando progresivamente ideas y pensamientos que iluminaban la síntesis. Además, se inicia un hábito que hemos continuado en mayor o menor grado –en función de la intensificación del trabajo en las diferentes épocas- desde entonces. Todo lo que decíamos del “acompañamiento” no sólo cognitivo sino emocional acerca de las potencialidades del diario, cuando en las bases metodológicas nos alineábamos de acuerdo a Zabalza (1987, 1991), podemos subscribirlo también ahora.

- **Lecturas de Bolívar (2000a y 2000b)** entre otros documentos recogidos en la reunión de ADEME: Fernández Enguita, el documento de CCOO, los apuntes sobre Escudero, etc.

- Lectura de la conferencia (que le pedí escrita al mismo autor) que **Zeichner** pronunció en la clausura del “I Congrés de Docència Universitària i Innovació” (Junio-2000) celebrado en Barcelona, dónde participamos (IRANZO, P. y GINÉ, M. (2000)) con una comunicación sobre docencia compartida en la universidad como estrategia de formación: **la conferencia hablaba de la potencia transformadora de la escritura en los procesos de reflexión sobre la propia práctica, centrándose básicamente en procesos individuales de I-A llevados a cabo por docentes** (Zeichner-2000)

- En septiembre, asistimos al congreso de Deusto (*III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden.*” Bilbao (12, 13, 14 y 15 de septiembre de 2000): Universidad de Deusto), para lo que volvemos a escribir (IRANZO, P., BARRIOS, Ch., FERRERES, V.S. (2000). *“Mejora educativa a través de la formación: profesionales que aprenden, organizaciones educativas que ayudan.”*) sobre un aspecto que, también, pero desde un punto de vista nuevo, forma parte del proceso: el discurrir autobiográfico entre organizaciones y determinados momentos (“incidentes críticos” dirían Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001) que hacen que, al menos, individualmente, se dé aprendizaje; cuando se expone la experiencia de investigación, ciertamente inmersa en el transcurrir entre organizaciones de formación, las pistas de revisión que extraemos son -al margen del aprendizaje implícito en la escritura y en la asistencia valiosísima al congreso- poco significativas en aquél momento, aunque, como decimos, nos hacen ver aspectos importantes que no habíamos tenido en cuenta. Los asistentes valoran el hecho de la mejora autopromovida, y plantean que la regulación por parte de las entidades de formación, en los términos que propongo, pueden ser positivos aunque complejos porque se juega con muchas variables. Entre las más destacadas, la de que *ante las innovaciones, hay que tener en cuenta, por ejemplo, los costes en tiempo para los profesores* (Joan Teixidor de la Universidad de Girona). Sí entiendo que no tengo una propuesta instrumental que hacer a las organizaciones que gestionan la formación pero, como mínimo, espero aportar evidencias que aconsejarían no tratar a ésta sólo y exclusivamente desde criterios

numéricos y presupuestarios, sino hacerlo de una forma más orgánica, viendo qué procesos se han desencadenado en cada zona y, para estos, garantizar que tendrán el soporte administrativo requerido. No cabe ninguna duda de que, aun siendo complejo, es más acorde con las -deseables- circunstancias actuales y, obviamente, no casa bien con directrices y gestiones escleróticas -al uso-.

OTOÑO - INVIERNO –2000

- Inicio el trabajo de juntar bloques y analizarlos. Mientras tanto, reviso y recoloco información que estaba categorizada de forma que considero difusa. Cualquier modificación la registro en “Notes-2000”

- Ordeno y reviso todas las notas, documentos, etc. de los que dispongo para “cerrar” (traducimos): “Documentos que tengo además de los diarios, grabaciones, etc.” con esta ordenación pretendo hacerme una idea acerca de lo que hemos previsto para cubrir las exigencias de credibilidad sobre “Material de adecuación referencial y coherencia estructural” (28, 29-12-2000). También recojo referencias a lecturas: por una parte porque forma parte del proceso de triangulación teórica, y por otra porque puedo disponer de esas notas de “viaje”.

- ***Reviso el Trabajo de Investigación (1997) para “cerrar” y replanificar definitivamente***

- ***Reviso: ámbito metodológico, objetivos, fases, instrumentos, condiciones de legitimidad metodológica, planificación inicial, informe de la pre-investigación, “credibilidad”*** (para ver si faltaran aspectos a tratar). “Releo las últimas notas (“Notes-2000”); veo que me servirán para escribir “Ámbito metodológico” y proceso” (6-11-2000)

- ***Leo Jackson (1968, 1996)*** y me parece encontrar numerosas referencias a aspectos que he recogido en las categorías de análisis de los diarios. Esta lectura supone un “encuentro” necesario con una textura “práctica” que estaba buscando; en las notas de esos días escribo (traducimos): [*“¡¡¡estoy encontrando (cosas en) referencia a mis categorías: Conceptos pedagógicos, Relación teoría-práctica, Planificación,...pienso que este autor y Hargreaves, me parecen “reales”*].

- Leo la tesis de la Dra. Imma Cases (2000), referencia que nos había llegado, como decíamos, desde el Dr. Imbernón por su relación con mi trabajo; a parte de la temática “la necesidad de la formación en los aspectos personales y la metodología, policásica, ***me gusta el hecho de que aporte elementos autobiográficos en relación a su estudio.*** Me gusta que pueda escribirse también sobre los motivos personales porque además de una cuestión estética –y, en conjunto, fruto de la llamada epistemología hermenéutica y de las corrientes postmodernas, que legitiman efusivamente la narratividad y la biografía-, ***aporta una “sociología” de la persona investigadora que considero necesaria y oportuna para con los fines de utilidad científica.***

- A esta lectura se suma la relectura de Zabalza (1991) (la parte relativa a diarios) y cuando vuelvo a Cases (2000), escribo: (traducimos) “(15-11-2000) ***Vuelvo a Imma Cases *Siento que empezaré a ESCRIBIR por Ámbito metodológico y por INTRODUCCIÓN...el fin de semana***”. Un empeño de volcar lo “elaborado”. También hay que sumar la lectura de Contreras (1997).

- Con todo ello, podemos decir que en el período que va desde diciembre-2000 a febrero-2001, revisamos y empezamos el proceso de escritura que informa “finalmente” de todo el proceso. Nos sirvió de gran -total- ayuda el hecho de que el director de la tesis, Dr. Vicent Ferreres, marcase de forma “férrea” las sucesivas fechas de revisión,

habida cuenta de que en nuestro caso (y suponemos que, en general, en el de todas las personas que son escritores -y más si son noveles-) la reescritura y/o revisión de los textos, suponía la continuidad del proceso de maduración.

2001

- Desde el mes de febrero, las notas (Notes-2000) reflejan un paréntesis marcado por la docencia (además de la continuación en la práctica del asesoramiento) en la URV y en el que, aunque intentaba mantener el ritmo de trabajo en la tesis, la realidad domeñaba el intento: así el propósito “*quiero marcarme “hitos” semanales*” (23-2-2001) acabó en la crónica de todas las batallas transcurridas:
 - 2 asignaturas en la URV con 49 y 50 alumnos cada una;
 - un concurso para una licencia retribuida¹;
 - una lucha al límite de lo contencioso por el reconocimiento de “experiencia docente” “contra” el mismo *Departament d’Ensenyament* respecto a la función de asesores curriculares;
 - ganada la licencia de estudios, nueva lucha -dentro del SEDEC- para compatibilizar nuestras funciones asesoras con la licencia,
 - y finalmente en julio, concurso “sorpresa” para plazas de asociada en la URV
- En julio-2001 reiniciamos el trabajo y empezamos a escribir un nuevo documento de notas :”Notes-2001”. *Como se ve, el punto de inflexión de las notas, está en el periodo de verano que es cuando hemos podido trabajar un poco continuamente.*
- Lectura de Fullan y Hargreaves (1997): “Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas?”. Si se recuerda, las lecturas de Marina, podrían ser las antecedentes de ésta allá en el verano del 2000: *además de buscar elementos específicos para nuestro trabajo, buscábamos “alimento” anímico para el proceso.*
- *Informes iniciales de los documentos analizados D-Ce y D-cu-2*
- Reescritura continuada de partes del trabajo (verano, otoño, invierno 2001-2002)
- *Lectura de fuentes bibliográficas actuales*, entre las que resaltamos:
 - Díez (1999)
 - Vaillant y Marcelo (2001)
 - Fernández Cruz M.(1999)
 - Pérez Gómez, Barquín, Angulo (1999)
 - Bolívar, Domingo, Fernández Cruz (2001)
 - Huberman, (1999)
 - otras obras de referencia que, sin ser actuales, queríamos leer originalmente (Shön, 1992; Elliot, 1985; Contreras, 1985, entre otros)

2002

- Revisiones con todas las partes actualizadas (en diferente estado de “clausura” y con más o menos aspectos pendientes). (14-1-2002) /15-2-2002
- Relecturas de tesis para ver cómo se han hecho los informes de los desarrollos (por ejemplo Barrios, 1997; Ferrer, 1993; Cases, 2000, entre otras). Si desde abril-2000

¹ Hemos hablado de ella en el apartado de los propósitos de la investigación, en referencia a que se centraría en la consecución del objetivo 2.2.4. relacionado con analizar los ‘mapas formativos que se han desarrollado respecto la temática de análisis en la provincia de Tarragona. Como se sabe es un tipo de formación de convoca el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del resto de comunidades del estado.

estaba tomando decisiones sobre el análisis, hasta ahora no había consultado más fuentes al respecto. Ahora, desde (25-1-2002), vuelvo a contrastar.

- Lectura de la investigación del Grupo FORCE, De Vicente (dir.) (2002).
- Reescritura continuada de apartados del trabajo de tesis.

3.3.2. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS NARRATIVOS (BÁSICAMENTE DE LA FORMADORA) ASOCIADOS A LOS DOS (TRES) CONTEXTOS DE ESTUDIO.

En el siguiente cuadro presentamos los periodos de análisis asociados a los documentos narrativos -diarios de la formadora-, así como los procesos específicos paralelos o bien de codificación, o bien de ampliación del trabajo de campo.

Se ve cómo, el análisis de los tres contextos de análisis con los que iniciamos la investigación, han formado parte de la misma hasta las fases posteriores en las que se determinó no realizar exhaustivamente el del contexto Cu-1.

Las claves de las que hablamos son las siguientes:

-**Contexto de Formación en centro:** ‘Ce’ y el diario de la formadora asociado al mismo, ‘D-ce’.

- **Contexto de Formación en curso:** ‘Cu-2’ el exhaustivamente analizado, y ‘Cu-1’ el que finalmente no se ha analizado en detalle pero sí ha formado parte de la triangulación tanto durante el trabajo de campo (como evaluación formativa por parte de la formadora) como posteriormente a través de diversos mecanismos que trataremos ampliamente en el desarrollo de la investigación. Los diarios de la formadora asociados a esos contextos son respectivamente ‘D-cu-2’ y ‘D-cu-1’.

Períodos	D-Ce	D-Cu-1	D-Cu-2
96-97	FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN	FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN	FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN
97-98	• Asesoramiento (continuación)		• Asesoramiento (en uno de los centros del curso: Cu-2)
	Lectura oceánica (<i>tercer documento</i>)	Lectura oceánica (<i>primer documento</i>)	Lectura oceánica (<i>segundo documento</i>)
98-99		Contenidos /categorías	Contenidos /categorías (1-10)...vaciado

		(1-10)...vaciado hasta la sesión 9ª-10ª	
			<ul style="list-style-type: none"> • Inicio aplicación Codificación múltiple (1-6 sesión) • <i>Entrevista grupal</i> a profesoras del curso que ahora participan en el asesoramiento
99-2000	Contenidos /categorías (1-10+11*dinámica)...vaciado <ul style="list-style-type: none"> • ‘emerge’ percepciones • ‘emerge’ preacciones 		
2000-2001	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis significados emergentes • Informes Iniciales: <ul style="list-style-type: none"> - 1ª síntesis percepciones - 1ª síntesis preacciones-planificación - 1ª síntesis preacciones y contenidos - Contraste entre todas las dimensiones y significados 		Contenidos/categorías (1-10+11*dinámica) ...vaciado <ul style="list-style-type: none"> - ‘se buscan’ percepciones - ‘se buscan’ preacciones
2001-2002	(...) INFORME FINAL		

3.4. ESTRATEGIAS PARA LA INVESTIGACIÓN. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

3.4.1. TEMPORIZACIÓN

A) *PREINVESTIGACIÓN*

- Octubre 1995-Febrero 1996.

- "Mòdul d'aprofundiment de la Reforma en l'àrea d'Intercomunicació i Llenguatges en el nivell d'Educació Infantil" del ICE-URV (Reus).
 - *Recogida de las valoraciones del curso, analizarlas* (instrumento 1)
- Asociado al trabajo de Investigación (Iranzo, 1997), nos planteamos la posibilidad de:
 - *Seguir la creación de grupos de trabajo a partir del curso. (...)*
 - *Seguir la demanda de "Projectes d'assessorament en centres" sobre la misma temàtica y por parte de las mismas personas. (...)*
 - *Seguir la matriculación en Cursos de Formación sobre el tema por parte de las mismas personas. (...)*

Como se sabe, estos planteamientos se constituyeron en una de las intencionalidades del estudio referida al "mapa" de acciones de formación sobre la temática de estudio que se han ido conformando a lo largo del tiempo en Tarragona y en la que sugeríamos que una formación "satisfactoria" y profesionalizadora habría supuesto el origen de posteriores y continuadas demandas.

- Mayo 1996

- Finalización de Cursos de Formación del SEDEC: "***La lecto-escritura en el marc del PIL: un enfocament constructivista.***" en los contextos *Tarragona-96* y *Móra-96*
 - Análisis inicial de las valoraciones recogidas en un "***Eina d'Avaluació***" tipo escala de valoración de carácter semicerrado (SEDEC) (Instrumento 2).
 - Análisis inicial de **producciones abiertas valorativas (autoinformes/cartas narrativas)** (Instrumento 3.a) y 3.b))

B) INVESTIGACIÓN (desde el curso 1996-97)

- Junio 1996:

- Inicio del "*Projecte de formació en un centre*" sobre la innovación curricular en Lectoescritura, con la asistencia prevista de todo el claustro, **contexto 'Ce'**.

Para realizar la demanda de este Proyecto de Asesoramiento al ICE de la URV de Tarragona, hicimos una pequeña reunión y el grupo de profesores me pidió que elaborara yo los documentos, transcribiendo de alguna manera sus propósitos.

Adjunto el **programa de formación en centro** (anexo nº 3) como testimonio del hecho de que:

1. Dividí los contenidos a trabajar en el desarrollo del proyecto en **conceptuales, procedimentales y actitudinales**, no prioritariamente por razones de adecuación al modelo del DCB -y a la Teoría de la Elaboración que subyace, según Bolívar (1999)-, sino porque, de algún modo, me resultaba útil plantear -con un lenguaje supuestamente común- desde un principio que el trabajo curricular y/o la "aplicación de la innovación" que, posiblemente era el propósito más inminente del grupo de profesores, precisaba de un trabajo integral que reconstruyera a nivel conceptual, procedimental y actitudinal su práctica: ***modificar la práctica no podía únicamente plantearse como un cambio en la***

metodología concreta de la lectura y la escritura o en determinadas técnicas didácticas y este hecho ni siempre es percibido así por los implicados, ni el grado de asunción del mismo es homogéneo. Como puede verse, obvié una concisión de todas las actitudes que considero se pueden trabajar en colaboración con los profesores (Bolívar, 1995) por ser un momento inicial de la formación y por tratarse de un documento con función administrativa (para presentarlo a la instancia de formación, ICE-URV, que debía amparar la acción formativa).

2. Tampoco se incluyeron como contenidos a trabajar aquellos aspectos que hacen referencia al desarrollo institucional: sí se apuntaban como metodología de trabajo para el grupo y se explicitaba también que debían ser pactados con ellos y “vivenciados” en los diferentes momentos del proceso. Pensaba que estratégicamente en aquel momento no habría sido adecuado comenzar por un “debe” de la institución; no obstante, a finales de junio del 1996 se debían realizar las primeras sesiones juntamente a las negociaciones al respecto de la investigación.

- En los primeros momentos del trabajo en el centro y una vez “negociado” y “aceptado” (en los términos que se recogen en los diarios) mi papel como formadora que “analiza” la práctica de formación en la que está inmersa, se pidió a los profesores que, en relación a la investigación, realizaran las siguientes acciones:

→ *Cuestionario* sobre aspectos relacionados con **la cultura profesional de los miembros del claustro** (“para poder hacer un seguimiento de las modificaciones” ésa era la idea inicial: en todo caso esperábamos encontrar información que nos fuera útil para conocer mejor el contexto de trabajo.(Anexo nº 8)

Para su construcción tuvimos en cuenta Ferreres (1992b), y Estebananz (1994:485). Más tarde, comprobaríamos también en Hargreaves, (1996:190ss.) las mismas líneas. Todos ellos hablan de la forma y el contenido de la cultura del centro, y las concomitancias existentes entre el cambio de una y de otra. En el cuestionario seleccionamos algunos elementos del contenido para ver si se detectaba alguna línea sobre la forma de la cultura. En el anexo nº 8 adjuntamos el documento-guión con los contenidos asociados a cada pregunta ilustrando qué pretendíamos indagar.

Una vez realizada y antes de aplicarla en el centro, se contrastó con la Dra. Charo Barrios. No se trata como puede suponerse de un instrumento con una validación estricta: pretendíamos tener informaciones individuales e iniciales sobre aspectos que considerábamos importantes para comprender mejor los contextos, pero no situábamos su importancia más allá de una aproximación ‘natural’ dentro del propio contexto de formación.

La empezamos a analizar de forma bastante asociada al desarrollo de la actividad, pero no acabamos de encontrar más que “lo que debían decir”, o sea, poca cosa. En el desarrollo de la investigación, damos cuenta de lo interpretado al respecto. Ciertamente actúo, como todas las informaciones que recogimos a lo largo del proceso, como un elemento de triangulación ‘formativa’: es decir, en las narraciones de nuestro diario, se hacen referencias a ésta y a todas las informaciones que dispusimos para comprender mejor los contextos.

→ Análisis de sus **concepciones sobre la materia y sobre la metodología**: no se entró demasiado en sus percepciones sobre el trabajo en grupo (ni en sus proyectos pasados), ni en su propia capacidad para reconstruir una propuesta “externa” de innovación:

- “Qué piensan los profesores / qué piensan los alumnos sobre: ‘¿Qué es leer? / ¿Qué es escribir?’. Verbalización de los conceptos docentes (anexo nº 7). Como también se verá, la información que este instrumento nos proporcionó fue una de las guías para regular la acción formativa a lo largo del proceso: ***ilustra su modelo práctico anterior***

Otro aspecto que no se trató en el momento inicial del asesoramiento, como nos planteábamos inicialmente, sino en una fase más avanzada de éste, fue el de la verbalización por parte de los alumnos de la funcionalidad: *¿Para qué leemos?, ¿Para qué escribimos?*.

Pretendíamos utilizar para ello muestras de respuestas posibles a estas preguntas por parte de alumnos de igual edad, y analizar su significación en la construcción del conocimiento de los alumnos sobre la escritura. Así mismo usaríamos muestras de producciones escritas de alumnos para analizar las funciones de los escritos y poder observar también diferentes fases de escritura.

Debíamos también planificar los contenidos y objetivos a desarrollar a partir de septiembre, recomendar bibliografía sobre el tema y limitar las cuestiones concretas de materiales y recursos que necesitaban tener previstos (cuestión que suele tener mayor peso en las preocupaciones de los profesores ante una innovación curricular): pretendíamos tratarla en profundidad para que, sin darle un peso excesivo, los profesores “sintieran” que se tocaban aspectos “prácticos” de su quehacer del día a día.

- Septiembre 1996:

- Continuación del ***Desarrollo del Proyecto de Formación en el centro:***

- Preparación de las aplicaciones en el aula con simulaciones y/o ejemplificaciones de estrategias. Me planteé la posibilidad de utilizar el “*Coaching mutuo*”, como forma de aprendizaje sobre la aplicación de determinados procederes en el aula, pero el trabajo a lo largo del primer año de asesoramiento (que es el que analizamos en la investigación), se centró en sesiones conjuntas de todos los profesores; el trabajo compartido en las aulas por parte de los profesores no fue “sistematizado” más que a nivel del “debate” que se realizaba en las sesiones y que se recoge abundantemente en los diarios de la formadora que analizamos. Recordemos que en este centro, tradicionalmente, los profesores de Educación Primaria entran a colaborar con sus colegas de Educación Infantil y Ciclo Inicial, en tareas que ya están ‘consolidadas’ desde hace tiempo.

En este sentido entendemos que, no obstante, estructura organizativa del centro procuraba un trabajo compartido que, aunque no orientado intencionadamente a la mutua observación, podía funcionar como circunstancia positiva en esa línea.

- “*Seguimiento del cambio*” en las concepciones sobre conceptos, resultados, potencialidad de la innovación, implicaciones en otras áreas y en otros aspectos del centro (como la dinámica entre profesores), etc..

Como se ve, la planificación se encaraba a recoger los cambios que, aunque previstos de forma difusa, se preveían asociados a la formación. Más tarde veríamos que, aunque se considere que para que haya formación debe haber cambio, de alguna

forma, nosotros nos deshacíamos de la presión de medirlo y nos centrábamos en ver cómo se intercedía o mediaba la “conversación” entre profesores y formadora.

- *Planificación o Diseño de los cursos de Formación por parte del equipo SEDEC-Tarragona para los cursos del 1996-97.* En esa planificación se incluirían, como ya se recoge en el informe de la Preinvestigación:

a) algunas modificaciones respecto el diseño del curso 1995-1996 en lo referente a la planificación y contenido de las sesiones, consistentes básicamente en:

- dado que se consideraba que los contenidos a tratar eran excesivos para un sólo curso, se plantearían cursos en 2 años o seminarios de continuidad, allá donde no fuera posible organizar posteriormente a los cursos formación de centro, naturalmente, si era requerida por los profesores.
- limitar en lo posible el nº de profesores a lo que se consideraba adecuado.
- Incorporar:
 - la evaluación de conceptos iniciales de los profesores
 - lecturas de artículos y discusiones “profesionales”
 - tratamiento más exhaustivo de bloques de contenidos que se consideraban relevantes para la ‘seguridad’ de los profesores
- Establecer *conexiones entre los cursos y los asesoramientos, mediante la implicación de la organización estratégica*: Inspección-ponente de la Delegación Territorial de Enseñanza de Tarragona.

b) la recogida de información (cuestionarios iniciales, entrevistas, observaciones en las sesiones, grabaciones de las aplicaciones en las aulas...) no asociada a la práctica habitual de formadora.

- Octubre 1996-Junio 1997

- ***Desarrollo de las acciones de formación*** (Contexto ‘Ce’ y contextos ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’)
- ***Recogida de datos.*** De lo planificado anteriormente, se recogieron cuestionarios sobre aspectos de “cultura” de la innovación existente en los centros a los que pertenecían las participantes de los 2 cursos, los diarios-informes de las sesiones por parte de los observadores, mis propios diarios de cada sesión, grabaciones magnetofónicas de algunas sesiones y los comentarios; valoraciones realizadas por los profesores en el transcurso de las sesiones formativas sobre sus aplicaciones en las aulas y un autoinforme final individual.

Tal como los tenemos codificados, se ha trabajado con los documentos siguientes:

- a) Diarios formadora: “D-ce”: 65 páginas; “D-cu-1”: 50 p.; “D-cu-2”: 45 p.
- b) Diarios de los 5 observadores en los cursos 1 y 2 respectivamente (Jesús, Sandra Q.; Marianne, Sandra R., Sandra S.): en total 70 pp
- c) Pertenecientes al contexto Cu-1: *DOIJ, DOISQ*
- d) Pertenecientes al contexto Cu-2: *DO2M, DOISR, DO2SS*
- e) Diario de una profesora asistente al curso Cu-2: *D-MB.-Cu-2*
- f) Grabaciones en audio sobre 15 sesiones de formación: más sobre los contextos cursos que sobre el contexto Ce. En concreto, y con desigual calidad de audición, se trata de las siguientes sesiones:

- Cu-1:
 - 11-3-97
 - 1-4-97
 - 8-4-97
 - 29-4-97
 - 20-5-97
 - 3-6-97

- Cu-2:
 - 30-1-97
 - 13-2-97
 - 13-3-97
 - 27-3-97
 - 3-4-97 *no buena
 - 17-4-97
 - 15-5-97
 - 22-5-97
 - 29-5-97

- Ce-:
 - 30-1-97
 - 3-4-97 *no buena
 - 17-4-97
 - 22-5-97

- Grabación en audio de la conversación con el observador de Cu-1, Jesús, que en febrero-97 finalizó su labor en la investigación. Se transcribió informáticamente y lo llamamos ‘*gra-obs-Cu-1-11-3-97*’ (anexo nº19) y nos ocupamos en el desarrollo

- Grabación en audio de una entrevista posterior al trabajo de campo con un grupo de profesoras que participaron en Cu-2 y que hasta el momento actual forman parte de un ‘Proyecto de formación en centro’. Llamamos al documento transcrito ‘*gra-Cu-2-16-2-99*’ (anexo nº 17) y nos ocupamos en el desarrollo.

- Grabación en audio de una sesión de reflexión en el centro donde se realizó el estudio (contexto ‘*Ce*’): se pidió por parte de los profesores interrumpirla dado que tenían una problemática grave referida a una profesora que había sido destinada al centro a pesar de su largo historial “conflictivo”.(‘*gra-ce-24-11-99*’). Este documento no ha sido utilizado puesto que no se recogía información relevante: de hecho tampoco se pudieron hacer notas relevante puesto que la problemática -junto a otros cambios importantes en el centro- mediatizó toda la conversación.

e) Cuestionarios sobre cultura (de los que nos ocupamos en el desarrollo: Anexos nº 8 y 12)

f) Autoinformes finales de los profesores de ‘Cu-1’, ‘Cu-2’ y ‘Ce’ (tenemos la síntesis de cada actividad): “*Aicu-1*”, “*Aicu-2*”, “*Aice*”, respectivamente.

g) Muestras de trabajos del aula aportados por los profesores, de los que hablaremos en el desarrollo.

3.4.2. INSTRUMENTALIZACIÓN

Presentamos a continuación una síntesis de los instrumentos y documentación que hemos recogido en el estudio.

Se separan los instrumentos utilizados en lo que llamamos Preinvestigación de los que forman parte del periodo correspondiente a la Investigación.

De cada uno de ellos exponemos -de forma sintética- sus características en cuanto a procedimiento, quien es el agente que lo recoge, en qué contexto, y qué ámbito y contexto pretende analizar: en conjunto, estas características informan sobre la globalidad de la información recabada y sobre el tipo de orientación que se pretendía.

Cabe decir que unos instrumentos nos han interesado finalmente más que otros y a detallar ese aspecto dedicamos la parte expositiva siguiente.

En esta síntesis no utilizamos la nomenclatura o codificación del apartado anterior porque entendemos que ahora se trata de mostrar en una lista descriptiva, tanto su diversidad, como sus características. Para revisarlos, deberemos guiarnos por las indicaciones a anexos hechas con anterioridad.

Hemos utilizado los mismos descriptores que Ferreres (coord.) (1997). Nos parece que su lectura deja expresamente clara la información que pretende aportar. El apartado de “contexto profesional” es el más difuso en cuanto a que resulta difícil en nuestro caso deslindar lo pedagógico, lo profesional y lo sociocultural. Nuestro criterio ha sido el de asociar por una lógica de “limitación” lo pedagógico a lo cercano a contenidos “didácticos”, lo profesional asociado a aquello que recoge más ampliamente aspectos implicados y lo sociocultural, aquello que puede englobar al profesor y/o al centro “totales” (Fullan y Hargreaves, 1997). No hemos pretendido definir “excluyendo” sino aproximando.

Otro aspecto difuso lo constituye el apartado “Observador”: en última instancia, será la investigadora quién analizará la información, pero cuando hemos recogido como observadores a los profesores o a los estudiantes-observadores, reflejamos una intervención explícita y relevante por su parte y que, en prácticamente todos los casos, revertió en el curso habitual de la relación: formó parte de la formación con los profesores o de la relación con los estudiantes, o fue el contenido de la entrevista grupal diferida con un grupo reducido de profesoras del contexto Cu-2.

En síntesis, pensamos que esta sistematización nos ha sido útil para evidenciar la diversidad de “registros” que dispusimos desde un buen principio y para plantearnos su diversa tipología informativa y relacional.

La relación entre los diferentes instrumentos y los propósitos y objetivos de la investigación, se establece en el apartado de ‘ámbito de análisis’ marcando, además de la definición y /o objetivo directo del instrumento, el objetivo con el que se relaciona en la investigación (entre paréntesis).

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS: CARACTERÍSTICAS.

Sistemas de registro	Procedimiento	Observador/a	Contexto Espacial	Ámbito de análisis	Contexto profesional
PREINVESTIGACIÓN: Instrumentos utilizados durante el curso 95-96					
a) Escala de valoración					
1. "Eina de Valoracions, 95-96, SEDEC".	Categorizado (estándar)	Investigadora	Cursos: -Tgna. -Móra d'E.	Valor. Final Asistentes SEDEC-95-96	Pedagógico / Profesional
2 -"Avaluació final Mòdul d'Aprofundiment " 95-96, ICE-URV	Categorizado (estándar) y abierto	Investigadora	Curso-módulo: Reus	Valor. Final Asistentes ICE-95-96	Pedagógico / Profesional
b) Informe: "carta abierta" (o semiabierta)					
1. Valoraciones cursos SEDEC, 95-96,	-Narrativo y/o Descriptivo -Semicateg.* apartados a valorar.	Investigadora	Cursos: -Tgna. -Móra d'E.	Valor. Final Asistentes	Pedagógico / Profesional
INVESTIGACIÓN: Instrumentos utilizados durante el curso 96-97					
a) Escala de valoración					
1 -"Eina de Valoracions, curs 96-97, SEDEC".	Categorizado (estándar)	Investigadora	Cursos: -Tarragona-1 -Tarragona-2	Valor. Final Asistentes cursos SEDEC-96-97 (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional
b) Informe o autoinforme					
1. Valoraciones	-Narrativo	Profesores	Cursos:	Valor. Final	Pedagógico /

casi finales, cursos SEDEC, 96-97	y/o Descriptivo y/o valorativo -Estructura abierta		-Tarragona-1 -Tarragona-2	Asistentes: valoración del proceso de formación en relación a la innovación y a su posibilidad de realización en sus centros (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Profesional/ Sociocultural
2. Valoraciones casi finales, asesoramiento en centro, 96-97	-Narrativo y/o Descriptivo y/o valorativo -Estructura abierta	Profesores	Asesoramiento en centro	Valor. Final Asistentes: valoración del proceso de formación en relación a la innovación y a su posibilidad de realización en su centro (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
3. Informe sobre conceptos didácticos	Descriptivo	Profesores/ Investigadora	Asesoramiento en centro	conceptos didácticos: *qué es leer y escribir, y cual es su metodología (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico
4. Informe sobre conceptos didácticos	Descriptivo	Profesores/ Investigadora	Cursos: -Tarragona-1 -Tarragona-2	conceptos didácticos: <i>¿qué es leer y escribir?</i> . (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico
c) Cuestionarios					
1. Cuestionario a Claustro sobre “cultura” de centro e innovación.	Abierto	Profesores/ Investigadora	Asesoramiento en centro	Opinión sobre centro, cultura, e innovación (2.2.1., 2.2.2,	Profesional y Sociocultural

				2.2.3.,2.2.4)	
2. Cuestionario a profesores asistentes a los cursos sobre “cultura” de centro e innovación.	Abierto	Profesores/ Investigadora	Algunos de profesores/as de los cursos de SEDEC: -Tarragona-1 -Tarragona-2	Opinión sobre centro, cultura, e innovación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4)	Profesional y Sociocultural
e) Diarios					
1. Formadora Investigadora	Narrativo / Descriptivo / Valorativo	Investigadora	Asesoramiento en centro y Cursos	Autoanálisis práctica como formadora e interacciones (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4., 2.2.5, 2.2.6)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
2. Observadores en los Cursos SEDEC	Descriptivo, y en menor medida narrativo y valorativo	Observadores / Investigadora	Cursos SEDEC: -Tarragona-1 -Tarragona-2	Clima de aula, Estrategias de formación, y procesos de cambio en los profesores asistentes (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
3. Profesores					
3.1. Notas	Descriptivo	Algunas profesoras del Asesoramiento en centro	Asesoramiento en centro	Autoanálisis: -práctica cotidiana -didáctica aplicada -creencias, dudas, etc. (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional
3.2. Diario de una profesora de Cu2.	Descriptivo y/o Narrativo	Una profesora asistente a un curso	Curso SEDEC-Taragona-2	Autoanálisis: -práctica cotidiana y pensamientos sobre la innovación -creencias, dudas, etc.	Pedagógico / Profesional

				(2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	
f) Entrevistas					
1. <i>Cap d'Estudis</i> y Director del Centro de asesoramiento	No estructurada: narrativa, valorativa	Investigadora: recoge la entrevista en diarios	Asesoramiento en centro	Opinión dinámica asesoramiento (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional
2. Observadores Observador Cu-1 Observadoras Cu-2	No estruct. :narrativa, valorativa	Grabación en cassette Investigadora: recoge la entrevista en diarios	Curso: <i>Cu-1</i> Curso: <i>Cu-2</i>	Valoraciones dinámica proceso de formación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
g) Documentos diversos					
1. <i>Programa</i> de contenidos a tratar en Asesoramiento a centro	Enumerativo	Profesores /Formadora-Investigadora	Asesoramiento en centro	Planteamiento de lo esencial de la innovación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico Profesional
2. Actas-notas sobre reunión SEDEC para revisar <i>Cursos</i>	Descriptivo	Formadora-Investigadora	SEDEC-Tarragona	revisión y mejora del diseño de los cursos (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4.)	Pedagógico Profesional
3. Documentos - notas sobre proceso de investigación (reuniones con director de tesis, observadores, etc.)	Descriptivo, narrativo, valorativo	Investigadora	Diversos	Proceso de investigación: momentos, acciones, lecturas, etc. (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Pedagógico Profesional Sociocultural
4. Documento de síntesis del asesoramiento (ICE -97)	Descriptivo, valorativo	Profesores / Formadora-Investigadora	Asesoramiento en centro	Síntesis proceso (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico Profesional

5. Trabajos de los alumnos	Descriptivo	Profesores /Investigadora -formadora	Asesoramiento en centro y Cursos SEDEC	Muestras de aplicación de la propuesta metodológica (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico
h) Grabaciones en cassette					
1. Algunas sesiones de cursos SEDEC	Tecnológico	Investigadora	Cursos: -Tarragona 1 -Tarragona 2	Desarrollo sesiones (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
2. Algunas sesiones del Asesoramiento en centro	Tecnológico	Investigadora	Asesoramiento en centro	Desarrollo sesiones (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
3. Entrevista con observador Cu-1	Tecnológico	Investigadora	Cursos: -Tarragona 1	Desarrollo sesiones y proceso de formación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
INVESTIGACIÓN: Instrumentos utilizados a partir del curso 96-97					
1. Entrevista					
1. Entrevista a un grupo de profesoras participantes a Cu-2, que forman parte de un asesoramiento en centro desde el momento de la investigación	Descriptivo y valorativo (notas) y tecnológico (grabación)	Profesoras e Investigadora	Grupo de profesoras de Cu-2	Evaluación Diferida Cu-2: efectos en centro, elementos potentes de la formación, y experiencia en innovación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6)	Pedagógico /Profesional /Sociocultural
2. Notas del proceso y del análisis de los 2 últimos años					
0. Notes- 1997-2000	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis, revisión y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo- Pedagógico

1. Notes-2000	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo-Pedagógico
2. Notes-2001	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo-Pedagógico
3. Notes-2002	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo-Pedagógico

3.5. CONDICIONES DE LEGITIMIDAD METODOLÓGICA. Exigencias previas a la investigación.

Autores como Villar Angulo (1995b:3) plantean que “La evaluación debe satisfacer condiciones de calidad para servir los propósitos de distintos enfoques modélicos, estrategias y alternativas. Los diseños de las investigaciones evaluativas confiables respetan normas que garantizan una adecuada aplicación a los objetos estudiados mejorándolos.”

Zabalza (1987, 1991) establece determinadas *exigencias como condiciones de legitimidad de las investigaciones con metodologías cualitativas*.

Nosotros presentamos ahora -siguiendo a este autor- aquellas condiciones que, desde el principio del estudio quisimos tener en cuenta.

Pretenden dar seguridad al diseño inicial en tanto que explicitan nuestros compromisos respecto al proceso de investigación.

A. Exigencias previas respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad.

Éstas suponen:

a) **Ampliar al máximo el contexto de análisis**, tanto en extensión como en profundidad, de manera que puedan incorporarse a la situación analizada el necesario número de variables, factores o personas/profesionales que ayuden a comprender la realidad que investigamos: analizar el desarrollo de las acciones formativas desde el diseño hasta la evaluación.

Como mostramos en el cuadro donde se recogen los instrumentos utilizados en nuestro caso múltiple, ***son diversos los documentos*** que pretenden recoger las diferentes perspectivas de los implicados. Nos referimos especialmente a:

- ***Diarios***

⇒ *diarios de la formadora-investigadora* sobre las sesiones de formación tanto en los cursos como en el asesoramiento. Obviamente en los diarios también se recogen notas derivadas de las acciones formativas y que en algunos casos relacionaban éstas con aspectos colaterales.

⇒ *diarios de los observadores* sobre las sesiones de formación en los contextos cursos (Cu-1 y Cu-2). Los observadores (estudiantes de Pedagogía, realizando prácticas, o bien colaborando con la investigación) en el momento en que realizó el trabajo de campo) asistirán por parejas al 80% de las sesiones realizadas en los cursos con una continuidad total desde la tercera sesión en la que serán presentados.

⇒ *diario de una profesora* asistente a uno de los cursos (Cu-2). Recoge en el periodo que va desde octubre a marzo la narración (sobre la experiencia de aprendizaje que le está suponiendo la formación) y la descripción de tareas en la clase (algunas de forma sucinta).

- ***Entrevistas*** (no estructuradas/semiestructuradas).

⇒ Durante el periodo del trabajo de campo (curso 96-97) se realizaron

⇒ a) dos entrevistas no estructuradas a los miembros del equipo directivo del centro donde se realizaba el asesoramiento.

b) entrevistas a algunos de los observadores en momentos finales de su proceso de colaboración con la investigación.

⇒ En febrero del 1999 se realizará una entrevista grupal a profesoras del Cu-2 que pertenecen a un mismo centro con la intención de recoger de forma “diferida” el efecto de la formación del curso.

⇒ *Entrevista con la persona responsable del ICE-URV (Sr. Manel Castaño) sobre grupos de trabajo o asesoramientos sobre lectoescritura surgidos estos cursos* para tratar de la posible vinculación de estos con acciones realizadas anteriormente (y en los que la formadora-investigadora está o no implicada).

- ***Cuestionarios***

⇒ *Cuestionario sobre cultura de centro y posibilidad de innovación* dirigido a todos los profesores/as que participan en las acciones de formación. El objetivo del cuestionario es indagar en aspectos referidos al tipo de cultura de sus centros, a las experiencias previas en proyectos comunes y a las expectativas sobre la posibilidad real de innovación.

⇒ Pregunta abierta: “¿Qué es leer?/¿Qué es escribir?”. Se plantea como una evaluación inicial de sus conceptos y de sus formas metodológicas al respecto.

⇒ Pregunta abierta “¿Cómo enseñamos a leer?/¿Cómo enseñamos a escribir?”. Estas cuestiones se planteaban como complemento de las anteriores. se trataron con los profesores del contexto “centro” (‘Ce’). En este contexto tanto ésta como la anterior cuestión se realizaron de forma grupal.

- ***Valoraciones finales abiertas y semiabiertas***

⇒ En la fase que hemos llamado *Preinvestigación* se describen, sintetizan e informan sobre las acciones formativas de cursos anteriores (95-96). Se trata de la información que recogen, por una parte, los instrumentos estándar del SEDEC y del ICE-URV, (escalas de valoración) y, por otra, la que recoge un documento “abierto” que se pidió que escribieran los profesores asistentes a acciones formativas en el curso señalado; su análisis nos sirvió como primera aproximación a los elementos dilemáticos de la investigación.

⇒ Valoraciones semiabiertas, estándar (SEDEC) de las acciones formativas investigadas (Cu-1 y Cu-2):se trata de la utilización en otros contextos concretos de la misma escala de valoración usada el curso anterior.

- ***Autoinformes de los profesores***: la totalidad de profesores, es decir, los implicados en los tres contextos analizados, elaborará un informe en un momento, no final pero sí avanzado, de la acción formativa.

b) Describir el propio proceso que seguiremos en la obtención y análisis de la información.

La naturaleza deliberativa de la investigación cualitativa nos exigirá explicar detalladamente cada paso seguido en la misma, de forma que pueda ser valorada y contrastada. Así, las definiciones de los conceptos deberán ser claras para resultar perfectamente inteligibles a otros investigadores.

En el cuadro que recoge las *fases del trabajo* se hacen constar, asociadas a cada periodo, las intencionalidades y las acciones concretas que se realizarán. Naturalmente, si a partir de la planificación inicial se realizasen cambios, estos se harían constar y se detallará la nueva previsión que describa, a partir de ese momento, la investigación. Se explicitará exhaustivamente todo el proceso de análisis y se referenciarán todos los documentos tratados y las progresivas reducciones de información que de ellos se realice.

c) **Configurar la investigación como un proceso de búsqueda deliberativa**, en el sentido de ir decidiendo acerca de cuáles serán las estrategias de recogida de información, de análisis de los datos, o incluso cuáles serán las conclusiones parciales que en un momento dado nos interesa elaborar, todo ello en función de los dilemas (teóricos, metodológicos y prácticos) que se nos van planteando.

Querer respetar esta exigencia puede resultar al investigador ciertamente fatigoso, puesto que requiere tener un contacto muy intenso y continuo con la propia dinámica del objeto observado y del proceso de la investigación, puesto que de no ser así puede sentir desorientación. Para que los dilemas sean explícitos, durante el propio proceso de recogida de información, deben analizarse los datos, aunque sea de forma inicial, para poder “deliberativamente” reorientar el proceso investigador.

En circunstancias como éstas, y aun siendo problemáticas, *las conclusiones o decisiones sucesivas*, no pueden ser fruto de reflexiones superficiales basadas en percepciones parciales de la realidad, ni de interpretaciones derivadas de la formación teórica o práctica del investigador, sino el *fruto de exámenes profundos y discusiones serenas*.

En nuestro caso, este análisis se realizará, podríamos decir, “gracias” al soporte que nos puede facilitar el instrumento de los diarios donde se provocará, como ya hemos dicho anteriormente, un flujo de reflexión y de indagación muy intenso que permita una **evaluación formativa**. La actividad reflexiva creará, seguro, discusiones con compañeros de trabajo, profesores de diversos centros, compañeros y profesores del doctorado, consultas bibliográficas, etc.

B. Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación.

Desde el momento del diseño inicial de una investigación, se concentran en los responsables de la misma un conjunto de preconcepciones globales sobre lo que se va a hacer, la manera previsible de hacerlo y el sentido de la investigación.

Cuando ese diseño inicial se ha compartido con otras personas implicadas en la investigación, las preconcepciones individuales han podido dar paso a fundamentos iniciales más o menos asumidos o simplemente explicitados. Será esta primera explicitación una especie de plasmación de nuestros dilemas teóricos y una buena base para la búsqueda bibliográfica, no dejando de ser conscientes de que la propia investigación, como proceso sociocultural que es, puede poner en evidencia que “los criterios de verdad son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan para guiar su conducta” (Elliot, 1990, en Ferreres et. al., 1994:65).

También será necesario tener en cuenta que la **coincidencia** en el contexto de estudio de los **roles de investigadora y de formadora** responsable de las acciones de formación, con la consiguiente presencia continuada de la misma, **no condicione** la intuición y la espontaneidad tanto del propio contexto de estudio, como de las sesiones de trabajo con los colaboradores.

Exigentes con las características de la fundamentación teórica de la investigación deberemos:

a) **Evitar el riesgo de una “tipificación prematura”**. El hecho de manejar una gran cantidad de información y hacerlo de forma deliberativa hace que se busquen seguridades que descarguen del peso de la incertidumbre del proceso y, por ello, podemos encontrarnos estableciendo ya desde el principio unas estructuras inducidas que posteriormente, sea de forma consciente o inconsciente, tendamos a confirmar.

Si bien triangular instrumentos, fuentes de información y personas investigadoras o colaboradoras, puede parecer un aminorador de esta tipificación, debemos mantenernos alerta al respecto de nuestra flexibilidad y rigor en los juicios.

b) **Buscar criterios de justificación de las interpretaciones**, diferenciando claramente dos perspectivas; una perspectiva estricta en la que la situación o el texto se aborda como un sistema cerrado, y acerca del cual buscamos explicitar de forma objetiva y

literal *el qué del propio discurso*, y otra mucho más abierta que analice el sentido general de la situación, *el sobre qué*.

Mediante la alternancia en el contexto de estudio entre el alejamiento y el acercamiento podemos conseguir centrarnos en cada una de estas perspectivas que son complementarias en la investigación. También la recogida, el análisis y tratamiento de los datos por agentes externos (Dra. Barrios de la URV) o colaboradores de la investigadora, hacen posible dar respuesta a esta exigencia. En el sentido de relación fructífera entre diferentes agentes de la investigación no olvidamos que “la prueba de que la comprensión de los ‘agentes externos’ refleja de manera adecuada, aunque parcial, las actividades de los ‘internos’, consiste en que estos últimos la perciben como una representación adecuada.”(Elliot, 1990, en Fayos, 1996:23).

C) Exigencias con respecto a la dinámica relacional del grupo de investigación.

Quizás sean éstas las que presenten más dificultades y a la vez más profundidad científica por el tipo de validez que deben poseer las observaciones, los informes, etc. Al respecto deberemos analizar las problemáticas interna y externa del grupo de personas implicadas en la investigación.

a) Problemática interna del grupo.

Anteriormente ya se apuntaba el hecho de que la investigadora está absolutamente implicada además de en la investigación, en el rol de formadora de las acciones formativas que son objeto de estudio. En numerosas ocasiones esta “duplicidad” plantea problemas que habrá que tener en cuenta y que intentaremos señalar:

1.- En el desarrollo de las sesiones de formación es formadora mucho más que investigadora, de lo que se deriva que las funciones de investigadora deben ir muy ligadas al seguimiento de todo el proceso -no de parcialidades- y que es la utilización de instrumentos como los diarios, que procuran guiones e interrogantes previos a las sesiones, y la confrontación con los diarios de los observadores, además de la “creciente” experiencia en el doble oficio de investigar y ser docente a la vez, lo que puede aportar respuesta a estas exigencias relacionales.

2.- No obviaremos, debido a esta circunstancia, plantearnos problemas relativos a la subjetividad, aprovechando eso sí la riqueza de esa profunda implicación y compromiso en la comprensión de la realidad que se estudia (Goetz y Lecompte, 1988:112, tratan este tema).

3.- Tampoco parece adecuado desestimar todo el conocimiento sobre el objeto de estudio que el doble rol de que hablamos conlleva, así como las informaciones que de otros momentos anteriores a la investigación y como formadora de profesores, la investigadora posea.

Otro aspecto relativo a la dinámica relacional interna, es el de la propia ***estructura relacional***.

Para poder triangular contando con varios observadores, se formará un grupo de investigación inicialmente con dos estudiantes de 3º de pedagogía.

Cuando analicemos los documentos y concluyamos sobre la credibilidad de la investigación analizaremos el contenido y la forma de la relación con los observadores para ver si su colaboración constituye, además de evaluación formativa, triangulación.

Respecto a la investigadora, *asumirá las exigencias del proceso de investigación, así como las consideraciones que los colaboradores realicen* en sus diarios o los comentarios que hagan de forma más espontánea, integrándolas en el propio proceso, porque *los objetivos de la investigación pretenden incidir en la mejora de sus propias actuaciones como formadora.*

b) Problemática externa.

Como mínimo dos cuestiones debemos plantearnos al respecto:

1.- *El proceso de negociación previa con los participantes directos en la situación a investigar.*

Por nuestra parte se considera éste como uno de los aspectos si no problemáticos, sí complejos o “espinosos” en casos en los que, como en el actual, los profesores participantes en las acciones formativas, lo deben hacer sin haber optado desde un principio por ser integrantes de una investigación: en concreto, los profesores tienen como objetivo cuando se matriculan o realizan una demanda de formación en las instituciones pertinentes, el de formarse en la didáctica de la Lectoescritura según un enfoque que puede suponer una innovación curricular.

Deberemos diferenciar la situación de negociación previa cuando la acción se desarrolla en un centro, de cuando se dirige a varios participantes de diferentes centros, como sucede en el caso de que la modalidad de formación sea un curso.

Diferenciaciones como éstas -en las que se podría profundizar más-, hacen plantearse a la formadora ejercer como tal y no “interferir” introduciendo la complejidad que supondría para ella y para el grupo el contemplar otros objetivos más centrados en la investigación.

Las interferencias a las que nos referimos podrían concretarse en:

- desdibujar los objetivos propios de la acometida de una innovación didáctica que se ofrecen ya como amplios y complejos.
- desdibujar el rol de la formadora, trasladando los intereses que se le suponen desde la docencia a la investigación.
- dedicar tiempo a las explicaciones pertinentes, cuando las necesidades explícitas de los asistentes al curso estaban centradas en el contenido y las prioridades de la dinámica relacional en la consecución de un clima idóneo al “aprendizaje” de los profesores.
- introducir un “ruido” de características o reminiscencias socioculturales, consistente en la percepción -bastante extendida por otra parte- existente en determinados ámbitos profesionales de Educación Infantil y Educación Primaria, al respecto de la enorme distancia entre la práctica y la investigación y que provocarían problemáticas de “clase” o estatus profesional, utilidad del estudio, imagen alejada de la realidad profesional cotidiana, privilegio de la investigadora por una supuesta liberalización de esa práctica diaria, etc.; no se duda de la necesidad de que estas cuestiones sean superadas por los

profesores y de la oportunidad de que una experiencia de investigación tan enraizada en la práctica como la que nos proponemos, resulte educadora profesionalmente, pero sí deseáramos destacar esta problemática como real y existente y, en este sentido, señalar la inoportunidad de acentuar los objetivos de la investigación en los momentos iniciales, por encima de los de la conformación del grupo de profesores.

- como formadora que pertenece a un servicio dependiente de la administración educativa, y aunque se han realizado negociaciones previas al inicio de la investigación con los responsables estratégicos más cercanos, no debería permitirme decantar la balanza en un sentido que no fuera el que mi ética personal me exige, y mi sentido de responsabilidad profesional me marca.

Está claro que estas percepciones no tienen porqué ser ni reales ni totales en el caso concreto de los profesores que asistirán a los cursos, pero sí han jugado un peso importante en el hecho de que la negociación haya sido postergada al momento en que al menos la fase de acogida inicial se ha considerado (más “reposada”) superada.

En el caso de un ‘Proyecto de formación en un centro’, la negociación puede resultar más sencilla y la colaboración de los profesores puede quedar más fácilmente definida..

En concreto, nosotros realizaremos desde los primeros momentos de la investigación las negociaciones con las siguientes personas o responsables de instituciones:

- Inspectora Ponente del área de Normalització Lingüística de la SITE (Servicio de Inspección de Tarragona), en Mayo de 1996.
- Inspectora de la Zona educativa a la que corresponde el CEIP ‘Ce’ (Mayo-Junio 1996)
- Inspector de la Zona educativa a la que corresponden los diversos centros participantes en los cursos ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’ que son un total de 13 (Septiembre 1996)
- ICE de la URV de Tarragona: previstas pero no iniciadas en los primeros momentos
- CEIP ‘Ce’ (junio 1996, en el momento del inicio de la actividad formativa)
- A los Profesores participantes en los “cursos de formación”, ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’

2. Respecto al *problema de las audiencias*, se debe definir claramente el uso de la información, el acceso a la misma, la absoluta discreción de los datos, así como el anonimato, etc.

Los informes que tengan relevancia para el grupo de profesores implicados, deben serles dados a conocer.

Sí se ha asumido, desde el principio, en el caso de los cursos, la asistencia continuada a las sesiones de formación de los observadores, en calidad de estudiantes que realizan prácticas -en algún caso- o que observan cómo realizamos la Formación permanente y las características que ésta tiene en lo referente a la didáctica de la lectoescritura.

También, en todos los casos, cuando se les pida la realización de autoinformes, se hará como una colaboración “anónima” -pero con remitente, por lo que a mi respecta- para una investigación.

D) Exigencias con respecto a la dimensión ético-social de la investigación.

En principio las intenciones son de transparencia y respeto hacia las personas implicadas; tendremos en cuenta los factores *verdad . inteligible . sincero . está en nuestra razón*. que hemos encontrado en Ferreres et. al. (1994) que a su vez, toma de Guba (1983).

También dedicamos esfuerzo a la llamada *Condición hermenéutica* (la organización de los procesos de ilustración y la Teoría de la comunicación Simétrica), para la que hay que llegar a *conclusiones auténticas para los participantes y comunicables o mutuamente comprensibles dentro del grupo*. En otro orden de cosas, también deseamos cumplir con la *condición emancipatoria*.