

5. CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. BÚSQUEDA DEL RIGOR CIENTÍFICO.

5.1.1. *Credibilidad*

5.1.1.1. El trabajo prolongado en el mismo lugar y la observación persistente

- *En ambos contextos analizados (“Curso” (‘Cu-2’ y ‘Cu-1’) y “Proyecto de Formación en centro (‘Ce’)), el período de contacto dentro del marco de la actividad de formación supera los 8 meses (en el contexto “centro” es de 10 meses) con una periodicidad quincenal.*
- *También en ambos contextos hubo contacto posterior al período investigado: en el caso del centro, el asesoramiento duró un año más y en el caso de los contextos cursos, en la actualidad (2001-2002) se sigue desarrollando un asesoramiento en el centro (CEIP B.) al que pertenecía un numeroso grupo de profesoras del ‘Cu-2’; con el resto de asistentes a los cursos los contactos han sido desiguales y de tipo informal.*
- *La investigadora, como se sabe, ha mantenido un contacto ininterrumpido con otros contextos institucionales en los que ha desarrollado formación (Centros de Educación Infantil y Primaria), con las entidades organizadoras de formación SEDEC, ICE-URV, URV y UOC (‘Cursos d’Especialització en Educació Infantil’), y con la temática objeto de análisis de la investigación (la lectura y la escritura con un enfoque “constructivista”).*
- *Así mismo, ha habido un contacto continuado -aunque indirecto- con los sucesivos ‘Plans d’Acció de Formació Permanent de Zona’ (PAFPZ) asociados a algunos de los Centros de Recursos Pedagógicos de Tarragona (especialmente del Tarragonès, Baix Camp, Rivera d’Ebre y Montsià) en los que los servicios y entidades SEDEC, ICE-URV, URV y UOC han promovido y organizado formación sobre la temática objeto de estudio hasta el momento.*

5.1.1.2. El juicio crítico de los compañeros (de observadores, de compañeros del doctorado, de compañeros de trabajo, de personas implicadas en la formación).

-URV

- Durante el doctorado: los profesores V.S. Ferreres, A. P. González Soto, y el compañero, M. Giné
- Después del doctorado: los profesores V.S. Ferreres y Ch. Barrios

-Expertos y contextos externos

- Francesc Imbernón (UB)
- Artur Noguerol (UB)
- Anna Teberosky (UB)
- Carlos Marcelo (U. Sevilla)
- **Madrid-VCIOE:** Lurdes Montero (apreciación general positiva sobre el interés y acierto del diseño de la investigación)
- **Granada-2000:** Se valoran positivamente los análisis que desde el punto de vista de la asesora se hacen sobre las condiciones en las que se desarrolla la “formación” en

los centros así como las explicaciones del “caso” de la lectura y la escritura que estoy investigando: recordamos particularmente los comentarios de los profesores Antonio Bolívar, Enriqueta Molina, Jesús Domingo y Purificación Pérez de la Universidad de Granada; la profesora Jayone Apalategi de la Universidad de Navarra, y el profesor Víctor Hernández de la UPC.

En ese mismo contexto consideramos, con V.S. Ferreres, que estábamos en la línea de las aportaciones de Escudero en su análisis de la ayuda a la mejora en la actualidad. Finalmente señalar que las intervenciones en las que hablo del modelo de ayuda curricular que como asesora llevo a cabo (en las que hay que reconocer -en parte- el modelo de SEDEC: modelaje, seguimiento en las aulas, trabajo curricular muy centrado en la práctica, etc.), son objeto de interés porque significan ser diferentes respecto a modelos de asesoramiento de otras comunidades (Canarias, Andalucía, Madrid,...) que, por lo que se recoge, se habrían ocupado, en líneas generales, de la divulgación de la reforma enfatizando aspectos de diseño curricular y organizativo dejando por ello descuidada la ayuda curricular de incidencia en la práctica (centrada en los alumnos, los modelos didácticos de los profesores, los contextos organizativos y culturales de los centros, etc. más que en las planificaciones y diseños macroestructurales del sistema educativo), en la línea que se recogía también en la investigación de Marcelo (1997).

- **Deusto-2000**: se valoró positivamente por parte de profesores asistentes a la sesión *que se investigara desde la base a partir de un intento de mejora*; se asumió que no existía el “control” de la administración que yo planteaba (tener en cuenta la complejidad de los cambios, asegurar estadios de formación en base a criterios centrados tanto en la innovación como en las características de los centros) y, en concreto, Joan Teixidor (UG) *planteó la necesidad de concretar cómo debería actuar la administración según mi parecer*. En el congreso se resaltó la importancia de trabajar desde los valores de las personas que forman las organizaciones (de forma explícita e implícita) si se pretende aprendizaje organizativo: relacionamos estos aspectos con elementos que nosotros llamábamos “emocionales, culturales” y que parecían ciertamente relevantes en nuestro estudio.

- **SEDEC-Tarragona**

- Discusiones que han ido dilucidando la necesidad de ayudar a los centros a autoconocerse en cuanto a la cultura que los define y a ir ganando en autonomía.

- La colaboración entre compañeros, cuando ha sido posible, se ha dibujado en torno tanto de la complejidad de nuestra tarea como de la necesidad de tener en cuenta sistémicamente las situaciones de formación en los contextos concretos.

- Indirectamente, la persona corresponsable del área de lengua de la SITE (*Servei d'Inspecció Tècnica de Tarragona*) realizaba, en su seguimiento en los centros que como inspectora visitaba o con los que mantenía algún tipo de contacto, un feed-back con información positiva sobre los efectos de la formación tanto en profesores de manera individual como en las aplicaciones en el aula y las dinámicas de los centros.

-**ICE-URV Tarragona**

Por razones diversas (que no entramos a abordar) se organizó un grupo de trabajo auspiciado por el ICE-URV para que las personas que desarrollaban labor de formadoras en la temática objeto de estudio pudieran “compartir” sus experiencias y actuar -llegado el caso- de formadores de nuevos formadores. Es necesario decir que la configuración de este grupo siempre tuvo -a nuestros ojos- algunas connotaciones especiales: se organizó por parte del ICE -quizás- con la loable intención de recoger y

promover un conocimiento que sirviera para ampliar la posibilidad de disponer de más formadores, pero se ‘movió’ –de facto- por parte de una formadora que pretendía “unificar” criterios desde una perspectiva más cercana al control que al debate real. El hecho es que no pudiendo eludir (por pertenecer de alguna forma al ICE, por ser asesores profesionales de SEDEC) la responsabilidad, yo misma y dos compañeros más de SEDEC asistimos uno o los dos años que duró tal grupo.

- Sí que nos fue útil la experiencia como atalaya desde donde reconocer de nuevo la gran diversidad de modelos de formación que acoge una misma entidad organizadora de formación, así como la gran diversidad de desarrollos prácticos que, en consecuencia, podemos suponer en los diferentes contextos: se trata de admitir y resaltar la relevancia de la opción que, de forma individual cuando no hay plataformas de otro tipo, hace la persona formadora cuando actúa en la práctica y lo hace con un modelo de formación determinado.

5.1.1.3. Triangulación

A. *Triangulación de métodos e instrumentos* (que aparecen en el cuadro sobre instrumentalización):

- **Cuantitativos:**

- “*Fulls de Valoració*”, escalas de valoración (con cuatro grados: “molt-bastant-poc-gens”: mucho-bastante-poco-nada) referidas a diferentes aspectos de la “satisfacción” de cada profesor o grupo de profesores respecto a la formación recibida en los cursos. Disponemos de esta documentación en acciones de formación de los cursos 95-96 y 96-97, en el caso de formación de SEDEC y del 94-95 del curso para el ICE que se analizó en la fase de *Pre-investigación*.

- **Cualitativos:**

- “*Carta oberta*” de los profesores al *finalizar las acciones formativas*. Se analizó en la *Pre-investigación*: 1. “Avaluació ICE. 95-96”; 2. “Carta del Curs de Lectoescriptura constructivista. 95-96” (en este caso en dos cursos: Tarragona y Móra d’Ebre).

- *Evaluación inicial sobre la cultura de centro de los profesores*. Se planteó un cuestionario abierto sobre sus ideas sobre la innovación en relación con el centro en el que estaban trabajando y fue **contestado por la totalidad de los profesores del centro, y por un número menor en el caso de los asistentes al curso**. El objetivo del cuestionario era indagar (de una forma rigurosa pero sin desarrollar un complicado proceso de validación del instrumento) 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.

- *Evaluación inicial sobre el conocimiento conceptual sobre la materia de los profesores*: “*Què és llegir?*”, “*Què és escriure?*”.

Estas cuestiones fueron planteadas a los profesores de los diferentes contextos analizados, aunque la forma de resolución y de revisión fue diferente (individual o grupal, y más o menos sistemática en función de las circunstancias de la propia

actividad). Todo lo relacionado con la información recogida se encuentra, además de tratado en la triangulación, en los comentarios que la formadora hace en sus diarios.

- *Evaluación inicial sobre el conocimiento estratégico sobre la materia de los profesores: “¿Cómo enseñamos a leer?, ¿Cómo enseñamos a escribir?”.*

Estas cuestiones, planteadas como complemento de las anteriores, se trataron con los profesores del contexto “centro” (‘Ce’). En ese contexto tanto ésta como la anterior cuestión se realizaron de forma grupal. En los contextos “cursos”, a causa de una conformación incidentada de los grupos (por las razones de deficiente infraestructura ya expuestas), no se trató de forma sistemática.

- *Diario de la investigadora en su doble rol de formadora-investigadora.*

- *Diario de una profesora asistente a los cursos: MB. de ‘Cu-2’ (período de octubre-1996 a marzo-1997).*

- *Observaciones no participantes (observadores en las sesiones de los cursos).*

El tipo de discurso de sus informes es básicamente descriptivo con alguna nota valorativa en 4 de los diarios (D. Obs. (Sandra Q.) de Cu-1 y (Marianne, Sandra R, Sandra S. de Cu-2) y totalmente valorativo uno de ellos (D. Obs. (Jesús G.) de Cu-1)

- *Entrevistas:*

- a) de la investigadora al equipo directivo del centro donde se realiza el asesoramiento: se recogió dentro de los diarios, es decir narradas por la formadora.
- b) entrevistas a algunos de los observadores en momentos finales de su proceso de colaboración con la investigación: se recogieron dentro del diario las realizadas a Marianne y Sandra S. (‘Cu-2’) y se grabó en cassette, se transcribió y se analizó en la triangulación ‘exhaustiva’, la realizada a Jesús G. (‘Cu-1’).
- c) realizamos también una entrevista “diferida” a profesoras participantes en el curso ‘Cu-2’ pertenecientes al mismo centro CEIP B., en el que actualmente se desarrolla un asesoramiento sobre el tema objeto de estudio; como se sabe, se hizo con la intención de recoger de forma “diferida” el efecto de la formación del curso y también su percepción respecto al proceso de formación que, a partir del curso ‘Cu-2’, y auspiciado por el ICE de la URV, se inició en su mismo centro.

- *Análisis de otros documentos* (documentos curriculares realizados por la formadora para tratar temas surgidos durante la formación, actas de las sesiones del asesoramiento a centro realizadas por la persona coordinadora, planificación de las sesiones-SEDEC, documentos elaborados por los profesores, producciones realizadas por los alumnos, etc.).

- ***Tecnológicos***

- Grabaciones en audio de algunas sesiones de los cursos y del asesoramiento: las presentamos (fechadas) en el apartado de diseño (subapartado de instrumentalización).

- *Grabación en audio de la conversación con el observador Jesús, G.* que en febrero-97 acabó su labor en la investigación. Se transcribió a un archivo informático y se analizó, como hemos visto en la parte de la triangulación (*gra-obs-Cu-1-11-3-97*).

- *Grabación en audio de una entrevista posterior al trabajo de campo con un grupo de profesoras que asistieron al Cu-2, y que hasta la actualidad forman parte de un seminario-asesoramiento a un centro (gra-Cu-2-16-2-99).*

- *Grabación en audio de una sesión de reflexión en el centro donde se realizó el estudio ('Ce'): aunque la sesión y la grabación se iniciaran, se pidió por parte de alguna profesora no continuar la grabación dado que una problemática grave referida a una profesora que había sido destinada al centro a pesar de su largo historial "conflictivo", interfería la 'comodidad' de la misma.(gra-ce-24-11-99)*

Como ya tratamos ampliamente en los apartados dedicados a cada uno de los contextos de investigación, *el análisis está centrado en los diarios de la formadora y toda la otra información se trianguló con lo interpretado a partir de ese núcleo.* Además, a medida que transcurría la formación, se tuvo en cuenta la información que recogían algunos de esos instrumentos permitiendo una *evaluación formativa.*

Los únicos instrumentos que no utilizamos durante el proceso fueron las grabaciones que eran más usadas por los observadores.

Cabe también decir que la fase de la **Preinvestigación** (y las inherentes triangulación de instrumentos e interpretación de algunos elementos) debe considerarse una triangulación tanto respecto a nuestras ideas y presupuestos iniciales, como a la información global con la que hemos trabajado.

B. *Triangulación de personas*

B.1. *Yo misma como formadora e investigadora a la vez .*

B.2. **Observadores** (alumnos en prácticas y/o colaboradores):

Como se sabe se partió de un equipo de dos estudiantes (de 3º de Pedagogía) que fue ampliado hasta cuatro (con dos estudiantes más de 4º de Pedagogía) a causa de necesidades de disponibilidad temporal de los primeros.

Con tres de ellos (la cuarta persona no pudo asistir) realizamos una primera reunión en la que explicamos los objetivos de la investigación, el momento en el que ésta se encontraba -puesto que en el contexto "centro" ya se había iniciado-, así como los documentos recogidos hasta entonces y el tratamiento que pretendía darse a dicha información.

También se trataron sus funciones como observadores, con la aportación por mi parte de un guión sobre aspectos que podían centrar su atención y que resultaban interesantes para la investigación, pero que no marcaban comportamientos ni aspectos conductuales a seguir (anexo nº 1: '*Observ-1*' y '*Observ-2*'). Su función se concretaba -en principio- en la elaboración de un diario más o menos narrativo o descriptivo de las sesiones.

Cuestiones como el calendario de las sesiones de observación, disponibilidades, intereses particulares como estudiantes, etc. fueron definiendo inicialmente un grupo de trabajo en el que -prácticamente- su implicación consistía en la asistencia quincenal a las sesiones de los cursos, a la elaboración de los diarios y a una reunión breve cada mes para tratar la dinámica de su colaboración.

A lo largo del curso se definió más el grupo y, tras varios encuentros, la colaboración se circunscribió a:

- a) los observadores Sandra R. y Jesús G. colaboraron en las observaciones hasta el mes de febrero-97 coincidiendo con el cambio de cuatrimestre. Se procuró por todas las partes que quedara cubierta la observación.
- b) la observadora Marianne C., colaboró más extensamente de diversas formas: como observadora, como transcritora de algún documento grabado en audio o en soporte de papel, etc.
- c) la observadora Sandra S., colabora desde febrero-97 y forma, junto con Marianne C. una colaboración que pretende ser continuada.
- d) finalmente, en el último cuatrimestre se incorporó una observadora en prácticas, que realizó justamente ese período.

Aunque no existió formación específica por mi parte sobre observación para con y con los observadores, sí debemos tener en cuenta que con todos ellos, -aunque naturalmente dependiendo del nivel de disponibilidad y de implicación- era *inevitable realizar valoraciones sobre las sesiones de formación, cosa que yo recojo en mis diarios, y ellos en ocasiones en los suyos. Obviamente, sus consideraciones, en algunos casos sorprendentes para mí, en el sentido de críticas “constructivas” sobre mis actuaciones, han servido para romper en determinados aspectos moldes o tipificaciones sobre la “excelencia” docente que, naturalmente, pretendía.*

Se ha visto cómo su participación, aunque circunscrita a nuestras respectivas condiciones y posibilidades, ha constituido una auténtica ‘triangulación en la acción’ de formadora.

Recogemos las fechas de reuniones como referencia:

- Reunión con Sandra R. y Jesús G., 9-10-96
- Reunión con Sandra R., Marianne C. y Jesús G., el 6-11-96, como mayor concreción: Sandra R. y Jesús me devuelven la bibliografía y el cuestionario que les había dejado para tratar y comentan que no podrán dedicarse mucho más. A todos les doy la temporización y las guías iniciales de observación. Anteriormente les había dado el programa del curso en el que iban a observar.
- Reunión con Sandra R., Jesús G., Marianne C. y Sandra S., el 10-12-96, a las 15.h. realizamos la primera sesión de comentario -muy general- sobre la dinámica de las observaciones. El contenido aparecerá en mis diarios.
- Reunión con Sandra R., Marianne C. y Sandra S. el 14-1-97 acerca del contenido del curso (sesión explicativa sobre las bases de la innovación en Lectoescritura) que ellos, en varias ocasiones, han considerado interesante y relevante para entender mejor qué sucede en la sesiones de formación.
- Reuniones de tipo informal hasta finalizados los periodo de observación, sobre todo con Marianne, que colabora en alguna tarea de transcripción.
- Reunión final y valoración con Jesús G. (11-3-97) grabada en cassette y transcrita (‘gra-obs-Cu-1-11-3-97)
- Reunión final y valoración con Marianne C. y Sandra S. el 2-6-97.

Sintetizando, podemos decir que ha existido una diferenciación clara entre investigadora y los colaboradores-estudiantes, tanto en las tareas como en las responsabilidades: este hecho es consecuencia tanto de sus limitaciones temporales o disponibilidades como del diseño definitivo de la investigación; en el desarrollo

dedicado a los respectivos contextos hemos visto cómo en mis diarios entendía que la relación con los observadores podía constituirse en una colaboración más duradera: esa percepción quedó aclarada puesto que tras la realización del Trabajo de Investigación, la relación con ellos fue esporádica y no sistemática.

B.3. Los profesores en formación tanto de los cursos como del asesoramiento que daban significado a la formación y la ‘reconstruían’ conmigo (I-A).

B.4. Las asesoras y asesores que, en el SEDEC o en otros ámbitos relacionados con la formación, han construido conmigo la ‘teoría’ de la formación con la que trabajamos.

B.5. En el asesoramiento en el centro, la “Cap d’Estudis” y el Director, a los que se entrevistó (repetidamente en el primer caso, y una única vez en el segundo) a lo largo del proceso. Como se sabe, su contenido se trató dentro de los diarios.

B.6. Profesores de la URV que en calidad de director de tesis o como asesores han reorientado el trabajo.

D. Triangulación de momentos.

Además de las que se asocian directamente a los diferentes sujetos (acciones de formación, entrevistas, reuniones de equipo, etc.) en condiciones de continuidad tales que permitan repetitividad, reiteración, y la perseverancia suficiente como para que se evite el efecto Harwtone, debemos destacar las grandes fases de la investigación:

- a) Preinvestigación
- b) Elaboración del primer informe asociado al *Trabajo de Investigación* para la obtención de la Suficiencia Investigadora
- c) Determinación de los propósitos, diseño inicial y metodología de análisis de los documentos
- d) Elaboración de los primeros informes holísticos y revisión de cada una de las partes del trabajo que han ido creciendo de forma conjunta
- e) Elaboración del informe final

El hecho de que el foco central de atención sea lo que sucede en las acciones de formación en relación con la “relectura” que, de forma previa y posterior se hace del fenómeno gracias a que se dispone de los diarios, hace que se dé una **triangulación de momentos implícita: la que se corresponde con los pensamientos preactivo, interactivo y postactivo de la investigadora-formadora y que, supuestamente, es una de las fuentes del aprendizaje pretendido.**

E. Triangulación de expertos

Además de las consultas y comentarios de tipo general o el contraste en foros de debate sobre la adecuación de la investigación, los movimientos que podemos recoger en este apartado son:

1. la revisión global del discurso y del proceso llevado a cabo constantemente por el director de la tesis

2. revisiones por parte de la profesora de la URV Dra. Charo Barrios como asesora externa: una revisión específica del análisis de 2 de las sesiones de formación del diario de la formadora para valorar la consistencia de la codificación (unidades de significado y las categorías con las que se asociaban, abril-2000); una revisión global de la investigación (una sesión en el curso 2000-2001) y revisiones parciales de bloques del trabajo en momentos finales, de cara a la comprensividad del informe.

- 'Comprobaciones' con los participantes

La investigación como análisis de contextos 'naturales' de formación, caracteriza de forma particular la relación de negociación y de comprobación con los participantes. Por encima de todo, dado que los profesores se 'inscribían' en una acción formativa con la pretensión de conocer los elementos de una innovación, se procuró que el hilo conductor de la formación fuera el aprendizaje en torno a ese objetivo. *Así, diferenciamos lo que es 'negociación' de lo que es 'comprobación' puesto que hemos admitido 'aprender' juntos a desarrollar en la medida de lo posible tal innovación.*

Entendemos como participantes, la propia investigadora, los profesores, los observadores y las instituciones organizadoras de la formación.

En primer lugar, por las razones ya expresadas anteriormente se optó por dar prioridad al rol de formadora sobre el de investigadora aunque se pretendió compartir tanto el hecho de la misma investigación como el estilo de indagación que ésta supone.

Únicamente con profesores con los que hemos compartido personalmente el proceso de investigación hemos podido debatir al respecto. Recuérdese que incluíamos algún fragmento de conversación telemática con una de las profesoras que inició la actividad 'Cu-2' (aunque la dejó por estar de baja, DG. y que ha sido coordinadora de la formación en el centro que se ha realizado hasta el momento en su centro, CEIP. B.). La entrevista grupal para la evaluación diferida de 'Cu-2' con 5 profesoras, también formaría parte de esa negociación.

En los diarios, la negociación sobre la investigación se constituye en uno de los contenidos y se aborda desde las diferentes dimensiones (perceptiva, planificadora y de contenidos temáticos) sobre las que hemos trabajado.

Sí se negoció con resultado positivo, en el caso de los 'cursos', la asistencia continuada a las sesiones de formación de los observadores y se explicó el propósito de su presencia; pensamos que esta situación se acomodó de forma totalmente natural en el contexto.

En concreto, nosotros realizamos 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)
- Profesores participantes en los "cursos de formación", 'Cu-1' y 'Cu-2'

En el rol de formadora que pretende no 'interferir' con la investigación en los propósitos que tienen los profesores, debemos tener en cuenta que existirían diferencias entre las dos modalidades.

En el caso de los *cursos*, puede darse -como así fue - que la configuración del grupo de profesores participantes no sea del todo ágil o sencillo por la concurrencia de diversas circunstancias; siempre, en los momentos iniciales, la dinámica del grupo de formación tiene como objetivo prioritario realizar conocimientos mutuos tanto de personas, estilos y expectativas, como de contenidos, recursos, climas, etc.. Cuando las circunstancias, tanto de acogida como de dinámica fueron favorables, lo planteamos a los profesores y no hubo ninguna dificultad, aunque su colaboración con la escritura de diarios no llegó a realizarse excepto en el caso de una profesora asistente al curso 'Cu-2' (MB.).

Cuando la modalidad es un *proyecto de formación en centro*, la relación y negociación parece más sencilla. En nuestro caso, la elaboración por parte de algún profesor del centro de diarios sobre las sesiones o sobre su práctica en el aula, si bien se fue cumpliendo, no responde del todo al tipo de instrumento narrativo y se redujo a listas de tareas o de interrogantes. La intensividad de la acción formativa hizo que no pudiéramos dedicarnos más a su regulación.

La negociación con los profesores implicados, ahora desde el punto de vista de la formación, se refiere a la interacción en torno a los comentarios de cada sesión sobre lo observado y experimentado en clase, sobre las dudas y complejidades detectadas, etc.; también dentro de la formación se realizaron *autoinformes* y se trataron en la siguiente sesión de formación, (excepto en 'Cu-1' por cuestiones asociadas a la dinámica de la formación, tal como es recogido en los diarios de la formadora); en el caso del proyecto en centro, los informes finales que ellos debían presentar al ICE y las actas de acuerdos y propuestas para el curso siguiente, o bien se realizaron conjuntamente, o bien ellos las reelaboraron y me las hicieron llegar.

Si las entidades SEDEC e ICE-URV son consideradas como participantes, podemos decir que hubo contacto continuado con ambas organizaciones. Con SEDEC hemos continuado realizando labores de asesoramiento. En el caso del ICE-URV durante el curso 96-97 se consideró la posibilidad de establecer intercambios con los responsables acerca de nuestro trabajo. El curso 97-98 se mantuvo una reunión con el entonces coordinador Sr. Manel Castaño para expresarle mis consideraciones generales sobre la formación, para explicar el curso de la investigación y para solicitar su colaboración a la hora de disponer de informaciones sobre las acciones de formación que se estaban realizando o que ya se habían realizado en años anteriores sobre la temática de interés para la investigación. Se facilitó la colaboración por su parte.

Respecto al ***problema de las audiencias***, hemos encriptado la información relativa a sus nombres e, incluso, los contextos de trabajo se tratan de forma genérica.

Dado que nuestra investigación es un *estudio de caso múltiple instrumental*, lo que tratamos y recogemos nos sirve para comprender las vidas de los centros y de los profesores cuando pretenden innovar: consideramos esa instrumentalidad como un nuevo distanciamiento de la realidad concreta y un respeto hacia su privacidad.

También, en todos los casos, cuando a los profesores se les pidió la realización de autoinformes se hizo como una colaboración para una investigación “anónima” (pero con remitente por lo que a mí respecta) a lo que todos accedieron.

En cualquier caso, tras el análisis, como se verá en el apartado de las conclusiones, volvemos a hablar en términos genéricos, es decir, los roles representados por las personas todavía se separan más de los contextos concretos para formar parte de una interpretación holística que hable sobre nuestros propósitos en la investigación.

5.1.1.5. *Recogida de material de adecuación referencial, establecimiento de la adecuación referencial y coherencia estructural*

El variado material referencial (grabaciones, entrevistas, diarios, cuestionarios, actas y documentos “institucionales”...) estará disponible para su consulta. Todo el proceso está fechado, con notas, comentarios e interrogantes.

La coherencia estructural tiene que ver con que haya habido revisión de participantes, colaboradores, asesores o expertos externos...para que no haya conflictos internos ni contradicciones.

Querer respetar la exigencia de ‘configurar la investigación como un proceso de búsqueda deliberativa’ ciertamente resulta fatigoso al investigador por lo que requiere de organización, rigor en la manipulación de los documentos, etc. pero por otra parte, entendemos que no puede ser de otra forma, puesto que el contacto intenso y continuo con la propia dinámica del objeto observado y del proceso de la investigación, permite que el tiempo se constituya como un elemento de triangulación y de maduración importante. Poder trabajar a lo largo del tiempo con los documentos escritos o grabados, permite ver y ‘releer’ sucesivamente todo el proceso, aspecto que hemos considerado capital en nuestro caso. Como decíamos, el hecho de que, de alguna forma, los dilemas sean explícitos y, con ello, se construya un proceso deliberativo, precisa de mecanismos que den soporte a ese proceso: se necesitan elementos que hagan aflorar a la superficie aquellas ‘realidades’ que están en niveles internos.

5.1.2. *Transferibilidad*

Referida a fenómenos sociales, y por estar estos ligados al contexto y a las características de los sujetos que están implicados, la validez externa descansa en un grado muy considerable en el análisis del lector y las conexiones que establece: será la adecuación realizada por el lector a su contexto de estudio particular lo que podrá permitir una utilización y transferencia del conocimiento elaborado (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992). Por tanto tener en cuenta la transferibilidad es considerar posible la utilidad de la investigación siempre en función de audiencias particulares.

Por nuestra parte presentaremos consideraciones a diversas instancias acerca de lo que nos parece que puede serles de interés para sus funciones.

5.1.2.1. *Recogida de abundantes y minuciosos datos descriptivos*

En nuestro caso, como se sabe, hemos triangulado nuestros diarios con abundantes datos provenientes de otros implicados en el proceso.

Además, la permanencia en los contextos de estudio ha sido larga tanto en lo que respecta a la formadora-investigadora como punto de unión entre todos ellos.

Entendemos que los datos son minuciosos porque hay cantidad suficiente, porque recogen longitudinalmente aspectos que hemos considerado relevantes y sobre todo porque su tratamiento ha sido objeto de un largo y exhaustivo proceso de análisis.

5.1.2.2. Realización de un muestreo teórico

En nuestro estudio se ha utilizado un *criterio intencional en el muestreo*, en coherencia con la metodología cualitativa (Ruiz, 1999).

Seleccionamos, siguiendo un *criterio estratégico*, los casos entre modalidades de formación que nos parecían más representativas de entre las que se llevaban a cabo, y seleccionamos dos entidades organizadoras de formación que, si bien no tienen la misma estructura, puesto que una ‘gestiona’ (ICE-URV) y la otra gestiona, pero también diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación (SEDEC-‘Departament d’Ensenyament’), son dos entidades que representan el grueso de la formación que nos interesaba.

5.1.3. *Dependencia*

En cuanto a la estabilidad de los datos pensamos que, en gran manera, tiene que ver con el esfuerzo de interpretación que hemos realizado. Hemos presentado abundante información sobre lo construido en los contextos y hemos centrado el análisis en explicitar nuestra ‘mirada’ al respecto.

Además, a lo largo del proceso hemos podido establecer los siguientes elementos:

5.1.3.1. Establecimiento de pistas de revisión

En el diseño hemos hablado de momentos y situaciones que han significado pistas de revisión y/o reflexión y hemos resaltado los eventos relacionados con lugares y tiempos como:

- Madrid-98
- Granada-2000 /FORCE- Granada 2001
- Deusto-2000

Todas, desde diferentes puntos de vista, pueden considerarse ‘huellas’ de determinadas fases del proceso de clarificación, definición y reconstrucción de la experiencia formadora e investigadora. Madrid-98, la más integral, por ser la primera que nos sitúa claramente en un proceso ‘público’ de investigación y, las demás, como bien hemos explicado, constructivas en cuanto a detectar aspectos relevantes del ámbito de la formación permanente que procurábamos integrar en nuestra construcción.

Además, diversas comunicaciones con personas vinculadas con la gestión de la formación o con el análisis teórico y práctico, nos proporcionaron cotejos con las percepciones y valoraciones que íbamos haciendo.

Con la gestión de la formación:

- Sra. Carme Amorós: conversación telefónica (*Subdirecció General de Formació Permanent* del ‘Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya’)
- Sr. Manel Castaño: entrevista (ICE-URV)
- Sr. Josep Holgado: entrevista(ICE-URV)
- Sr. Vicent Abellán : entrevista (*Cap de Negociat* de ‘Serveis i Programes’ en la ‘Delegació Territorial d’Ensenyament de Tarragona’)

Con el análisis teórico y práctico de la formación:

- Dr. Carlos Marcelo: e-mails (US)
- Dr. Francesc Imbernón: e-mails (UB)
- Dr. José Gimeno Sacristán: e-mails (UV)

Además, *SEDEC-ICE-URV*, representan entidades en las que, junto a nuestros compañeros de trabajo, hemos contrastado de forma continuada nuestros hallazgos y pareceres.

5.1.3.2. Participación de un observador externo para revisar el proceso.

La *Dra. Charo Barrios* de la Universidad Rovira i Virgili ha ejercido, junto a nuestro *director de tesis*, de asesora externa en momentos de la investigación de los que ya hemos hablado en el apartado dedicado a la triangulación.

5.1.4. Confirmabilidad

Las cautelas acerca de la neutralidad de los resultados y acerca de que las conclusiones a las que lleguemos no estén condicionadas por nuestros propios intereses, han sido puestas en evidencia de forma constante debido, entre otras cosas, a que la perspectiva metodológica interpretativa procura una interpelación constante a la conciencia del punto de vista desde el que se observa la realidad.

El proceso de triangulación y reflexión se ha desarrollado con:

- El director trabajo,
- Con nuestros compañeros formadores,
- Con los propios profesores implicados,
- Con las conversaciones con los observadores de forma que, tanto formal como informalmente, *servían para obligarnos a estructurar, clarificar, argumentar y sus observaciones, dudas y comentarios producían modificaciones o matizaciones tanto conceptuales como estratégica.*

No se ha tratado únicamente de una cautela hacia la falta de apropiación de la realidad para nuestros intereses sino que ha incluido el consenso sobre lo que podía ser o no relevante para el campo de acción de la formación permanente.

Los ejercicios de reflexión con todas las personas y momentos implicados se recogen en las pistas de revisión, en las notas (carpeta ‘Notes del procés’, ‘Notes-97-98-99’, ‘Notes-2000’, ‘Notes-2001’ y ‘Notes-2002’).

5.2. CONGRUENCIA Y ADECUACIÓN CON LOS PROPÓSITOS INICIALES.

Nuestro planteamiento metodológico de estudio de caso múltiple instrumental ha permitido que podamos, tras su desarrollo, plantearnos el grado de consecución de los propósitos, así como la ‘naturaleza’ de las respuestas que hemos elaborado.

Nuestro propósito era ***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), en los que los roles de investigadora y de formadora recaían 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.***

Pensamos que estamos en condiciones de poder aportar elementos de análisis conclusivos al respecto y, en este sentido, considerando que establecimos dos grandes bloques en los que especificar el propósito global de la investigación, encontramos que:

Sobre el bloque A, ‘Centrarse en el proceso de formación sobre la innovación (Lectura y escritura con un enfoque “constructivista”) para’:

- 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.
- 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.***
- ***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.

hemos podido dar cuenta de acontecimientos particulares que construyen el desarrollo de acciones formativas concretas y hemos reconstruido nuestras teorías como formadora a la luz de lo que en cada contexto tenía lugar.

El *qué pasa* remite a un discurso descriptivo y narrativo en el que lo importante es la sucesión temporal de los hechos en relación a los ‘motivos’. El *cómo* y *el qué se aprende* remite a un discurso explicativo ocupado de las interacciones que hemos visto.

En el apartado dedicado a las conclusiones y consideraciones pretendemos articular una imagen global de las relaciones acontecidas de forma que pueda responderse holísticamente a esas preguntas.

Veremos que el hecho de haber formulado preguntas amplias nos ha permitido, salvando la dificultad de contestar de forma concreta y definida, observar y entender aspectos que, posiblemente, de haber partido de preguntas más cerradas difícilmente habríamos encontrado. Particularmente importante nos parece haber llegado a entender y experimentar que la mejora de la formación permanente pasa por concebir el doble aprendizaje implicado en las situaciones prácticas de su desarrollo.

Entendemos, en ese sentido, que un trabajo de tesis nunca se plantea como un proceso final sino como un proceso en el que se inicia un trabajo sistemático de indagación rigurosa e informada de la realidad con la que se está comprometido: aunque se quiere ser conclusivo, la prudencia debe ejercer su papel de relativizar y situar los ‘hallazgos’ dentro de marcos más amplios de relevancia.

En ese mismo bloque ‘A’ nos planteábamos el objetivo de ‘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 el trabajo que hemos llamado sobre ‘mapas de formación’.

Puesto que se está desarrollando de forma paralela a esta investigación, entendemos que hemos iniciado su consecución y seguimos valorando la importancia de tener información al respecto. Información que, por lo que hemos observado, no se tiene en las entidades organizativas de formación. La publicación de esta información está prevista para el otoño de 2002.

Por último, en el bloque ‘B’ nos planteábamos relacionar todo lo anterior (saber más acerca de esos 4 focos) con el proceso de autoformación de la formadora y, en concreto,

- 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.

Como veremos en el apartado de las conclusiones y consideraciones, el tipo de estudio que hemos realizado no puede obviar ser conclusivo al respecto puesto que hemos situado a nuestra mirada, junto al análisis de los contextos reales, en el foco de atención y puesto que nuestra investigación ha sido desarrollada como una investigación formativa.

Una parte importante del apartado siguiente está dedicada a la explicación de este proceso de aprendizaje personal en contextos grupales de trabajo: el desarrollo del ‘sujeto docente’ en contextos sociales de aprendizaje profesional.

5.3. INFORME DEL EVALUADOR EXTERNO.

Además de todo aquello que, por su parte, ha incidido en el trabajo, resaltamos su orientación en los siguientes aspectos:

- orientaciones sobre diversos planteamientos teóricos,
- revisión bibliográfica y conceptualización continuada y situada de forma específica en cada una de las fases del proceso
- estructuración para la instrumentalización

- análisis del desarrollo de situaciones de aplicación
- contraste en las interpretaciones de los datos, etc., (en este aspecto, se ha trabajado también con la asesora externa Dra. Charo Barrios)
- estructuración formal del estudio
- Atención acerca de la rigurosidad científica
- Incentivación y motivación a partir de las consideraciones constructivas a lo largo del todo el proceso.

Recogemos a continuación en un cuadro los elementos planteados en el análisis de la credibilidad del estudio.