

MEMORIA PROYECTO CIDE

**Investigación educativa desde el
asesoramiento institucional para el
desarrollo profesional**

Seminari d'Investigació del CEP de València

Mayo de 1998

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZALEZ

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes

A finales de 1984, las administraciones educativas inician un proceso de institucionalización de la formación permanente del profesorado a través de los llamados Centros de Profesores (CEP). En 1985 se crean en la Comunidad Valenciana los ocho primeros CEPs y se regula su funcionamiento a través de un decreto en el cual se establecen las tareas y funciones de las asesorías técnico-pedagógicas.

Con el paso del tiempo y las nuevas exigencias de la administración derivadas de la implantación de la reforma del sistema educativo se observa una ambigüedad en las funciones de las asesorías, incidiendo en ámbitos tan diversos como la gestión de recursos y el asesoramiento del trabajo en el aula. La experiencia vivida y compartida con otros asesores hizo ir más allá la tarea de gestor, y era necesario investigar sobre el papel de asesoramiento que debían desarrollar las personas que trabajan con los profesores en el aula.

En los comienzos del curso 1994-95 un grupo de asesores del Centro de Profesores de Valencia constata que su labor de apoyo al profesorado, con objeto de mejorar la calidad docente, se está convirtiendo en rutinaria. Todo ello por la carencia de un marco de investigación y de reflexión sobre su práctica cotidiana. Por una parte esta insatisfacción se manifiesta en el escaso trabajo colectivo, con ausencia de metas comunes desde el CEP, lo cual se contradice con las propuestas de confección de proyectos curriculares de centro. Por otra parte, y como consecuencia de la implantación de la Reforma Educativa, algunos asesores se sienten recelosos y disgustados con una tarea que consiste muchas veces en ser simples transmisores de unos cuerpos de conocimiento ya consolidados, en detrimento de un trabajo que debería estar orientado hacia la construcción de saberes educativos.

Existe, por otra parte, preocupación desde las asesorías acerca de las diversas modalidades de formación y las diferencias de apoyo institucional que entre ellas existe. La modalidad de cursos así como la formación en centros reciben mayor respaldo formal que los grupos de trabajo y seminarios. Algunos de estos grupos de trabajo, con buena experiencia en la línea de innovación, carecen del marco formal que les permita generalizar los resultados de su trabajo. Es por ello que, desde las

asesorías, se les ofrece la posibilidad de pasar a otro nivel: la investigación.

Se piensa, al mismo tiempo, en dinamizar otros grupos de profesores de determinadas áreas, con poca experiencia no sólo en investigación sino también en la línea de grupos de trabajo y para quienes investigar no surge de manera espontánea. De esta forma, poco a poco, se va conformando una idea colectiva: establecer una línea de actuación en el CEP encaminada a potenciar el trabajo de grupos de profesores que realicen investigación educativa y, junto a ello, investigar sobre la formación del profesorado, de manera que ésta ayude a definir mejor su función social. Se trata de configurar un marco institucional de trabajo donde sea posible investigar sobre la praxis de aula, tomando como líneas directrices el papel del profesorado, el aprendizaje del alumnado, las características específicas de las materias que se enseñan/aprenden y el contexto social-escolar donde tienen lugar dichas experiencias educativas.

El 13 de Enero de 1995 se constituye formalmente el *Seminari d'Investigació del CEP de València (S.I.)*, formado por 13 miembros, asesores i asesoras que se plantean tres metas básicas: reflexionar sobre la teoría y metodología de investigación, reflexionar sobre la propia práctica asesora y definir colectivamente una propuesta que vaya más allá de las buenas intenciones o del trabajo de gestión desde los Centros de Profesores.

Todo ello permite iniciar una reflexión crítica sobre el papel de las asesorías como agentes innovadores, como personas que puedan ayudar a delimitar un plan de innovación. Pero este mismo rol determina que analicemos con cuidado cuál debe ser nuestra relación con los profesores. En este sentido se va perfilando un objeto de investigación que implica no sólo nuestra actuación sino también la de profesores y alumnos en el aula.

A partir de la constitución del *S.I.*, tras varias sesiones de trabajo, se va estableciendo un marco teórico sobre los problemas prácticos que no sólo afecta a los aspectos teóricos de la investigación, sino también al contexto de trabajo con los grupos de profesores.

El convencimiento de la posibilidad de llegar a acuerdos entre las diferentes áreas, bien desde el marco de aprendizaje, bien desde la estructura social y escolar, lleva al *S.I.* a diseñar un plan de trabajo en el que converjan dos niveles diferentes de investigación: el correspondiente a los *Equips d'Investigació (E.I.)* y el planteado por el propio *S.I.* sobre sus prácticas de formación.

2. Por qué nos interesó trabajar este tema?

La propuesta de formación del profesorado ligada a la investigación en el aula surge, como ya hemos dicho antes, a partir de la reflexión colectiva sobre los modelos de formación del profesorado y su relación con el cambio y mejora de la enseñanza.

La experiencia de los miembros del *S.I.* en el campo de la formación facilita elementos de reflexión en torno a la adecuación y rentabilidad de las diferentes estrategias de intervención. En este sentido el *S.I.* se muestra crítico y constata la necesidad de crear otras vías de formación que, junto a las ya existentes, puedan ir conformando un conjunto de iniciativas que, de manera coordinada, respondan a la diversidad de profesorado y a la evolución personal de los docentes. Todo ello al tiempo que posibilitan la configuración de itinerarios de formación que respondan tanto a diferentes puntos de partida, como a posibles destinatarios.

A partir de esta reflexión el *S.I.* se propone abrir una línea de formación basada en procesos de investigación ligados a la realidad del aula y del centro educativo, con el objetivo de contribuir al desarrollo de conocimiento profesional y, por tanto, a una nueva concepción profesional de la tarea educativa.

Tradicionalmente, el conocimiento escolar se ha desarrollado a partir de la investigación vinculada a la Psicología y a las Ciencias de la Educación, realizada por personas externas a la realidad del aula, y que se ha materializado en toda una serie de conocimientos teóricos y de prescripciones u orientaciones concretas a aplicar y ejecutar por el profesorado con los recursos e instrumentos adecuados. De esta manera se ha ido construyendo una concepción del docente, caracterizada por su función técnica en cuanto a persona que aplica el conocimiento que otros generan. Al mismo tiempo, el distanciamiento entre los agentes teóricos y los prácticos de la educación ha ido generando una insatisfacción docente al tomar conciencia, por una parte, de la falta de conexión que aquellos han tenido con los problemas reales del aula y, por otra, del escaso protagonismo que se le ha otorgado a quien en la realidad diaria se enfrenta a los problemas de la educación.

Pero en los últimos años ha tenido lugar toda una serie de hechos y aportaciones que cuestionan el esquema descrito anteriormente. Entre ellos, el desarrollo cada vez mayor de un paradigma de investigación que, entre otras cosas, se caracteriza por:

- Tener en cuenta la complejidad del contexto en el que se desarrolla la tarea educativa, que a su vez está incluido en otros contextos (centro, sociedad, etc.) pero que de manera conjunta influyen en aquello que ocurre en el aula.
- Considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse al esquema de causa - efecto, sino que se trata de procesos interactivos que no pueden aislarse del sistema.
- Considerar que tan importantes son los hechos observables como los que no lo son (pensamientos, actitudes y sentimientos o percepciones de los participantes).

Conviene señalar que este paradigma otorga un valor transformador muy importante a la investigación realizada en el propio contexto educativo, por los mismos implicados en el proceso y sobre temas que realmente les preocupa. Se trata de hacer posible que los mismos docentes elaboren, de forma colectiva, el conocimiento capaz de explicar y dar significado a sus prácticas y que sirva de guía para transformar dichas prácticas de acuerdo con los valores educativos compartidos.

Por otra parte, la nueva concepción de la enseñanza–aprendizaje otorga nuevos roles, tanto al alumnado como al profesorado. Esto se traduce en la práctica educativa en situaciones complejas sobre las que se precisa generar un conocimiento capaz de explicar convenientemente las acciones que emprendemos en el aula y que nos ayude a aumentar nuestra capacidad de juicio profesional.

Esta nueva función no se puede realizar de manera aislada, sino que necesita las aportaciones, debidamente contrastadas, que desde los diferentes colectivos se puedan ir realizando a fin de ir construyendo un conocimiento profesional que garantice de manera real la autonomía docente. Dicho conocimiento ha de ser fruto de una formación que se desarrolle en torno al trabajo diario y a los problemas reales que tenemos los docentes, más allá de la simple difusión de teorías vacías y de escasa trascendencia en la práctica educativa.

Así pues, la propuesta del *S.I.* se concreta en los siguientes objetivos:

- Llevar a cabo una investigación que ayude a debatir y establecer criterios comunes tanto en la intervención asesora en el ámbito de la formación del profesorado como en la organización y funcionamiento del propio CEP. Todo ello con la finalidad de aumentar la cohesión como miembros de una comunidad educativa.

- Generar grupos de trabajo con una progresiva autonomía, que puedan desarrollar su trabajo desde una perspectiva de investigación educativa.
- Establecer un marco de formación que impulse experiencias vinculadas a procesos de investigación educativa.
- Promover la reflexión sobre la práctica educativa y su expresión teórica como un instrumento privilegiado para el cambio y la mejora educativa.
- Consolidar una propuesta formal de formación ligada a la investigación y que aparezca en la oferta formativa de cursos posteriores.

3. Referentes teóricos de los que partimos

El proceso descrito nos sitúa en una investigación que tiene como objetivo interpretar y dar significado a la función asesora, en un contexto de un Centro de Profesores y en relación con un proyecto de formación basado en la investigación por parte del profesorado como medio de desarrollo profesional.

Adquirir este compromiso supone iniciar un proceso investigador que dé las claves de interpretación sobre el significado que adquiere la tarea formadora, en un contexto donde la investigación por parte del profesorado es elemento clave para la formación. Clarificar el lugar que ocupa esta línea en relación con otras estrategias de intervención, constituye uno de los grandes retos para el Centro de Profesores.

En este sentido, comprender el propio papel, interpretar las propias actuaciones, analizar rigurosamente de qué manera se está favoreciendo o no el proceso de reflexión del profesorado de cara a la mejora de su práctica, implica necesariamente un trabajo colectivo que conduzca a la construcción de conocimiento profesional sobre la tarea formadora, de manera que se puedan evaluar sus posibilidades como modelo de intervención asesora y en consecuencia, considerar su validez en orden a producir análisis, cambio y mejora educativas.

La clarificación inicial sobre los aspectos considerados relevantes en la propia práctica y que puedan ser objeto de investigación ha ayudado a definir el *S.I.* desde una perspectiva crítica. De esta manera, los principios básicos del proyecto quedan configurados de la forma siguiente:

1. La formación del profesorado, al igual que la educación en general está estructurada por relaciones humanas. Por tanto, tiene carácter social y, como tal, es cambiante, inestable, imprevisible, con multitud de variables cualitativas que están incidiendo en cada situación. Este carácter nos lleva a la opción de una investigación más cercana a la etnografía y a la sociología, donde la realidad, lejos de fragmentarse en variables, se entiende con toda su complejidad; en donde las manifestaciones observables, algunas con muchos significados, tienen tanta importancia como las no observables. Consecuentemente los instrumentos que se utilizan, al mismo tiempo que recogen y tratan la información, tienden a ser de carácter cualitativo, sin que ello lleve a menospreciar los cuantitativos cuando la situación lo requiera. Ello se debe a que son los que mejor permiten tener en cuenta los aspectos no observables, no previstos, pero que nos sirven para explicar, interpretar y generar hipótesis de trabajo.
2. La formación entendida como fenómeno social, y ahí reside el carácter crítico de esta perspectiva, no puede entenderse al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman. En este sentido, esta investigación ha de permitir que afloren los condicionantes del contexto escolar y del propio Centro de Profesores que están influyendo en la labor docente cotidiana y en la propia labor asesora. La adecuada valoración y superación de los diferentes obstáculos ayudará, no únicamente a una comprensión, sino también a una transformación que tiene en cuenta el contexto social en el que se trabaja.
3. Optar por una perspectiva de este tipo implica dar relevancia al proceso más que al producto y, sobre todo, partir de la idea que la experiencia profesional sobre el quehacer del asesor aporta todo un conocimiento práctico que es necesario ir definiendo y reconstruyendo por los propios implicados. Todo ello se realiza a través de un proceso donde la teoría y la práctica se complementen, un proceso donde la teoría no adquiere un estatus de conocimiento absoluto, especialmente en un campo tan poco investigado como éste. Creemos pues, que la teoría debe ser entendida como conocimiento hipotético que enriquece el pensamiento práctico, a través del análisis y la interpretación en situaciones de formación. Esto nos permitirá proponer alternativas, evaluarlas y reformularlas, produciendo consecuentemente un nuevo conocimiento (1). En síntesis, se trata de que la relación teoría-práctica mantenga un carácter dialéctico, sin ningún tipo de imposición.

4. Implica también una visión democrática del conocimiento y de sus procesos de elaboración, lo que conlleva una labor participativa donde se comparten responsabilidades en todas las decisiones que se van tomando.
5. Finalmente conviene señalar que, si bien articulamos la investigación en la práctica y desde la práctica, se hace con una preocupación también de carácter teórico, en cuanto procede de la misma realidad formativa, con todas las preocupaciones, intereses, contradicciones, dudas, etc. de carácter teórico-práctico que la afectan. Por tanto, parte de un interés por hacer una lectura de la realidad que permita la reconstrucción de las teorías subyacentes a la propia práctica.

Consecuentemente, saber más cosas acerca de la propia práctica a medida que avance el proceso nos permitirá reconstruir el propio conocimiento, ser más conscientes de lo que hacemos, por qué lo hacemos, y asumir las acciones que emprendemos. Ello, no por pura aplicación o por tradición generada en los años en que vienen funcionando los Centros de Profesores, sino por la propia conciencia crítica que hace avanzar un conocimiento colectivo que necesariamente deberá someterse a la crítica de otras instituciones que compartan una labor similar.

En definitiva, si el conocimiento que se vaya generando ha de surgir de la propia acción formadora y ha de servir de guía para la acción, se hace necesaria una línea de trabajo donde las mismas situaciones creadas para la formación (grupos o equipos de trabajo que van a investigar en el aula) sean el núcleo de la investigación. En nuestro caso se inscribe dentro de la corriente denominada genéricamente como **investigación en la acción** y que desde este punto de vista tiene las siguientes implicaciones:

1. En primer lugar, todos los implicados, constituidos en seminarios asumen la responsabilidad, tanto en la práctica del proyecto de trabajo como en la investigación en sí, sin intervenciones de investigadores externos y comprometiéndonos en un proceso de cambio y de mejora.

Esta manera de enfocar la investigación permitirá nuevas maneras de comprensión y, posiblemente, emprender nuevos caminos de reflexión autónoma. Este sentido formativo de la investigación justifica el que sean los mismos implicados los que investiguen, de manera que puedan enriquecerse profesionalmente.

2. La adopción de una postura crítica que permita no sólo comprender y explicar sino también transformar, implica delimitar ámbitos que tengan cierta relevancia en nuestra investigación.

En este sentido, tal y como indica Kemmis (2), en cualquier actividad docente, y la nuestra lo es, aparecen tres ámbitos que interactúan, de tal manera que cualquier cambio en uno de ellos necesariamente ha de repercutir en los otros, dado que se ven afectados o limitan al primero. Estos ámbitos nos sirven como referentes y guía en todo el proceso porque encontramos elementos interesantes de nuestra práctica que son relevantes para la investigación. A continuación los indicamos:

- a) La propia práctica asesora con relación a los equipos de trabajo, en cuanto a los elementos que inciden tanto en el proceso como en el producto. En este sentido, aparecen aspectos como los diferentes roles que se desarrollan, las relaciones que se producen, la dinámica de trabajo que se crea en cada grupo, los instrumentos de recogida de información, la documentación utilizada, el uso que se hace de ella, etc.
- b) La estructura organizativa creada por el *S.I.* y su relación con el centro de trabajo; qué cambios se han tenido que efectuar, qué obstáculos, qué incidencias en el resto del Centro de Profesores, etc.
- c) El lenguaje, nuestras concepciones sobre la formación. De qué manera el lenguaje utilizado por unos y otros se hace más coherente con la concepción de investigación que fundamenta este trabajo.

En la medida que avancemos en este proceso estaremos indiscutiblemente mejorando nuestra propia práctica aunque, al no perder de vista el marco institucional en que se desarrolla, estaremos enfrentándonos a las limitaciones que operan en el contexto institucional, social y político. Por tanto, estaremos posibilitando el desarrollo de la institución a cargo de la cual está la formación permanente del profesorado.

1. EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Parece obvio que cualquier investigación educativa debe precisar su tema de investigación, pues ello delimita a priori los conceptos teóricos que se manejarán, las técnicas de trabajo que se utilizarán y, en consecuencia, la metodología que se pondrá en práctica. Esto no ha sido tan fácil de realizar en el caso del presente estudio. Se ha querido conjugar el proceso de participación del profesorado en su propia formación profesional con una práctica investigativa que debía aportar datos a otros profesores y profesoras sobre la forma de enseñar mejor.

A lo largo de este capítulo pretendemos dar cuenta de la definición inicial del tema de investigación, tal como había sido definido por el *Seminari de investigació* (S.I.). El desarrollo del proyecto, fundamentalmente la fase de negociación con los miembros de los grupos de trabajo, que estaban en relación con el S.I., ha determinado algunos cambios en el tema que se preveía desarrollar en un primer momento. Los motivos por los cuales se ha cambiado, así como los debates que se han realizado a causa de estas modificaciones, pueden ser ilustrativos de las dificultades de llevar a buen término una investigación como la aquí realizada. A su vez, todo esto nos permite ofrecer algunos argumentos y opiniones sobre el trabajo del profesor-investigador en el aula que pueden ser relevantes para la mejora de la calidad educativa en el albor del siglo XXI.

Uno de los criterios que mejor definen una investigación educativa reside en el rigor con el que se asumen las fases formales de cualquier trabajo científico. Pero, además, dado el carácter de esta actividad, parece imprescindible asegurar la conexión entre la formalidad teórica y su incidencia en la vida de las aulas escolares. Por eso, en este capítulo describimos las características y polémicas que se han generado en el punto de encuentro entre la innovación didáctica y la investigación educativa.

1. El objeto de investigación y sus cambios

Como se ha comentado, el objeto de investigación, o tema (3) tal como se le denominaba en las primeras sesiones de trabajo, ha tratado de conjugar dos aspectos fundamentales:

a) problemas relativos a la formación del profesorado desde la investigación educativa, de tal manera que se defienda la oportunidad de diseñar un plan específico de formación en estrecha relación con la reflexión teórica sobre la educación

b) problemas relativos a la formación del profesorado que mantengan una estrecha relación con el aprendizaje del alumnado y su autonomía personal, defendiendo en la práctica del aula el derecho democrático a la educación.

En las sesiones iniciales se insistía en el carácter aplicado de nuestra labor de asesoramiento: "la investigación nos ha de permitir saber cuáles son las repercusiones que un determinado aspecto tiene en la práctica del aula" (4). La dificultad para definir cuáles son los problemas reales que inciden en la vida escolar dió como resultado que las sesiones del *S.I.* profundizarán sobre este particular, pues se reconocía que este asunto era uno de los más complicados y que no se cerraría nunca a lo largo del proceso de investigación, como así se ha comprobado con posterioridad.

Sin duda, en la definición del objeto de investigación ha pesado, en gran manera, el querer aunar los problemas derivados del rol del asesoramiento externo (y en concreto desde la institución de los CEP) y los aspectos que se interpretaban como constitutivos de la realidad escolar. *Esta* era muy compleja, dada la variedad de niveles educativos y áreas de trabajo de los diferentes equipos. El reto era evidente. Había que encontrar aquello que podía aunar a los diferentes equipos para que el *S.I.* pudiera investigar sobre el trabajo de aquéllos, que debería mostrar, por tanto, rasgos semejantes.

Después de tres meses de debate y nueve sesiones de trabajo se acuerda que existan dos diferentes ámbitos de investigación. Uno que sería el propio del *S.I.* como grupo y cuyo ámbito será la investigación sobre la formación del profesorado, a través de la investigación que realicen éstos, y, el otro, se correspondería con los proyectos de trabajo que diseñan los *Equipos de investigación (E.I.)*. Dada la diversidad de miembros y equipos (*E.I.*) que se preveía que podían desarrollar estos objetivos se apuntó la posibilidad de crear "un marco de referencia común [...] que tuviera conexión con los materiales curriculares" (5). De hecho numerosas asesorías ponen ejemplos concretos de investigaciones que se podrían desarrollar con sus *E.I.* alrededor de los materiales curriculares y se alcanza un consenso de todos las asesorías que forman parte del *S.I.* Este acuerdo se extiende al papel del asesoramiento, como coordinación de experiencias de aula.

El resultado más palmario de este acuerdo alcanzado entre los miembros del *S.I.* ha resultado un documento elaborado con motivo de la convocatoria de los proyectos de investigación de la Consellería d'Educació de la Generalitat Valenciana (6). En este documento, fruto del trabajo compartido por los miembros del *S.I.*, a lo largo de cinco meses de trabajo y la experiencia acumulada desde cada asesoría, se insiste en la duplicidad del proceso de investigación: la reflexión sobre las estrategias de intervención en la formación del profesorado y una propuesta, en compañía de los miembros de los *E.I.*, que consistía en el análisis de la mejora educativa desde las aulas. Y se explicaba que en los momentos de cambio del sistema educativo era necesario hacer una investigación sobre la práctica y sobre los materiales curriculares, con objeto de analizar las rutinas en las tareas de enseñanza. En consecuencia se optaba por investigar sobre el proceso de reflexión grupal acerca de la "influencia de los materiales curriculares en el desarrollo de la práctica docente".

El documento elaborado en junio de 1995, con motivo de la convocatoria anual del CIDE, reflejaba el modelo teórico que ha determinado la selección del objeto inicial de la investigación: "constatamos que nuestra tarea consistía más en liderar un trabajo de aprendizaje y formación de un adulto y no de un adolescente o niño, pero que también deberíamos conocer sobre éstos, pues sobre ellos incide, e interactúa, el trabajo de los profesores [...] De este modo, el trabajo sobre el aula y la relación con los profesores va acotando la definición del objeto de investigación [...] va surgiendo así el objeto de los materiales curriculares, como elementos intermedios entre profesores y alumnos, y entre asesores y alumnos, pues éstos influyen decisivamente en la construcción social y escolar del conocimiento." (7).

El objeto inicialmente seleccionado: los materiales curriculares, no obtuvo el necesario consenso entre todos los *E.I.*. Ello se debió, en gran medida, a la consideración del protagonismo que tenían los profesores y los equipos en la definición de su propia investigación, pues como hemos apuntado era otro de los elementos definidores de nuestro marco teórico, y que se confirma en la presentación del curso de septiembre de 1995 (8). Además, no podemos olvidar las dudas que también existían en el seno del Seminari de investigación respecto a la definición del propio objeto de investigación, una vez que las intuiciones del tema inicial dieran a la definición de un objeto mucho más preciso.

El informe de valoración del curso de septiembre de 1995 indica con precisión que el objetivo básico en estos primeros momentos residía en generar grupos de trabajo autónomos que investigaran. No obstante, como se refleja en el cuadro de los títulos de los proyectos de investigación del mismo informe (9), la mayoría de los

grupos hacen referencia explícita al papel de los materiales curriculares en el aula: 10 equipos de un total de 18. Una propuesta que era valorada en porcentajes cercanos al 75% como de un elevado interés y viable. De hecho, se abandonan esquemas de trabajo que se habían presentado. En concreto, se prescindía de las encuestas sobre el papel de los materiales curriculares en el aula y los análisis realizados sobre la relevancia social e ideológica respecto al uso de unos materiales y no otros, que sí se habían incorporado a la libreta del curso antedicho (10).

Los grupos que asisten al curso de septiembre de 1995 presentan unos temas de trabajo, u objetos de investigación en algunos casos, de carácter diverso. En algunos grupos sí se hace una referencia expresa a los materiales curriculares como forma de organizar una materia o elaborando unidades (*Sorolla, Willems, Carambola, Juan XXIII, Jeroni Munyós*), como evaluación del aprendizaje y enseñanza (*Projectes de Treball, Espiral 15, Globos, Balmes, Nívols, Iceberg, Necesidades Educativas Especiales*), o bien como "socialización en valores" (*Mandela, Diari de Diàlegs*). En otros casos, la fase de definición del objeto ha dado lugar a la modificación del tema inicial (*Martí Sorolla*) y en algunos se han planteado asuntos de carácter más propio de organización de claustro (*Santiago Apóstol, Nuestra Señora de los Desamparados*).

La elección del objeto de investigación era resultado, como se refleja en el informe sobre la constitución de los equipos, de dos posiciones complementarias (11). Por una parte fruto del consenso de las asesorías con los *E.I.* (ocho casos), mientras que en los otros casos eran resultado de la decisión de todo el equipo, a veces para continuar trabajo anterior (ocho casos) y en una proporción menor fruto de la decisión de algunos miembros del equipo (dos casos). Nos encontramos así con ocho equipos donde la intervención de la asesoría es importante y diez donde es mucho menor, a veces sólo impulsando la creación de un *E.I.*

Esta situación tan plural se materializaba en resultados poco contrastables y generalizables desde una perspectiva científico y académica, pues la percepción de los equipos respecto a su trabajo no permitía deducir con claridad cómo se iban desarrollando las sucesivas etapas de investigación. Así en la reunión de marzo de 1996 nos encontramos con *E.I.* que sí están investigando sobre materiales curriculares y otros no. Incluso algunos se cuestionan si en realidad están investigando y reclaman ayuda de los asesores para precisar si su reflexión puede ser considerada como investigación educativa. Más adelante insistiremos en este punto.

2. La investigación educativa desde la percepción de los Equipos de Investigación

Un asunto importante que hemos de valorar reside en la percepción de los propios agentes respecto a su investigación, pues una de las hipótesis básicas residía en el hecho de relacionar la formación del profesorado con la investigación educativa.

Los escritos de los coordinadores y las coordinadoras en marzo de 1996 y las producciones colectivas presentadas en junio del mismo año ofrecen dudas razonables sobre la asunción de dicho papel investigador tal como se formula académicamente.

Así, la mayoría de los coordinadores formulan problemas de investigación que son, sobre todo, de carácter infraestructural: horarios, recursos, posibilidad de reunirse profesores de distintos centros. Pocos plantean problemas de carácter teórico e incluso a veces ponen en entredicho el carácter de investigación-acción, pues indican que sólo intentaban aplicar unos materiales que habían recogido en un curso del Centro de Profesores (12). Desde el *S.I.* se indica la posibilidad de ampliar la formación teórica con un nuevo curso, que se proyectaba entonces para junio o septiembre de 1996. De hecho, algunos equipos manifiestan que se inscriben en este curso para aprender a investigar, pues indican que nadie les había enseñado antes. Una intención que hace patente un reto enorme: se trataba de investigar paralelamente a la propia formación, algo que era coherente con nuestros objetivos, pero que encerraba numerosas dificultades, como se pone de relieve en este informe.

En sesiones posteriores, sobre todo al contrastar los procesos de trabajo de dos *E.I.* hemos podido constatar las diferencias internas que han aparecido. En gran medida son consecuencia de la formación inicial, las posibilidades de investigar en el tiempo escolar, las relaciones con otros equipos y personas, así como los objetivos que se han marcado en los momentos iniciales del proyecto (13).

A partir de la experiencia acumulada hemos podido constatar que algunos *E.I.* sí eran conscientes de su labor investigadora, formulando con claridad el problema que definía su objeto de investigación y las hipótesis adecuadas para solucionarlo. Sin embargo, otros no tenían claro el papel que debían desempeñar ni definían con precisión el problema escolar; sus propuestas residían más en el campo de las voluntades que en el de los razonamientos y las propuestas metodológicas.

La reunión realizada en marzo de 1996, con los coordinadores de *E.I.*, nos permitió confirmar esta diversidad de situaciones, pero al mismo tiempo facilitó que los

equipos pudieran analizar la globalidad del proyecto. En efecto, algunos constataron que la investigación necesita unas fases y un tiempo, de tal manera que en la reunión de junio de 1996 ya indican en qué fase del trabajo estaban y cuáles eran los resultados provisionales. De esta manera, se mostraba que era posible diseñar un camino de formación del profesorado basado en la investigación, pero que para ello se precisaba un tiempo de, al menos, dos cursos escolares, dadas las insuficiencias y lagunas detectadas en la formación inicial. En otros capítulos de este mismo informe se analizarán las diferentes fases que han constituido este proceso de investigación y formación del profesorado.

3. La percepción de la investigación desde el Seminario de Investigación

Toda investigación educativa necesita clarificar los elementos teóricos que la definen y, además, debe explicar cuál es el papel del profesorado en dicho proceso y cuál puede ser su repercusión en la praxis escolar. En el caso del *S. I.* las primeras sesiones de trabajo cerraron con una cierta precipitación el marco teórico, una vez leída la escasa bibliografía de la que disponíamos. Se optaba por el modelo de Investigación en Acción, pero sin precisar cuál de las tres tendencias existentes era la que nos interesaba y qué implicaciones tenía eso en la práctica. Diferentes lecturas han clarificado un poco la cuestión (14). De esta manera nos decantamos por la tendencia sociocrítica, que era más una intención educativa que una metodología de trabajo.

Para que los equipos de investigación compartieran estos principios teóricos y pudieran investigar se organizó, como hemos dicho anteriormente, un curso sobre metodología y técnicas de investigación en el mes de septiembre de 1995, donde se negoció el objeto de investigación, como acabamos de indicar (15). En concreto se explicó por qué investigar sobre los materiales curriculares y se aportaron razones para dicha selección: su papel fundamental en la enseñanza, de tal manera que condicionan cualquier proyecto curricular, la diversidad que presentan y, por ende, la posibilidad de enfoques analíticos diferentes.

En el desarrollo del curso se ofrecen muchas orientaciones sobre cómo realizar una investigación en abstracto, pero no se ofrecen ejemplos concretos sobre cómo analizar los materiales. Incluso en la lectura de los documentos de la libreta básica del material entregado encontramos comentarios críticos a los avances registrados en las didácticas especiales que, sin duda, han aportado metodologías muy concretas sobre el análisis de materiales curriculares (16). Todo ello será objeto de un análisis más minucioso en otros capítulos de este mismo informe.

Las sesiones posteriores a la jornada celebrada con los coordinadores da lugar a que se recuperara el debate sobre qué es y qué no es investigación educativa. Este asunto ha sido uno de los más recurrentes y en el que no ha sido posible alcanzar un consenso total, aunque sí un acuerdo parcial como después se comentará.

En las sesiones de trabajo se han materializado las diferentes maneras de enfocar la investigación educativa. Incluso, a veces, se ha tratado de calificar ciertas investigaciones como tradicionales, en un afán de buscar una alternativa para la cual no disponíamos de modelo teórico (17). De hecho, son frecuentes las referencias a la necesidad de profundizar en lecturas y proponer con claridad nuestro modelo, como también se hace en relación con las visitas realizadas por los profesores y alumnos universitarios que hacen de observadores externos (18).

Seguramente han pesado mucho las tradiciones que los miembros del *S.I.* teníamos antes de iniciar el proyecto. Por una parte, posiciones que podemos definir como pedagógicas o de cultura de centro y, por otra, problemas propios del aula escolar, con un aprendizaje acotado sobre una materia. No hemos sido capaces de aunar ambas tradiciones, pero al menos hemos llegado a consensuar algunos puntos. Por eso a la comunidad educativa se le ofrece un ejemplo honesto de las dificultades y acuerdos posibles respecto a un proceso de investigación educativa donde coexisten dos tradiciones diversas, aunque no contrarias.

Los debates mantenidos en el seno del *S.I.* , así como las lecturas teóricas y documentos entregados en los cursos que se han organizado con los equipos de investigación nos han permitido definir los principios esenciales de cualquier investigación educativa:

1. El planteamiento de un problema que sea relevante para la práctica educativa. Se debe profundizar, aclarar qué significa "relevante para la práctica educativa" (19). Se deben razonar los problemas seleccionados y hacer ver su utilidad intelectual y pragmática. Además el problema se debe acotar y precisar sus conceptos y relación con el contexto de la praxis escolar.

2. La fundamentación teórica del problema y del objeto seleccionado. La búsqueda de bibliografía sobre el problema seleccionado es básica, tanto en lo que se refiere a los contenidos que se corresponden con aquél, como a las técnicas y métodos precisos para llevar la investigación a buen término.

3. Los problemas estudiados deben facilitar la emisión de hipótesis o conjeturas sobre soluciones a la situación delimitada. Las hipótesis se elaboran contrastando las características del problema con otros semejantes. El rigor en la exposición de estas hipótesis debe ser revisado y fundamentado teóricamente, para evitar que sea fácilmente criticado el estudio.

4. Un diseño teórico que acompañe a la fase del trabajo empírico, o trabajo de campo que permita corroborar la validez de las hipótesis o refutar éstas. Existen diferentes métodos de trabajo (cualitativos y cuantitativos) que serán útiles en nuestra investigación. En este momento los equipos de investigación deben disponer del suficiente conocimiento de las técnicas de trabajo que permitan avanzar en el trabajo de campo.

5. El análisis, la interpretación y la difusión de los resultados obtenidos, que nos conduzcan a nuevas perspectivas de investigación desde el aula.

Para poder llegar a estos acuerdos ha sido necesario un trabajo lento y recurrente. Además en esta tarea de fundamentación teórica se han hecho evidentes las carencias que teníamos para poder desarrollar un modelo teórico (20). En cualquier caso se ha podido avanzar en las diferencias entre innovación e investigación, ya que ésta requiere de un mayor tiempo de reflexión y un mayor rigor en la fundamentación, para lo cual los *E.I.* deben desarrollar sus tareas en al menos dos años de trabajo. Por innovación se ha definido la forma de actuar del profesorado en el centro cuando proponen alternativas a los problemas y obstáculos que dificultan la tarea docente; son alternativas más puntuales y menos reflexivas.

4. Comentarios finales

Las figuras de coordinación de los *E.I.* a veces se confunden con la de los asesores que promueven y/o dirigen los equipos. La propia característica de nuestro proceso de investigación, donde coexisten 14 asesorías agrupadas en el *S.I.* y 18 *E.I.*, agrava la indefinición del liderazgo de los equipos y las relaciones de éstos con el *S.I.*

Dado que los equipos de investigación debían disponer de una autonomía intelectual para diseñar su programa de formación, los coordinadores y coordinadoras trataban de consensuar éste a partir del debate con todos los miembros, con una actitud "asamblearia" que era la que se transmitía desde el *S.I.*

La práctica ha ido diferenciando a los *E.I.*, distinguiéndose los que mantenían un contacto más estrecho con las asesorías del *S.I.* de aquéllos que seguían trabajando autónomamente. Ello dificulta las tareas de sistematizar los informes realizados por los equipos, a la vez que permite contrastar la influencia de las asesorías en el trabajo de los *E.I.*.

Por ello, una cuestión importante es precisar las tareas del coordinador de *E.I.*, pues la experiencia nos dice, y así se había constatado también en el Reino Unido, que esta figura es fundamental para mantener un proyecto de trabajo riguroso y estable. La persona responsable de la coordinación debe tener un cierto prestigio entre sus compañeros, nunca debe imponer su opinión, pero sí sabrá convencer de la racionalidad de sus argumentos frente a otros. Al mismo tiempo debe ser el "animador" del equipo y el punto de enlace con el *S. I.*

Sin duda, la clave reside en encontrar un equilibrio entre una investigación que considere al profesorado como protagonista absoluto de su propio trabajo o bien como sujetos insertos en unas relaciones sociales y culturales que obstaculizan o facilitan el proceso de autonomía intelectual del alumnado. Igualmente existe una disyuntiva ética: considerar a los profesores como facilitadores de datos para nuestra investigación o a los profesores insertos en un programa de investigación más amplio, donde se entrecruzan las funciones de directores, miembros de equipos de investigación y asesores externos.

2. SOBRE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. Introducción

El establecimiento de las hipótesis de trabajo suele suponer un momento fundamental en una investigación. Ya hemos visto en qué medida el tema de la investigación venía condicionado por un contexto peculiar. Al establecer las hipótesis de trabajo entramos en un proceso de delimitación del tema y, en cierta manera, de su redefinición.

Centraremos este apartado en la consideración de las hipótesis de trabajo de la investigación, tanto en lo que se refiere a su definición inicial como a su desarrollo (cambios, acotaciones, modificaciones, etc.). Nos hemos referido en apartados anteriores a los antecedentes de la investigación, a las diferentes razones que la impulsaron y al contexto en que esta se desarrolló.

Obviamente, plantear como tema de investigación la relación entre lo que llamamos **investigación educativa** y la formación del profesorado abre muy diferentes y numerosos campos de trabajo. Se imponía por tanto establecer una cierta acotación al tema y así, el establecimiento de hipótesis implicó, como es natural, orientar y restringir los diferentes ámbitos de investigación, de entre todos los posibles.

El contexto tiene mucho que decir en este proceso y, en nuestro caso, hablar de investigación educativa y formación del profesorado desde un *S.I.* constituido por asesores y asesoras de un Centro de Profesores, orientó el establecimiento de las hipótesis en el sentido que a continuación comentamos.

2. Las hipótesis de trabajo: fundamentación, formulación y tratamiento

Interesaba, en primer lugar, constatar en qué medida resultaba posible configurar un itinerario de formación del profesorado basado fundamentalmente en procesos de investigación. Evidentemente, ello conlleva poner a prueba, por un lado, los problemas teóricos que implica **hacer** investigación educativa: sus posibilidades reales, la preparación del profesorado para llevar a cabo estos procesos, la capacidad de los propios miembros del *S.I.* para asesorarlos, etc. En otro sentido, había que valorar también las dificultades de carácter, digamos, estructural: los

apoyos legales necesarios, la formalización de la investigación como vía de formación **legitimada**, los apoyos de infraestructura necesarios, etc. En definitiva, esta hipótesis se dirigía a valorar únicamente la primera parte de nuestro binomio de trabajo (investigación-formación):

Hipótesis 1: Es posible iniciar un itinerario marco de formación permanente institucional que posibilite la creación y consolidación de grupos de trabajo que realicen procesos de investigación en el aula.

En la formulación de esta hipótesis entendemos el término **itinerario** no como un proceso rigurosamente planificado e inflexible en su aplicación, sino más bien como un conjunto de diferentes propuestas formativas que, eso sí, confluyeran en la puesta en marcha de un **proceso investigador**.

En definitiva, ésta ha sido la hipótesis de mayor peso en todo nuestro proceso de investigación. Estudiar el establecimiento de los equipos y valorar su desarrollo han sido objetos de investigación que nos han ocupado buena parte del tiempo: puede constatarse que, mayoritariamente, las técnicas elaboradas y aplicadas a lo largo de nuestra investigación se han empleado en esta primera hipótesis.

Ahora bien, como ya comentamos anteriormente, han sido diversos los frentes de debate respecto al propio concepto de investigación y ello ha hecho que la constatación de esta primera hipótesis creciera en complejidad: ¿cómo constatar que existen verdaderamente procesos de investigación? ¿cómo afirmar que, en rigor, estos procesos eran de investigación y no de innovación educativa? ¿dónde establecer la frontera entre ambos?

No puede decirse que la hipótesis inicial haya sido modificada en cuanto a su formulación. Sin embargo, de hecho ha sido reelaborada y se han diferenciado dos aspectos: por un lado la propia constatación de la creación y consolidación de los equipos; por otro, la consideración, o no, del trabajo de los equipos como procesos de investigación.

Esta doble vertiente explica que, muy pronto, focalizáramos la información en dos sentidos: la constitución de los equipos (antecedentes, integrantes, trabajo del asesor en este momento del proceso, participación en el curso de formación, tema que vinculaba al equipo, etc.) y la dinámica de funcionamiento (planificación, sesiones, técnicas utilizadas, actividades desarrolladas, etc.)

Ya hemos explicado en otro momento (ver INTRODUCCIÓN. 1 *Antecedentes*) por qué el interés del *S.I.* en apostar por una modalidad formativa fundamentada en la investigación. Evidentemente, nuestro proceso investigador no podía agotarse en la constatación de las posibilidades fácticas de un proceso investigador generalizado. Este tenía sentido en la medida en que produjera crecimiento profesional de los docentes, testimoniara una mejora en la calidad del proceso educativo, facilitara a los docentes de mayores y mejores instrumentos teórico-prácticos para interpretar su trabajo y validara la investigación como un proceso verdaderamente formativo. De ahí la necesidad de establecer una segunda hipótesis de investigación:

Hipótesis 2: La puesta en práctica de este itinerario marco de formación mejorará la cualificación profesional del docente. Esta mejora se producirá en tres sentidos: las prácticas de aula, los propios discursos de los docentes y la organización escolar.

Evidentemente, esta segunda hipótesis multiplica las necesidades de información y plantea aspectos que, con seguridad, necesitan nuevos debates en el *S.I.*: ¿qué parámetros establecer para valorar la “mejora profesional” en el aula? ¿y en el centro? ¿Cómo aislar otras variables para poder establecer una relación causa-efecto entre el proceso de investigación del equipo y la mejora profesional?

Además, la hipótesis abre el abanico de información necesaria a diferentes niveles: los discursos de los docentes, la práctica en el aula y la práctica en el centro. Disponemos de información referente al primero de estos ámbitos (por otro lado, también es el de más fácil constatación): las opiniones que los implicados manifiestan sobre la concepción del papel del docente y, más específicamente, sobre la influencia del modelo de investigación-acción en la cualificación y crecimiento profesional.

En relación a los otros dos ámbitos (práctica en el aula y organización del centro), aunque disponemos de información, abundante en algún caso, ésta es aún insuficiente y, sobre todo, muy heterogénea. Necesitaría de un trabajo laborioso de sistematización y de contrastación entre los distintos equipos. Ahora mismo consideramos que es todavía una información parcial, sesgada y, seguramente, poco significativa.

Puede concluirse que, sencillamente, el ritmo de investigación de los diferentes equipos en los centros y el propio ritmo y posibilidades de este *S.I.* explican que esta segunda hipótesis haya sido muy poco estudiada. De la planificación inicial al desarrollo real se produce un desfase temporal que afecta, fundamentalmente, a la

primera parte del proceso; esto es, al establecimiento y consolidación del equipo, la definición y delimitación del tema de trabajo, la preocupación por el establecimiento de reglas y criterios de funcionamiento que pudieran considerarse, en rigor, un proceso de investigación educativa (ver 3. *SOBRE LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN*). Dado que, para nosotros, ésta era una fase central del proceso, y éste ya implicaba en sí mismo una propuesta formativa, no nos pareció preocupante que ello implicara un retraso en el desarrollo de la investigación, aunque supusiera, como así fue finalmente, la imposibilidad de abordar la hipótesis 2 en toda su extensión.

Finalmente, por coherencia, era necesario plantearse como hipótesis de trabajo la evaluación de la capacidad formativa del proceso de investigación que el propio *S.I.* estaba realizando. En definitiva, sus propios miembros, en tanto que docentes, podíamos constatar y valorar cómo nuestra función docente, en este caso, con el profesorado, se beneficiaba o no de la experiencia formativa que suponía el desarrollo de esta investigación:

Hipótesis 3: La existencia misma de un proceso de investigación-acción sobre nuestra práctica como asesores provocará procesos de redefinición de nuestro papel y del propio CEP. Estos cambios, al igual que en la hipótesis anterior, se han de producir en tres sentidos: las prácticas y actividades de asesoramiento, los propios discursos de los asesores/as; y la organización del CEP y la formalización de propuestas organizativas que contemplan itinerarios de formación como el que ahora planteamos.

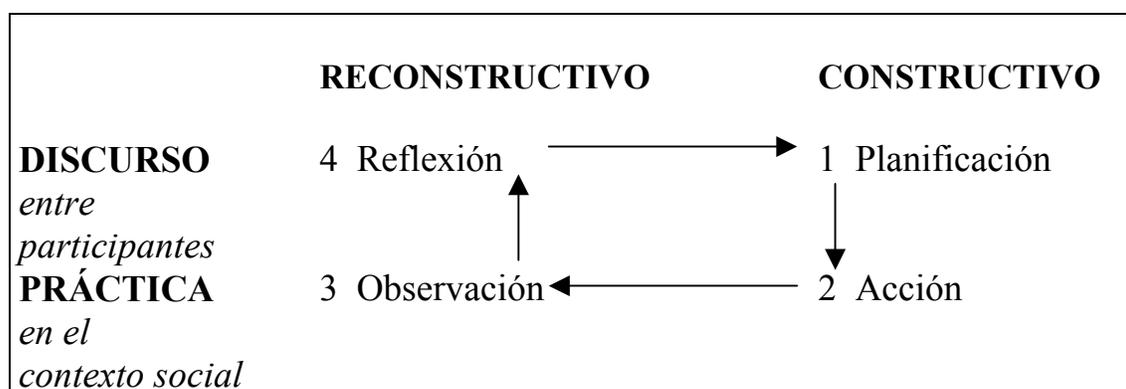
Evidentemente, en esta tercera hipótesis contamos con dificultades parecidas a las comentadas en la hipótesis 2. Sin embargo, las posibilidades de obtener información en ésta son notablemente más sencillas: por el número y por la facilidad de acceso a los diferentes ámbitos en los que se encuentra esta información (actividades con el profesorado, cursos, asesoramiento, documentos del CEP, etc.) En definitiva, se trata en este caso de actividades desarrolladas por nosotros mismos.

Ahora bien, por esta misma razón, esta hipótesis necesita observar especialmente el criterio de intersubjetividad en el uso de las fuentes de información. Por ello hemos nos hemos cuidado de utilizar en este caso técnicas externas o semi-externas, así como el contraste y triangulación de fuentes y técnicas. Debe resaltarse en este sentido, el papel de los observadores externos o semi-externos a lo largo de buena parte del proceso (ver *anexo II. Informe de un observador semi-externo*).

En general, puede decirse que el proceso de definición de las hipótesis concitó un rápido consenso y ayudó a orientar muy claramente el proceso investigador general del S.I. Ahora bien, hay que constatar que desde muy pronto se han manifestado diferencias de interpretación en su desarrollo y, sobre todo, que no todas se han abordado con la misma intensidad e importancia. Los próximos apartados informan sobre esta cuestión.

3. SOBRE LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como ya se ha apuntado anteriormente el modelo de investigación por el que se optó, se inserta en el marco teórico de lo que se denomina Investigación-Acción y más concretamente dentro del paradigma crítico. Coherentemente con el modelo elegido, se intentan seguir las fases comunmente aceptadas en un proceso de I-A.:

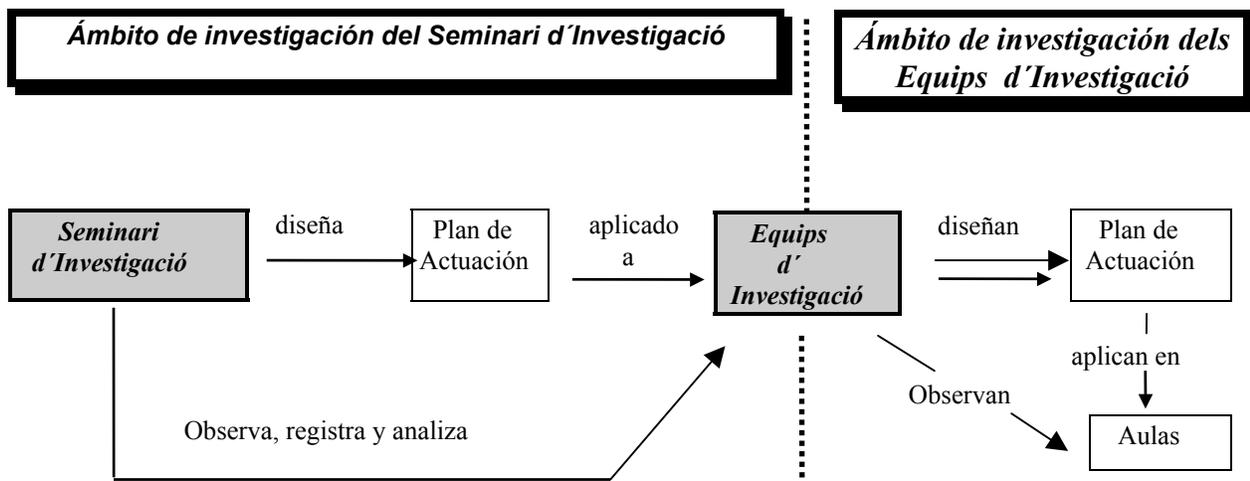


Cuadro I

No obstante, es preciso, dejar claro que de ninguna manera se entienden estas fases como estadios independientes en los que hasta que no finalice uno no pueda dar comienzo el siguiente. Por el contrario, se considera que todos ellos están íntimamente ligados y que se superponen los unos sobre los otros de manera continuada.

El desarrollo concreto de la investigación pasa por los siguientes estadios-fases

En cuanto a la **Planificación**, después de definir el objeto a investigar y concretar las primeras actuaciones hay que diseñar un Plan de Actuación que contemple la coexistencia de dos investigaciones funcionando al mismo tiempo, la del *S.I.* y cada una de las de los propios equipos (21) (22). Esta relación puede resumirse en el siguiente gráfico:



Cuadro II

El Plan de Acción diseñado viene reflejado en el siguiente cuadro, donde las celdas sombreadas corresponden a modificaciones de la planificación inicial fruto de la dinámica acción-observación-reflexión que modifica la planificación-acción previamente prevista propia de esta metodología de investigación.

1. Etapas y temporalización del proyecto

ETAPA	CONTENIDO	CALENDARIO
1	Estudio-Debate interno del Seminario de Investigación (<i>SI.</i>) y elaboración del Plan de Actuación	Enero a Mayo de 1995
2	Planificación y comunicación de la propuesta a los posibles Equipos de Investigación (<i>E.I.</i>)	Junio 1995

3	Preparación del Curso Introductorio: <i>Aproximació a un procés d'Investigació a l'Aula</i> (Incluida la elaboración de instrumentos de observación a utilizar en la realización del curso)	Julio 1995
4	Realización del Curso Introductorio (Incluida la aplicación de los instrumentos de observación diseñados) Negociación de la propuesta de trabajo de las Asesorías con los <i>E.I.</i>	Septiembre 1995
5	Facilitación y seguimiento del trabajo de los <i>E.I.</i> Elaboración de los instrumentos de Observación a aplicar por los <i>E.I.</i> y por el propio <i>S.I.</i> Observación del trabajo de los <i>E.I.</i> y del propio <i>S.I.</i>	Octubre 1995 a Mayo 1996
6	Reunión con los coordinadores de los <i>E.I.</i> : Estado de la cuestión de la investigación	27 de Marzo 1996
7	Realización de las <i>Jornades d'Intercanvi dels Equips d'Investigació</i>	Junio 1996
8	Facilitación de la propuesta de elaboración de los "Informes finales" a los <i>E.I.</i> Realización de dichos "Informes finales" por parte de los <i>E.I.</i>	Junio a Septiembre 1996
9	Evaluación del trabajo de los <i>E.I.</i> a partir de las observaciones realizadas con los instrumentos de observación utilizados por cada <i>E.I.</i> (Informes finales, diarios de sesión...)	Octubre-Diciembre 1996
10	Publicación de los informes de los <i>E.I.</i> y de los materiales de las <i>Jornades d'Intercanvi dels Equips d'Investigació</i> .	23 de Abril 1997
11	Evaluación del trabajo de los <i>E.I.</i> en el segundo año de funcionamiento	Junio 1997
12	Informe final de los <i>E.I.</i>	Diciembre 1997
13	Informe final provisional de los asesores	Enero 1998
14	Informe final del <i>S.I.</i>	Abril 1998
15	Entrega del Informe al CIDE	Mayo 1998

16	Preparación de las jornadas finales del <i>S.I.</i> y los <i>E.I.</i> Presentación de la publicación con los informes finales	Junio-Julio 1998
----	--	------------------

Cuadro III

2. REVISIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN INICIALMENTE PREVISTA

En general cabe indicar que los cambios se deben tanto a la posibilidad de disponer de más tiempo para la conclusión del proyecto de investigación (Etapas de la 10 a la 16), como de lo indicado previamente: esta metodología de investigación conlleva la continua revisión de la planificación-acción desde la observación-reflexión; hecho que lleva a contemplar nuevos aspectos que con el desarrollo de la investigación aparecen, entre los que cabe resaltar los siguientes:

1. Realización en marzo de 1996 de una reunión con los coordinadores de los equipos con el objetivo de revisar el estado de la investigación: diseño de sus investigaciones, metodologías empleadas, etc. que entre otras aportaciones (falta de tiempo, ritmos distintos, etc.) muestra algunas diferencias entre los equipos en cuanto a si estan haciendo en rigor Investigación-Acción o no. Este hecho lleva al S.I. a repensar los criterios que ayuden a definir mejor qué es investigación con esta metodología y qué no lo es, tal como ya se ha indicado en el apartado 1.

2. Con el inicio del nuevo curso 1996-97, se producen una serie de circunstancias en los equipos que hacen plantearse la necesidad de hacer una revisión de dichos equipos un año después de iniciada la investigación: se producen bajas de equipos completos o de miembros de dichos equipos, así como la petición de incorporación de nuevos equipos.

Este último hecho plantea un debate muy rico en el seno del S.I. en el que, entre otros aspectos, valora la disyuntiva entre las posibles dificultades que para su investigación puede plantear el hecho de la incorporación de nuevos grupos sin un pasado, sin una formación o una experiencia previa equiparables al resto de los ya existentes, frente a la evidencia de que una de las hipótesis (Hipótesis1) apuesta por

la posibilidad de “iniciar un itinerario marco de formación permanente institucional que posibilite la creación y consolidación de grupos de trabajo que lleven a cabo procesos de investigación en el aula”.

Esta situación se resuelve después de varias sesiones de debate, con la aceptación de nuevos grupos. Sin embargo, sus investigaciones no formaran parte de los análisis directamente relacionados con la propia investigación del S.I. ya iniciada con el resto de los grupos; pero en cambio, si podrán aportar información relevante a tener en cuenta en especial respecto a la Hipótesis 1 ya citada previamente.

3. Publicación de los informes de los equipos y de los materiales de las Jornades d'Intercanvi dels Equips d'Investigació. Aunque inicialmente no esta planificada, se decide plantear a los grupos que sus informes parciales pueden servir como base para una publicación conjunta en Abril de 1997 con el título Investigar des de l'Escola donde se recogen junto a los informes de los equipos el resto de los materiales aportados en las Jornades d'intercanvi dels Equips d'Investigació celebradas en Junio de 1996.

4. Con la proximidad del verano de 1997, el S.I. se plantea la disyuntiva que se aproxima, al tener por un lado que poner una fecha término para la elaboración y posterior análisis de los informes de los equipos, que permita que el propio S.I. pudiera elaborar su propio informe final; y por el otro la circunstancia de que excepto uno de los equipos, los restantes no prevén tener terminado para dicha fecha el proceso completo de la investigación.

Después de debatir en el S.I. la necesidad de ofrecer esta propuesta como posible o como obligatoria, se acuerda proponer a los equipos que valoren libremente la posibilidad que para diciembre de 1997 efectúen una revisión del estado en que se encuentra su investigación y que de nuevo pasen a la producción escrita elaborando un informe (siempre que éste sea significativamente distinto al plasmado en la comunicación ya realizada para Junio de 1996), que al mismo tiempo pueda servir para preparar la nueva publicación prevista que recoja todos los informes tanto de los equipos como del S.I. para las jornadas finales previstas para junio-julio de 1998.

5. Al inicio del presente curso académico se produce un suceso que como analizamos en mayor profundidad en los apartados de resultados y conclusiones, afecta considerablemente la finalización de la investigación planteada; este hecho es que al finalizar el curso 1996-97 las asesorías del CEP cumplen su periodo, según la convocatoria por las que fueron seleccionadas, y tan solo se renueva la

plaza a dos de las doce asesorías implicadas, con la coconsiguiente reincorporación de sus ocupantes a sus puestos de trabajo en los respectivos centros docentes.

Consideramos que este suceso influye tanto en el S.I., como en los equipos. Con relación al propio S.I. esta circunstancia produce los siguientes cambios:

- Respecto a la dinámica de funcionamiento del propio seminario:

Cambios de horario de reunión

Disminución de las posibilidades de reunión del mismo, en comparación a otros años

Dificultad de comunicación entre sus miembros

No obstante, se opta por una estrategia consistente en repartir tareas formando subgrupos de trabajo que permite la elaboración dentro de lo posible del informe final a partir de propuestas parciales que cada subgrupo aporta para el posterior debate conjunto.

- Respecto al desarrollo de la propia investigación:

El contraste de las hipótesis (en especial de la número 1 y de la número 3) se ve sensiblemente afectada ya que al cambiar el estatus laboral de la mayoría de los miembros del S.I. se pierde con ello la posibilidad de tener las mismas opciones a la hora de plantear propuestas formativas o de debate interno en el propio centro. Es el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) el nombre con el que actualmente se designa al anterior CEP. Este contraste de las hipótesis se ve afectado tanto en los aspectos relativos a la posible creación del itinerario marco de formación propuesto, como en lo referente a los posibles cambios a valorar tanto en nuestras propias prácticas como asesores, así como las del propio CEP.

- Respecto al trabajo de los equipos y su relación con las asesorías implicadas, también se produce una casuística diversa tanto por lo relativo a la continuidad de los equipos, como a su vinculación con las asesorías.

4. SOBRE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

1. Introducción

Es necesario apuntar, en primer lugar, el **tamaño** del S.I. como factor clave de su funcionamiento. La gran cantidad de miembros que lo componen haría temblar a cualquiera con un mínimo de sentido común y que esperase unos resultados palpables en poco tiempo. Es obvio que el tiempo siempre actúa como obstáculo considerable cuando se han de gastar cuantiosas energías en la coordinación y organización de un grupo, en la reflexión de las soluciones adoptadas ante cada problema y en general ante la toma de cualquier decisión. Sin embargo, precisamente es este aspecto el que hace ganar al S.I. un mayor atractivo. Se multiplican los planteamientos, los puntos de vista en los análisis realizados, así como los tratamientos a los problemas surgidos y cualquier opinión por poco relevante que sea. En resumen, el debate es más extenso pero mucho más enriquecedor.

Si tenemos en cuenta, además, la cantidad de personas que intervienen en la investigación (E.I.) aunque no sea de forma directa en el propio seno del S.I. la dificultad mencionada adquiere proporciones considerables.

Otro aspecto relevante es la **perspectiva** por la que se opta a la hora de investigar. El modelo de investigación elegido otorga al proceso mayor relevancia que a los resultados obtenidos. Ello dota de especial significación a la metodología utilizada, al cómo, al cuando y al por qué de la aplicación de unas técnicas de control u otras, al registro de la información, etc. Cada nuevo análisis, cada reflexión surgida en el seno del S.I. y de los E.I. obliga a reformular y reconducir las nuevas acciones a realizar. Incluso el enriquecimiento profesional que se va produciendo en el ámbito más individual y particular llega a modificar las intenciones, criterios y hasta los objetivos que el S.I. como grupo se planteó en un principio.

Antes de continuar conviene volver atrás, al cuadro II, donde se describe el plan de actuación y así obtener una visión más clara de como se llevó a cabo la investigación.

2. Dinámica de funcionamiento del Seminario de Investigación

a) Organización del Seminario

La estructura que se adoptó desde un primer momento diverge de lo que habitualmente podría entenderse como más práctico y resolutivo: establecer una dirección que marcara unas pautas de funcionamiento y que coordinara las acciones a poner en práctica.

Se optó por una estructura de corte horizontal, carente de jerarquía alguna, acentuando la espontaneidad de las aportaciones que pudiesen surgir por parte de cualquier componente del S.I.

Por supuesto que existió la figura del coordinador, sin el cual no se hubiese podido realizar ninguna tarea coherente: su figura fue capaz de aglutinar y coordinar los esfuerzos realizados sin que se viese resentida en ningún momento la posición de equidad que todos pretendíamos. Ante tal cantidad de aportaciones, entre las que se incluyen las que, él mismo, como miembro del grupo realizó. Su trabajo consistió en mantener el orden y dirigir los debates, recordar los puntos más relevantes que convenía tratar de las discusiones anteriores, reconduciéndolos y centrándolos, asignar las tareas, revisar y almacenar el material acumulado (actas, documentos, publicaciones, etc.) y un sinnúmero de actividades no menos necesarias. Y aunque los resultados obtenidos por el S.I. son atribuibles al esfuerzo de todos y cada uno de los componentes del grupo, la actuación catalizadora del coordinador debe calificarse, cuanto menos, de esencial.

b) Debate

El debate es uno de los ejes principales de la investigación. Al ser un grupo tan numeroso es necesario que cualquier acción, cualquier decisión, sea tomada de forma compartida. De hacerlo, utilizando el sencillo método de la mayoría podría correrse el riesgo de desmembrar el grupo al tener la sensación de poseer nula o escasa representatividad. Se procura que exista el consenso desde un clima de serenidad que todos promueven.

Todos, absolutamente todos, los temas han pasado por el tamiz del debate grupal. Cuando se topaba con puntos muertos, estancamiento de situaciones, se establecían comisiones de trabajo que arrojasen luz al retomar, en nueva fecha, el tema en cuestión.

En los primeros momentos el debate facilitó el acotamiento de intereses particulares hacia la investigación de todo el grupo, la indicación de aspectos más relevantes de nuestra práctica docente diaria, la definición de la investigación que se buscaba, el planteamiento de las hipótesis de partida y los compromisos que se adquirirían. Es decir, sirvió para establecer los referentes y las claves de la investigación. Siempre se caracterizó por ser abierto y muy participativo. Y por la búsqueda de la perspectiva más crítica.

La intervención se hizo siempre libre, si bien la participación estaba polarizada por los motivos que se mencionan más adelante. Algunos asesores inciden mayormente en el proceso reflexivo del propio S.I. Es posible que les posibilite hacerlo su mayor conocimiento sobre la realidad de la investigación y su mayor experiencia. Sin embargo, es interesante observar que algunas voces, aunque tímidas y escuetas, arrojan, en ocasiones, luces muy necesarias.

d) Contactos con los equipos de trabajo

Los contactos van surgiendo paralelamente a los debates de nacimiento del grupo y del tema de investigación. Las estructuras creadas en los CEPs y los contactos de las diferentes asesorías (tanto en el ámbito personal como profesional) se aprovecharon para la captación de participantes interesados. (Ver capítulo 3).

La realización del Curs d'aproximació a l'investigació a l'escola concebido como una actividad con la que el S.I. buscaba promover e incentivar la participación de más grupos y equipos, dió los resultados esperados, e incluso surgieron varios equipos más.

La mayor dificultad estribó en hacer converger los caminos escogidos por los diferentes equipos con la investigación del S.I. En muchos casos los asesores tuvieron que negociar nuevos temas y contenidos de investigación para los propios grupos. Se trataba, sobre todo que en el seno de los diferentes equipos estuviese claramente diferenciada la innovación en materia educativa, de la investigación en el mismo campo y, dado que el objetivo del proyecto versaba sobre ésta última, se desestimarían las actuaciones que se apartasen de él. No era fácil en algunos casos convencer a los equipos que, lo que llevaban haciendo desde hacía años, era algo que aún cuando no menos necesario, no se le podía llamar investigación.

Algunas asesorías prefirieron trabajar con dos o más grupos o equipos de trabajo, otras prefirieron centrarse en un equipo únicamente y otras no tuvieron ni tan

siquiera la opción de elegir pues no había equipos que quisieran colaborar. Se entiende, por supuesto, que cada asesoría trabajaba con equipos formados por profesorado de su ámbito académico. No se había establecido con anterioridad ninguna norma al respecto y cada uno obró según su capacidad de trabajo, atención o interés.

e) Documentación. Estudio de materiales, libros, etc.

Con objeto de unificar los puntos de partida, la labor de documentación se hizo de forma conjunta aunque las lecturas se fueron realizando de forma abierta. Los componentes del S.I. aportaban listados bibliográficos, artículos fotocopiados, etc. para facilitar al acceso a la información. El resultado de estas actuaciones fué tan positivo que se mantuvo a lo largo de todo el proceso y cada vez que aparecieron dificultades fueron aportados textos, artículos, etc. que ayudaron a resolver los problemas.

Aportaciones importantes fueron las que ofrecieron varios profesores que han realizado investigaciones similares o que conocen en profundidad algunos de los temas claves que se detectaron: Nicolás Martínez Valcárcel, Miguel Angel Santos, etc. Sus intervenciones fueron reclamadas por el S.I. para que dieran luz sobre determinados temas, a la vez que se aprovechaba su erudición organizando conferencias enmarcadas en actividades divulgativas.

Individualmente o en comisión se distribuía la documentación necesaria para debatirla posteriormente (generalmente por medio de fotocopias). Una cierta desorganización se produjo en algunos casos. En los últimos meses, cuando casi todos los componentes del S.I. no pertenecían ya al CEP, aumentaron las dificultades para establecer un horario de reunión y para que toda la documentación llegase a sus manos. Del reparto se encargaban aquellos que la habían elaborado y en la mayoría de los casos lo hizo el mismo coordinador.

f) Reflexión y producción escrita del Seminario

Quizá la acción que más importancia tenga dentro del marco de una investigación en educación sea producir y ofrecer respuestas. Éstas son obtenidas tras una profunda reflexión, estudio y análisis de un problema concreto, y para ello nos basamos en hechos científicamente comprobados.

Desde un primer momento se estableció como compromiso de todos los componentes del grupo, la redacción de las aportaciones que cada uno fuera realizando, con el fin de facilitar su posterior estudio por el resto de compañeros.

Además, otros documentos debían de ir recogiendo las intenciones y el sentir del S.I., sus compromisos, sus actividades y sus resultados, para darlos a conocer a la comunidad educativa. Ello produciría un continuo feed back, merced al cual todos los participantes obtendrían el espaldarazo necesario para continuar en una línea o, por el contrario, la luz roja que bloquease el camino errado.

Durante todo el proceso, diferentes comisiones se encargaron de la redacción de diversos documentos que, en un primer momento, llegaron a definir el marco de investigación, las hipótesis planteadas y las acciones a emprender. En una segunda fase aclararon temas controvertidos y por último recogieron el análisis y las conclusiones obtenidas sintetizando, siempre, lo esencial del debate que se producía en cada período.

MATERIALES ESCRITOS POR EL SEMINARI D'INVESTIGACIÓ

S.I.CEP. *“Una proposta d’Investigació-Acció orientada a la Formació del Professorat”*. Mayo 95. (Proyectos de investigación de Consellería)

S.I.CEP. *Investigación educativa desde el asesoramiento institucional*”. Junio 95 (Convocatoria anual CIDE).

S.I.CEP. *“Aproximació a un procés d’investigació a l’aula”*.
Materiales elaborados para documentación del curso y libreta de trabajo. Septiembre 95.(Curso introductorio)

- S.I.CEP. *“Informe de Valoració. Aproximació a un procés d’investigació a l’aula”*. Septiembre 95
- S.I.CEP. *Informe asesorías -E.I. Informe coordinadores de los equipos de investigación”*. Documentos internos. Marzo 96
“Jornades d’Intercanvi dels E.I.” Junio 96
- Solbes, J. *“Innovació-investigació”* Documento interno. Mayo 96
- Lluch, X. *“Reflexions sobre el procés d’investigació del S.I. pensant en que algún día caldrá fer un informe”*. Documento interno. Junio 96.
- Calvo, X. y Figuerola, J. *“Pensar l’escola”*. *Actes de les Ies. Jornades d’Intercanvi d’Experiències en Innovació i Investigació Educativa*. CEP de València, Tabarca LLibres. València, 1996.
“Informe dels equips” Noviembre 96
- Calvo, X. y Solbes, J. *“Estudi de dos casos-equips”*. Documento interno. Noviembre 96.
- S.I.CEP. *“Investigar desde l’escola”*. *“Informe de constitució dels equips d’investigació”*. Abril 97
- García, B.J. *“Informe de un observador semi-externo”*. Octubre 97
- S.I.CEP. *“Paraules per l’escola pública”*. S.I.CEP. València, 1997
- S.I.CEP. *“Formación del profesorado a través de la investigación en el aula: una experiencia en un Centro de Profesores”*. Congreso Pedagogia ‘97. La Habana, Cuba.

Cuadro IV

f) Calendario y tareas

El S.I. ha actuado casi siempre sin imposiciones. Las tareas eran asumidas en subgrupos (comisiones) y en algunos casos, individualmente. Aún cuando el número de tareas era grande, se acababa cubriendo todas. Si las tareas eran extensas se buscaban colaboraciones entre dos o varios componentes del grupo. Los calendarios elaborados siempre dieron prioridad a la reflexión y a la revisión de los informes, que eran el referente principal.

Es escalofriante el número de reuniones o sesiones realizadas y no menos el cómputo total de horas que se ha dedicado a éstas. Si a ello se le suma la cantidad de horas que cada componente hubo de realizar para preparar muchas de las sesiones se obtiene un altísimo tiempo de dedicación.

Las tareas han sido realizadas con participación de todo el grupo al completo, si bien y como era previsible no de forma equitativa. Es lógico que en el seno del grupo existan personas más preparadas para realizar determinadas labores o que sencillamente las prefieran porque se encuentran más a gusto en ellas. Así, como ejemplo, han llegado a producirse acumulaciones de complicadas tareas de redacción sobre los mismos componentes del grupo, mientras el resto efectúa revisiones y análisis más sencillos y mecánicos.

A pesar de estas diferencias en las aportaciones y del elevado número de horas dedicado, se destila una gran confianza en las relaciones de todo el equipo. Incluso si en algún momento se produjeron tensiones, fueron atajadas de forma relajada y natural por los propios “contendientes”. Consideramos que éste es uno de los aspectos más destacados del proceso llevado a cabo, y que el funcionamiento del S.I. durante más de dos años ha sido realmente positivo y fructífero a pesar de contar con tantos componentes. La clave podría estar, amén de la actuación conciliadora del coordinador, en el profundo respeto tanto personal como profesional que se respira en todo el S.I.

g) Tareas puntuales

La gran mayoría de jornadas, publicaciones, conferencias, etc. fueron previstas dentro del plan de actuación del S.I. pero algunas de ellas surgieron por motivos muy ajenos y supusieron, en todos los casos, un gran retraso en la labor específica de investigación .

Sin embargo, todas ellas fueron aprovechadas en mayor o menor medida para incidir positivamente en el funcionamiento del S.I. pues en todas ellas hubo de realizarse algún tipo de divulgación tal como se describía anteriormente.

La distribución de tareas se hizo, como siempre, de forma libre y con la absoluta participación de todos. Mención especial suponen aquellas que no tuvieron tanta relevancia como la Jornada de Escuela Pública, la publicación de los libros, etc. que supuso esfuerzos considerables y que no fueron rentables de cara a la investigación.

3. Técnicas e instrumentos utilizados

Como ya se comentó en el proyecto inicial presentado, la formación del profesorado se basa en relaciones humanas. Es un fenómeno social cambiante, por lo cual el S.I. se decanta por una opción investigadora de carácter etnográfico y sociológico. Esto comporta que los instrumentos a utilizar son eminentemente de tipo cualitativo, aunque también se utilicen algunos cuantitativos cuando la información así lo requiere.

Las técnicas han sido seleccionadas por un lado, a partir de las lecturas realizadas por los miembros del S.I., tal y como se expuso en el curso de septiembre-95 y, por otro lado, por las necesidades de la propia investigación. De hecho, como aparece en el siguiente epígrafe, es a partir de la puesta en marcha de la investigación, cuando más se desarrolla en número y calidad de los instrumentos.

Así pues, las técnicas propuestas para ser utilizadas fueron aquellas que:

- posibilitaban una recogida fiable y rigurosa de la información
- expresaban el punto de vista de las personas implicadas
- aportaban información sobre las acciones tal como se desarrollaron
- aportaban información sobre los miembros del S.I., cómo viven y entienden la situación estudiada
- ayudaban a una descripción y comprensión rica y plural de los procesos que se analizaron

4. Técnicas y otro tipo de información ordenados cronológicamente

El cuadro que aparece a continuación, recoge las diferentes técnicas utilizadas tal y como han ido surgiendo en las sesiones de trabajo del *S.I.*, es decir, no refleja el momento de aplicación sino el momento en el que se consideró la necesidad o conveniencia de cada una de las técnicas. Es por este motivo que la tercera columna indica la fecha de la sesión de trabajo (acta) en la que se trató cada una de ellas.

Asímismo se ha incluido una cuarta columna donde aparece una serie de documentaciones, las cuales no constituyen en sí mismas técnicas pero consideramos la necesidad de tenerlas en cuenta, ya que la información que han aportado es relevante para nuestra investigación.

	Técnicas	Fecha/acta	Otro tipo de información
1	Registro sonoro de las sesiones del <i>S.I.</i>	3/2/95	
2	Transcripción de las actas del <i>S.I.</i>	3/2/95	
		marzo 95	Proyecto "Conselleria"
		septbre. 95	Curso <i>Aproximació a un procés d'investigació a l'aula</i>
		setbre. 95	Proyecto CIDE
3	Evaluación curso septiembre, 95	6/10/95	
4	Hoja de observación de las sesiones de los <i>E.I.</i>	6/10/95	
5	Guión de constitución de los <i>E.I.</i>	6/10/95	
		6/10/95	Un miembro del <i>S.I.</i> es elegido como coordinador
6	Extracto-resumen de las actas del <i>S.I.</i>	3/11/95	
		3/11/95	Documento <i>Pensando en un posible avance de informe</i>

7	Observación en el aula	novbre.95	
		17/11/95	Posibilidad de hacer una colección de dossiers: * Evaluación * Instrumentos para la observación y el análisis * Bibliografía comentada * Fundamentación teórica del proyecto
8	Observadores externos	enero 96	
		19/1/96	Diario de impresiones (en las actas)
		23/2/96	Observación en el aula
9	Cuestionario a las personas integrantes del <i>S.I.</i>	8/3/96	
10	Informe asesorías marzo 96	22/3/96	
11	Informe coordinadores <i>E.I.</i> , marzo 96	27/3/96	
		19/4/96	Valoración reunión coordinadores <i>E.I.</i>
12	Cuestionario a los <i>E.I.</i> para valorar la I-A o, Cuestionario para pensar el propio cambio	17/5/96	
		17/5/96	Informe constitución de los <i>E.I.</i>
		17/5/96	Documento <i>Innovació-investigació</i>
		17/5/96	El coordinador del <i>S.I.</i> hace unas preguntas a sus miembros para trabajar la hipótesis 2
		7/6/96	Cuestionario de Nicolás Martínez Valcárcel
		junio 96	Informe del observador externo

13	Observador semi-externo	junio, 96	
		junio, 96	Documento <i>Reflexions (desordenades) sobre el procés d'investigació del S.I. pensant en que algun dia caldrà fer un informe</i>
14	Informe/comunicación junio 96		
		septbre.96	Participación en el libro <i>Pensar l'escola</i>
15	Informe de los <i>E.I.</i> septiembre 96	18/10/96	
		8/11/96	Informe del estado actual de los <i>E.I.</i>
16	Análisis de las actas de los <i>E.I.</i>	noviembre 96	
17	Análisis de los materiales utilizados y elaborados por los <i>E.I.</i>	novembre 96	
		22/11/96	Estudio de dos casos <i>E.I.</i>
		22/11/96	Documento para la incorporación de nuevos <i>E.I.</i>
		7/2/97	Informe final
		23/4/97	Publicación del libro <i>Investigar des de l'escola</i>
		9/5/97	Informe sobre la presentación del libro

18	Análisis de las producciones del <i>S.I.</i>	mayo 97	
		29/10/97	Informe observador semi-externo
		febrero 98	Publicación de los libros: <i>Los grupos de trabajo y la innovación didáctica</i> <i>Los retos de la enseñanza de geografía e historia del siglo XXI</i> <i>L'alfabetizació funcional a debat. Una investigació qualitativa en Educació de Persones Adultes</i>

Cuadro V

En una primera fase, de enero a septiembre de 1995, las técnicas utilizadas únicamente corresponden a la dinámica de funcionamiento del *S.I.* como grupo de trabajo. Y es que durante este período, el grupo se dedica sobre todo a recoger información, debatir y tomar acuerdos sobre lo que el grupo entiende por investigación-acción, los principios que fundamentan la propuesta y las posibilidades de acciones.

Es a partir de septiembre y animados por la materialización de las expectativas del grupo en el proyecto “Investigación educativa desde el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional”, cuando se plantea la necesidad de elaborar o elegir aquellas técnicas más adecuadas para poder comprobar las hipótesis formuladas.

Durante el primer y segundo trimestres del curso 1995-96, el grupo se dedica sobre todo a la obtención de información para la hipótesis 1, debido probablemente, a que los equipos de investigación conforman un colectivo bastante numeroso, con lo cual la obtención de información no era una tarea fácil. Además, la información sobre el propio grupo -*S.I.*- estaba reflejada en las actas y, en cualquier caso, se consideraba que era más fácil de obtener (por la ubicación física de las personas integrantes en un mismo centro).

A partir del tercer trimestre se intenta recoger datos para las hipótesis 2 y 3, no ha sido una tarea fácil, e incluso no se ha podido disponer de todos los datos suficientes para comprobar todos los aspectos reflejados en las hipótesis. Este tema se explicará más detenidamente en el apartado siguiente de este informe.

En enero se empieza a aplicar la técnica del observador externo con la participación de personas pertenecientes a la Universidad, gracias a lo cual ha sido posible realizar la triangulación de la información. A partir de junio solo continúa una persona con esta función y esta técnica se pasa a llamar la del observador semi-externo dada la implicación de esta persona en el grupo.

Durante el curso 1996-97 se ha continuado el proceso procurando obtener la información que faltaba (p.e. con el estudio de casos) y también procurando sistematizar aquella que ya estaba recopilada (por ejemplo, la publicación *Investigar des de l'escola*).

5. Técnicas utilizadas en función del objeto de análisis

El cuadro que figura a continuación refleja los diferentes aspectos del objeto de análisis (columna *Objeto de análisis*) tanto los referentes a los equipos de investigación como al *S.I.*, y también las técnicas utilizadas para cada uno de ellos (columna *Técnicas*). Los números que figuran entre paréntesis en esta última columna corresponden al número de cada una de las técnicas tal y como aparecen en cuadro V.

	<i>Objeto de análisis</i>	<i>Técnicas</i>
1	Los Equipos de Investigación (E.I.)	
1.a	<i>Fase de constitución de los E.I.</i> <ul style="list-style-type: none"> • antecedentes • integrantes • relación asesoria- <i>E.I.</i> • implicación del <i>E.I.</i> en el curso de septiembre 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación curso septiembre, 95 (3) • Hoja de observación de las sesiones (4) • Guión de constitución de los <i>E.I.</i> (5)

1.b	<p><i>Dinámica interna del trabajo de los E.I.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • planificación • esquema de sesiones • roles de las personas integrantes • instrumentos de registro • papel de la asesoría : requerido y desarrollado 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de observación de las sesiones (4) • Informe de las asesorías, marzo 96 (10) • Informe de los coordinadores, marzo 96 (11) • Informe de los <i>E.I.</i>, septiembre 96 (15) • Análisis de las actas de los <i>E.I.</i> (16)
1.c	<p><i>Análisis de las prácticas de los E.I.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • diseño de la actuación • técnicas de registro y observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula (7) • Cuestionario para pensar el propio cambio (12) • Informe-comunicación, junio 96 (14) • Informe de los <i>E.I.</i>, septiembre, 96 (15) • Análisis de las actas de los <i>E.I.</i> (16) • Análisis de los materiales utilizados y elaborados por los <i>E.I.</i> (17)
1.d	<p><i>Análisis de los productos elaborados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • informes elaborados y publicaciones • comunicaciones • propuestas de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de los coordinadores, marzo 96 (11) • Informe-comunicación, junio 96 (14) • Análisis de las actas de los <i>E.I.</i> (16) • Análisis de los materiales utilizados y elaborados por los <i>E.I.</i> (17)
2	<p>El <i>Seminari d'Investigació</i> y el CEP de València</p> <ul style="list-style-type: none"> • cambios en el lenguaje y la concepción teórica de la formación del profesorado • cambios en las prácticas formativas • elaboración de una propuesta de investigación-acción en el marco institucional • cambios en el trabajo colectivo del CEP 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro sonoro de las sesiones (1) • Transcripción de actas (2) • Extracto-resumen de las actas (6) • Cuestionario a las personas integrantes del <i>S.I.</i> (7) • Informe de los asesores y asesoras - marzo 96 (10) • Informe observador semi-externo (13) • Análisis de las producciones del <i>S.I.</i> (18) • Informe de los observadores externos (8)

Cuadro VI

Las técnicas dirigidas a los equipos de investigación son más abundantes que la información obtenida por éstos. Quizás y como ya hemos comentado, por la confianza que existía en que en cualquier momento se podría obtener información sobre las personas integrantes del *S.I.*

6. Técnicas utilizadas para obtener información desde las diferentes perspectivas

En el desarrollo de la acción podemos distinguir:

- Perspectiva “neutra”. Grabaciones, análisis de artefactos
- Perspectiva de las personas integrantes del *S.I.* Diario guiado, observador participante
- Perspectiva externa. Observador externo
- Perspectiva de las personas integrantes de los equipos de investigación. Entrevistas, cuestionarios, observador participante

PERSPECTIVAS	TÉCNICAS	OTRO TIPO DE INFORMACIÓN
Neutra	<ul style="list-style-type: none"> • Registro sonoro de las sesiones • Transcripción de las actas • Extracto-resumen de las actas 	
Personas integrantes del <i>S.I.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de observación de las sesiones • Extracto-resumen de las actas • Cuestionario a las personas integrantes del <i>S.I.</i> • Informe de asesorías. Marzo 96 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto <i>Quins materials per a quin currículum. Una proposta d'investigació-acció orientada a la formació del professorat</i> • Curso <i>Aproximació a un procés d'investigació a l'aula</i> • Proyecto <i>Investigación educativa desde el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional</i> • Valoración reunión coordinadores de <i>E.I.</i> • Informe constitución de los <i>E.I.</i> • Documento innovación-investigación • Libro <i>Pensar l'escola</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Informe del estado actual de los <i>E.I.</i> • Estudio de dos casos <i>E.I.</i> • Documento para la incorporación de nuevos <i>E.I.</i> • Informe final • Libro <i>Investigar des de l'escola</i> • Informe sobre la presentación del libro
Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Informe observadores externos • Informe observador semi-externo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Nicolás Martínez Valcárcel
Personas integrantes de los <i>E.I.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación curso septiembre 1995 • Guión de constitución de los <i>E.I.</i> • Entrevista a los <i>E.I.</i> • Informe coordinadores y coordinadoras de los <i>E.I.</i>, marzo 1996 • Cuestionario para pensar el propio cambio • Informe-comunicación junio 1996 • Informe de los <i>E.I.</i> septiembre 1996 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe final • Libro <i>Investigar des de l'escola</i> • Libro <i>Los grupos de trabajo y la innovación didáctica</i> • Libro <i>Los retos de la enseñanza de geografía e historia del siglo XXI</i> • <i>L'alfabetizació funcional a debat. Una investigació qualitativa en Educació de Persones Adultes</i>

Cuadro VII

7. Adecuación técnicas-hipótesis

1. *Es posible iniciar un itinerario marco de formación permanente institucional que posibilite la creación y consolidación de grupos de trabajo que desarrollen procesos de investigación en el aula.*

Para contrastar esta hipótesis se han utilizado las técnicas reflejadas en el apartado anterior -*Técnicas utilizadas en función del objeto de análisis*- y que se refieren a

los equipos de investigación en cuanto a la fase de constitución de los equipos como a la dinámica interna del trabajo de los equipos.

No obstante, se pueden desglosar dos aspectos en la hipótesis :

- el que estudia la creación y consolidación de grupos de trabajo que desarrollan procesos de investigación en el aula, aspecto desarrollado en el siguiente capítulo de este informe
- el que plantea iniciar un itinerario marco de formación permanente institucional. Este aspecto no se ha podido llevar a cabo debido a los cambios que se han producido en la estructura y funcionamiento de los Centros de Profesores del País Valencià y, por tanto, a los cambios también en la actuación profesional de las personas integrantes del S.I.

Las técnicas han suministrado suficiente información para analizar el hecho de la creación y consolidación de los grupos de trabajo, pero ¿se sabe que desarrollan procesos de investigación en el aula?

2. La puesta en práctica de este itinerario marco de formación mejorará la cualificación profesional de los docentes y las docentes. Esta mejora ha de producirse en tres niveles:

- el de las prácticas y actividades de aula*
- el de los propios discursos de los docentes y las docentes*
- el de la organización escolar*

Habría que contrastar esta hipótesis utilizando las técnicas reflejadas anteriormente, “Técnicas utilizadas en función del objeto de análisis” y que se refieren a los E.I. en cuanto a “análisis de las prácticas de los equipos de investigación” y a “análisis de los productos elaborados”. No se ha podido desarrollar rigurosamente debido principalmente a la falta de tiempo para poder interpretar toda la información que se dispone también por falta de información (las técnicas no han sido las idóneas) en cuanto al nivel de discurso de los y las docentes y en cuanto el de la organización escolar.

3. La existencia de un proceso de investigación-acción sobre nuestra práctica como asesores y asesoras provocará procesos de redefinición de nuestro papel y del propio CEP. Estos cambios han de producirse en tres niveles:

- el de las prácticas y actividades de asesores y asesoras*
- el de los propios discursos de los asesores y asesoras*
- el de la organización del CEP y la formalización de propuestas organizativas que contemplan itinerarios de formación como el que estamos planteando*

Se dispone de una amplia información recogida a partir de las técnicas enunciadas en apartados anteriores “Técnicas utilizadas en función del objeto de análisis” y que se refieren al S.I. y al CEP de València. No obstante el tercer nivel propuesto en la hipótesis no se ha podido contrastar debido a los cambios realizados por la Conselleria en lo que se refiere a la formación del profesorado como ya se ha comentado y se explicará con mas detalle en capítulo 5, de “Conclusiones y perspectivas de la investigación”.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Más que hablar de resultados de la investigación, lo que vamos a hacer en este apartado es intentar aportar explicaciones a los hechos que hemos observado a lo largo del proceso. Debemos señalar que algunas de estas explicaciones ya han estado recogidas en otros apartados de este informe.

1. Sobre la hipótesis 1

Esta hipótesis propone que *“es posible iniciar un itinerario marco de formación permanente institucional que posibilite la creación y consolidación de grupos de trabajo que realicen procesos de investigación en el aula”*

A partir del análisis de los cambios producidos, vamos intentar explicar como se han consolidado una serie de equipos que han estado trabajando a lo largo de dos años con el *Seminari d’Investigació*.

En primer lugar, el proceso se inicia por medio de la convocatoria de un curso sobre *Investigación en el aula*, al cual asistieron la mayoría de los grupos que después conformaron los *Equips d’investigació (E.I.)*. Este hecho se puede explicar por las gestiones que previamente se realizaron desde las asesorías del CEP para motivar su participación. Por otra parte, estos datos avalan la conveniencia de considerar una fase previa a la constitución de los *E.I* mediante una aportación teórico-práctica sobre lo que supone realizar una investigación educativa. De los dieciocho equipos que en un primer momento conformaron los *E.I*, siete se constituyeron a partir del curso antes mencionado. Los otros 11 ya venían funcionando y trabajando dentro del campo de la innovación, y de éstos, un 20%

aproximadamente había realizado trabajos relacionados con la investigación educativa, y otro 25% había realizado publicaciones.

Es importante destacar que en estos dos últimos años se han producido pocos cambios en relación a bajas y altas de los *E.I.* Tan sólo tres se han dado de baja por diferentes motivos en cada caso: en uno de ellos, por haber finalizado la investigación planteada; en otro, por problemas estructurales derivados del proceso de adscripción de los componentes del equipo; y en otro, por el cansancio de sus miembros. Por lo que respecta a las altas, se ha producido solamente una a lo largo del segundo año de actividad del *S.I.*, aunque no haya sido objetivo del *S.I.* la incorporación de nuevos equipos al proceso.

En segundo lugar, pensamos que es importante destacar el hecho de la producción escrita, tanto la publicada como la que no lo ha sido. Esta producción, realizada por los *E.I.* al finalizar su primer año de investigación, la consideramos válida para confirmar tanto que hay construcción de conocimiento como la misma existencia de una producción intelectual. El trabajo de estos *E.I.* ha sido recogido en una publicación realizada por el *S.I.*, así como en otras desde instancias diversas (24).

En tercer lugar, hay que destacar un hecho relevante que ha tenido especial incidencia en la consolidación de los *E.I.* Nos estamos refiriendo al cese como asesores de la práctica totalidad de los miembros del Seminario, lo cual ha impedido mantener el asesoramiento a los mencionados *E.I.* La situación actual, en relación a los equipos, es la siguiente:

- cinco grupos se han disuelto
- siete continúan, aunque no realizan investigación
- cinco continúan investigando

Es importante destacar que de los cinco equipos que continúan investigando, en tres de ellos, algún o algunos de los miembros forman parte del *S.I.* y han estado trabajando como asesores hasta septiembre de 1997. Este hecho nos confirma la importancia que tiene en un proceso de este tipo el papel de una persona que coordine, oriente el trabajo, tal y como se ha entendido el papel de la asesoría. Finalmente, cabe destacar también el hecho que actualmente algunos de los *E.I.* participan en actividades de formación del profesorado.

A lo largo de todo el proceso han existido elementos que seguramente han facilitado la creación y consolidación de los equipos, así como otros que los han obstaculizado. A continuación pasamos a comentarlos.

Elementos facilitadores

En primer lugar, la realización del curso introductorio ha actuado como punto de partida y a la vez ha servido de aglutinante de actividades, tanto por parte del equipo de asesores como de los equipos que se crean o se transforman. En este sentido, la existencia de una publicación sobre la valoración de este curso (25) nos aporta datos que confirman lo que estamos diciendo.

En relación a la propuesta de investigación presentada por el *S.I.* en el curso:

- un 71 % de los asistentes la consideran de interés elevado, mientras sólo un 1% piensa que su interés es escaso.
- para el 83 % la propuesta es viable y el 14 % la considera poco viable o inviable.
- por lo que respecta a su proyección educativa, el 95% la considera razonable o notable; tan sólo el 5% piensa que es escasa.

En segundo lugar, la realización de sesiones periódicas de reflexión y de comunicación entre los *E.I.* ha servido para consolidar la estructura creada (los *E.I.* toman conciencia de lo que hacen los demás) y al mismo tiempo detectar problemas, contradicciones, etc. que lleven al *S.I.* y a los *E.I.* a reconducir el camino emprendido. Algunas de las cuestiones planteadas por los miembros de los equipos en una de estas sesiones conjuntas (26), después de un año de trabajo, han sido especialmente relevantes:

- Dificultades para encontrar el tema de la investigación
- Dudas respecto la diferencia entre investigación e innovación.
- Dudas en cuanto a la relevancia de la investigación y a la manera de realizar el proceso.
- Necesidad de una base teórica que fundamente la investigación.
- Necesidad de conocer técnicas concretas para la recogida de cierta información.
- Necesidad de escribir

Otro elemento importante ha sido la incentivación de la producción escrita. Desde un primer momento el *S.I.* consideró que era necesario dejar constancia escrita de todo el proceso. Pensábamos, asimismo, que esta demanda de reflexión escrita podía servir de motivación para el trabajo de los diferentes *E.I.* Resultado de este planteamiento ha sido la publicación del libro *Investigar des de l'escola*, que

recoge, entre otras cosas, los informes parciales de las investigaciones realizadas por los *E.I.*

Otro elemento facilitador ha sido el papel desarrollado por asesores y asesoras, especialmente en lo referente a los siguientes aspectos:

- La asistencia regular y continuada a las sesiones de trabajo de los diferentes *E.I.* Conviene destacar en este punto que, en la mayor parte de los casos, la relación de las asesorías con los equipos ha supuesto un nivel de implicación muy alto: asistencia a todas las sesiones de trabajo, colaboración en la redacción de los informes, elaboración de diarios, etc.
- La disponibilidad por parte de los miembros del *S.I.* de tiempo suficiente dentro de su horario laboral (dos o tres horas semanales), para realizar funciones de coordinación, gestión, etc. de los diferentes equipos.

Una reflexión en profundidad sobre estos aspectos nos debería ayudar a reconsiderar cuál ha de ser la función asesora implicada en procesos de investigación en el aula. En este sentido, aportamos las siguientes consideraciones:

1. Si un problema debe ser fundamentado teóricamente, el asesor debe indicar qué bibliografía existe sobre este particular. Por ello parece conveniente que la asesoría tenga conocimientos sobre el objeto de investigación del equipo.
2. Parece también conveniente para próximas actividades de investigación que los asesores puedan ofrecer una información razonada a los equipos de investigación sobre las líneas que sobre ese mismo tema se están realizando en otros lugares, con el objeto de que puedan precisar la relevancia del objeto seleccionado. Es decir, se trataría de razonar entre el *S.I.* y *E.I.* la funcionalidad de la investigación, teniendo en cuenta la incidencia futura en la innovación didáctica. A este respecto, creemos que es muy útil establecer una organización entre los *E.I.*, propiciando proyectos en los que las investigaciones se puedan interrelacionar. En este sentido, creemos que es necesario plantearse de cara al futuro si la relevancia de un objeto de investigación debe ser definido únicamente desde la perspectiva de los equipos que investigan o, por el contrario, debe existir algún tipo de negociación o delimitación del tema por parte del asesor.

Elementos que han obstaculizado el proceso

Podemos apuntar en primer lugar la brevedad del curso inicial *Aproximació a un procés d'investigació a l'aula*, el cual no consiguió establecer unas bases teóricas y prácticas comunes sobre lo que entendíamos como necesario para hacer investigación en el aula. Seguramente se debe a la brevedad del curso, a la no

asistencia de todos los miembros de cada equipo, a la inexperiencia en el desarrollo de un curso de esta clase, etc. Esta idea la podemos confirmar a través de las opiniones reflejadas en las sesiones de debate de los *E.I.*, realizadas en junio del 96, en las cuales se planteaba la necesidad de profundizar sobre aspectos como: cómo realizar una investigación-acción, qué técnicas se deben utilizar para recoger información, cómo establecer una fundamentación teórica, etc.

Continuando con el análisis del curso introductorio, también consideramos un obstáculo el hecho de que no acudieran a él la totalidad de los miembros de los *E.I.*, tal i como acabamos de indicar. De un total de 111 docentes que forman el total de los miembros de todos los equipos, sólo participaron en el curso 57 personas. Sería importante plantearse en futuras ocasiones la realización de un curso con mayor profundización y en el que participara la totalidad de las personas que fueran a investigar.

Un segundo obstáculo se deriva de la propia estructura laboral del profesorado. La ausencia de tiempo dentro del horario docente obliga a tener reuniones de trabajo fuera del horario laboral. Al mismo tiempo, se constata la falta de reconocimiento que tiene parte de la administración para esa actividad investigadora que llevan los docentes en aspectos como la acreditación, el tiempo de dedicación, presupuesto económico, facilidades para la publicación, etc. A ésto añadimos decisiones de política educativa que con frecuencia han llevado aparejadas agresiones directas a las condiciones laborales de los docentes (proceso de adscripción del profesorado de Primaria, implantación de la ESO, mapa escolar, etc.)

Esta ausencia de soporte institucional se ha podido superar en parte gracias al apoyo prestado por el CEP de Valencia y a la ayuda económica concedida a través del CIDE.

Por último, es interesante señalar un hecho indicado anteriormente: de los cinco *E.I.* que actualmente continúan investigando, en tres de ellos participan asesores como miembros del equipo o realizan actividades de asesoramiento. Pensemos que este hecho puede ser un buen indicador de la importancia que tiene el asesoramiento institucional en el funcionamiento de *E.I.* que desarrollan proyectos de investigación.

Sobre la hipótesis 2

Esta segunda hipótesis dice que *la puesta en marcha de este proceso mejorará la calificación profesional de los docentes, tanto en los discursos, como en las prácticas i en la organización escolar.*

Sobre los cambios producidos

Dos son los indicadores que nos han servido para explicar los cambios en la mejora de la profesionalidad docente en los integrantes de los *E.I.*

En primer lugar ha sido relevante la producción escrita realizada por los *E.I.*, tanto dentro del ámbito del *S.I.* (concretado en el libro *Investigar des de l'escola*) como fuera de él. En este sentido, es interesante destacar que cuatro equipos han realizado publicaciones en diversos espacios educativos.

También pensamos que es interesante destacar la percepción de los miembros de los *E.I.* sobre su mejora profesional, tal y como ellos mismos indicaron en las Jornadas realizadas en junio del 96. Allí se indicaba que un proceso com éste estaba produciendo cambios en el trabajo del alumnado, que en algunos casos había servido para implicar a otros compañeros i compañeras del centro y que habían hecho cambiar algunas maneras de entender la práctica educativa. No obstante, no tenemos datos suficientes con los que poder contrastar esto que estamos diciendo.

Sobre las dificultades encontradas

Un primer obstáculo a indicar ha sido la existencia de grupos integrados por miembros de centros diferentes (tan sólo cinco de los dieciocho *E.I.* estaban formados por miembros del mismo centro) lo que ha impedido que los cambios posibles produjeran alteraciones significativas en aspectos organizativos del centro.

También tenemos que destacar que el proceso de investigación desarrollado por los equipos ha sido más lento de lo previsto (un año después de haber comenzado la investigación por parte de los equipos, todavía eran seis los que declaraban encontrarse en la fase de planificación del trabajo y sólo dos estaban acabando la investigación). Esta ralentización del proceso se ha producido, entre otras cosas, por tres factores fundamentales:

1. La falta de claridad en el tema que ha hecho alargar a algunos grupos el tiempo dedicado a la definición del problema.
2. Problemas a la hora de efectuar las reuniones, ya que no todo el mundo dispone del mismo tiempo libre para dedicarse a la investigación.
3. La formación inicial no ha sido la misma en todos los casos.

Todo esto ha provocado una falta de tiempo por parte del *S.I.* para poder llegar a evaluar los cambios producidos en las prácticas de los docentes, dado que continuamente han surgido necesidades diversas por parte de los equipos, los cuales solicitaban nuestra intervención de manera continuada.

Sobre la hipótesis 3

La hipótesis tres contempla que *la existencia de un proceso de investigación-acción mejorará la tarea asesora, tanto por lo que respecta a las prácticas como a los discursos, y como a la propia organización del Centro de Profesores.*

Sobre los cambios producidos

Por lo que respecta a nuestras prácticas, consideramos que éstas se concretan en aspectos como los siguientes (27):

- La facilitación del trabajo autónomo del profesorado mediante la organización de espacios de comunicación (Jornadas) y la potenciación de trabajo en grupo.
- La introducción de procesos de investigación en la fase práctica de los cursos.
- La creación de espacios que posibiliten la reflexión escrita de los grupos de trabajo adscritos al CEP.
- El aumento de actividades que impliquen coordinación entre asesorías diversas.
- La propia oferta de formación del CEP, que incluye la investigación como una línea más de la formación.
- La iniciación de una línea de publicaciones propia del Cep de Valencia. Los libros *Pensar l'escola*, *Paraules per l'escola pública* e *Investigar des de l'escola* son producto de este planteamiento.

Por lo que respecta a los cambios en la organización del CEP hemos observado que se ha superado el individualismo como forma de trabajo, posibilitando la reflexión conjunta i, consiguientemente, la elaboración de planes de trabajo conjuntos, tal y como antes hemos comentado.

En cuanto a nuestras concepciones sobre lo que es y representa la investigación educativa, se detecta que ha sido a lo largo del tiempo un dilema derivado de las diferentes percepciones de los miembros del *S.I.* y que hemos intentado resolver a lo largo del tiempo. Éste surge desde el primer momento y se va reabriendo de manera periódica en debates a partir de documentos elaborados por miembros del *S.I.* En este sentido, el tiempo de duración de la investigación, la elección de temas

relevantes y la misma frontera que separa la innovación de la investigación, han sido aspectos centrales en nuestros debates a partir de lo que hemos ido observando en la práctica investigadora con los *E.I.*.

En relación al primer aspecto –la duración de la investigación- parece que dos o más años es un tiempo excesivo, ya que resulta difícil para los implicados mantener el interés sobre la investigación cuando de lo que se trata es, mediante ella, resolver problemas de aula o de centro.

Por lo que respecta a la relevancia del tema a investigar, parece que ésta no ha de ser sólo subjetiva (para los docentes que investigan) sino también intersubjetiva, es decir, fundamentada en un cuerpo de conocimientos ya existente. Como hemos dicho anteriormente, aquí cobra importancia el papel del asesoramiento en tanto y en cuanto puede ayudar a conseguir los referentes bibliográficos y a situar el trabajo dentro del ámbito correspondiente de la investigación educativa.

Por último, no resulta fácil establecer una delimitación precisa sobre lo que es investigación e innovación y sobre dónde se encuentra la frontera que separa la una de la otra. Sin embargo, debemos tener en consideración que la innovación y la investigación son dos caras de la misma moneda y, puesto que su finalidad es resolver los problemas que plantea la práctica educativa, son la fuente básica de la formación del profesorado.

Elementos facilitadores

Un primer elemento es la propia estructura del CEP de València, con un amplio espacio de autonomía y de decisión sobre cómo debía enfocarse la formación del profesorado. En este sentido, la cantidad y la diversidad de asesorías ha posibilitado la creación de un grupo tan numeroso como es el *S.I.*, con miembros muy diversos que han aportado siempre puntos de vista diferentes y que ha enriquecido el proceso.

Por otra parte, contamos con la existencia de una tradición en el CEP de València de actividades vinculadas a la investigación educativa.

1. Finalmente, la existencia en el *S.I.* de una coordinación efectiva (desarrollada de manera continuada por uno de los miembros del *S.I.*) ha hecho posible mantener una dinámica de participación y colaboración.

Elementos que han dificultado el proceso

El mayor obstáculo con el que nos hemos encontrado ha sido el cambio en la política educativa sobre formación del profesorado que ha pasado de una primera fase más abierta y basada en la propia iniciativa del CEP a una segunda fase, basada en un modelo más dirigido y, por tanto, cerrada a perspectivas más autónomas.

Esta situación se ha reflejado en nuestro CEP a partir del segundo año de la investigación, con el cambio de la Dirección, y a partir del tercero, con el cese de la práctica totalidad de los miembros del S.I., lo que ha imposibilitado la continuación del trabajo tal y como estaba inicialmente planificado.

NOTAS AL PIE

- (1) PEREZ GÓMEZ, Ángel (1983): “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica” en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal; pp. 95-138.
- (2) KEMMIS, S. MC y TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- (3) En un primer momento hemos mantenido una ambigüedad terminológica entre tema y objeto de investigación, pues los miembros del *Seminari d'Investigació*, así como los grupos de trabajo poseían intuiciones, pero no certezas, sobre el sentido de una investigación educativa vinculada a la formación del profesorado
- (4) Acta de la sesión 3, de 27 de enero de 1997.
- (5) Acta de la sesión 9, 24 de marzo de 1995.
- (6) El documento finalizado en fecha de 20 de mayo de 1995 llevaba el título *de Quins materials per a quin curriculum: Una proposta d'Investigació-Acció orientada a la Formació del Professorat* y estaba firmada por doce asesores.

- (7) El documento lleva por título: *Investigación educativa desde el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional*
- (8) El curso que el S.I. organiza para los E.I. en el mes de septiembre lleva por título: *Aproximació a un procés d'investigació a l'aula*, 5-8 de septiembre de 1995. En este curso se negocia el objeto de investigación de cada E.I.
- (9) *Informe de Valoració. Aproximació a un procés d'investigació a l'aula. Seminari d'Investigació del CEP de València. Primavera 1996.*
- (10) En el curso celebrado en el mes de septiembre se entrega a los asistentes una libreta con notas bibliográficas y artículos y actividades para trabajar en las sesiones de trabajo. Esta forma de presentar el material ha sido muy bien valorada.
- (11) *Investigar des de l'escola*, pág. 108.
- (12) Acta 33 de 19 de abril de 1996. Se alude a la petición de algunos equipos, a los asesores, para definir investigación educativa y a las dudas que muestran sobre el carácter de su trabajo.
- (13) Actas de las sesiones 43 y 44 de noviembre de 1996, donde se analizan, a partir del relato de dos asesorías, el trabajo de dos E.I.
- (14) Entre las lecturas realizadas que más han influido en los distintos miembros del S.I. podemos resaltar:
 ESCUDERO MUÑOZ, Juan M. (1987): *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Universidad de Murcia, núm. 3; pp. 5-40
 ELLIOTT, J. et al. (1986): *Investigación-acción en la escuela*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
 ELLIOTT, J. et al. (1986): *La Investigación-acción en educación*. Madrid, Morata
 KEMMIS, S. MC TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- (15) *Aproximació a un procés d'investigació a l'aula*, 5-8 de septiembre de 1995. Ver nota 9.

- (16) “Sense menysprear les aportacions que es puguen fer des de l'àmbit de la investigació de les disciplines, cal asenyalar que aquest paradigma atorga a la investigació realitzada en el mateix context educatiu, pels mateixos implicats en el procés i sobre temes que realment ens preocupen, un valor transformador molt important...”
Aproximació a un procés d'investigació a l'aula, 5-8 de septiembre de 1995
notas 13 y 6, pág. 2
- (17) Ver Acta 31 de 22 de marzo de 1996, donde se hace una valoración de las aportaciones de los grupos. Surgen dudas por parte de algunos asesores sobre el carácter tradicional de la investigación realizada por otros equipos. En esta sesión queda clara la diferencia entre investigación educativa escolar e innovación escolar sobre las condiciones laborales y expectativas de los profesores
- (18) Nos referimos al profesor Nicolás Martínez Valcárcel de la Universidad de Murcia, así como a los alumnos Bruno García de la Universidad de Valencia y Elena Agüera de la Universidad de Murcia. Los informes de dichas personas se recogen por una parte en el libro *Investigar des de l'escola* (págs. 115-133) y en la síntesis que adjunta Bruno García en este mismo informe final (con anterioridad se había presentado otro informe en la Universidad de Valencia).
- (19) Sobre la relevancia del problema para la práctica educativa se ha insistido en diferentes momentos. Una de las sesiones, la número 13 de 26 de mayo de 1995, ha tratado monográficamente este asunto.
- (20) Acta de 7 de junio de 1996. Sesión 37.
- (22) Los datos relativos a los equipos de investigación constitución, composición, relaciones con las asesorías, etc. pueden consultarse en la publicación del *SI* “*Investigar des de l'Escola*, págs. 97-114)
- (23) Ver listado de los *E.I.* en el Anexo I
- (24) Seminari d'Investigació del CEP de València (1997): *Investigar des de l'escola*. Tabarca Llibres.
Llibre de Mandela (Souto)
Llibre de Comissions Obreres (Souto).
Llibre de Diari de Diàlegs (Pepe)

- (25) Seminari d'Investigació del CEP de València (1996): *Informe de valoració del curs Aproximació a un procés d'Investigació a l'aula*. CEP de València.
- (26) Esta información se ha recogido a partir del informe realizado por los coordinadores de los *E.I.* en marzo de 1996 (técnica 11, indicada en el apartado sobre *Técnicas e instrumentos empleados en la investigación*).
- (27) esta información proviene del cuestionario pasado a los miembros del *S.I.* realizada en marzo de 1996 (técnica 7, indicada en el mismo apartado que la anterior).

ANEXO I

RELACIÓN DE LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN DEL SEMINARI D'INVESTIGACIÓ DEL CEP DE VALÈNCIA

Nombre del Equipo de Trabajo	Título de los proyectos de los Equipos de Investigación	Asesoría del CEP implicada	Profesorado al que se dirige prioritariamente
Proyectos de Trabajo	Investigando sobre los proyectos de trabajo en Educación Infantil	Educación Infantil	Infantil
Balmes	Orientación y representación del espacio en el alumnado de 3-7 años	Geografía e Historia, Infantil	Infantil, Primaria
Martí Sorolla	El trabajo en equipo	Primaria: Conocimiento del medio	Primaria
Carambola	Elaboración de materiales curriculares	Educación Física	Primaria-Secundaria
Núvols	Tiempo y clima -Segundo Ciclo de Primaria	Geografía e Historia	Secundaria
N.E.E.	Análisis y adaptación de los materiales curriculares para alumnos con N.E.E.	Necesidades Educativas Especiales	Primaria
Colegio Santiago Apóstol	Disciplina democrática	Compensación de las desigualdades en educación	Primaria
Espiral 15	Juegos y actividades matemáticas abiertas	Primaria: Matemáticas	Primaria
Colegio Ntra. Sra. de los Desamparados	Educación en valores	Compensación de las desigualdades en educación	Primaria
Iceberg	Los materiales curriculares como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Primaria: Lengua Extranjera	Primaria
Willems	Dificultades de trabajo de la melodía en el aula	Educación Musical	Primaria

Nombre del Equipo de Trabajo	Título de los proyectos de los Equipos de Investigación	Asesoría del CEP implicada	Profesorado al que se dirige prioritariamente
Globos	La comprensión del espacio geográfico en ESO	Geografía e Historia	Secundaria
Juan XXIII	Elaboración de un currículum de Geografía e Historia	Geografía e Historia	Secundaria
Sorolla	La actualidad como posibilidad educativa: aprender a aprender la Historia	Geografía e Historia	Secundaria
Mandela	El racismo	Geografía e Historia	Secundaria
5 de 9 Recerca	Análisis de materiales curriculares: <i>Itineraris de literatura</i> y su aplicación en el aula	Secundaria: Lenguas maternas	Secundaria
Jerónimo Muñoz	Elaboración de materiales curriculares para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias como una investigación	Física y Química / Ciencias Naturales	Secundaria
Diari de diàlegs	El trabajo con el diario de diálogos: una investigación sobre alfabetización	Educación de Personas Adultas	EPA

ANEXO II

UN OBSERVADOR

SEMI-EXTERNO

EN UNA

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

CRÍTICA

CEP DE VALENCIA
ENERO 1996-OCTUBRE 1997
BRUNO J. GARCÍA GONZÁLEZ

LA FINALIDAD DEL INFORME Y EL RECORRIDO DE UN ROL: DE OBSERVADOR EXTERNO A OBSERVADOR SEMI-EXTERNO Y CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

Cuando llegué al CEP de València en enero de 1996, como alumno de prácticas, no tuve dificultades en incorporarme a la vida del CEP, como un observador externo que venía a recoger datos e impresiones de cara a realizar un informe de prácticas para la licenciatura de Pedagogía.

Pensar el índice del informe y en qué aspectos me tenía que centrar para presentar un buen trabajo a un profesor del Departamento de Didáctica no fue problemático ya que, al fin y al cabo, durante toda la carrera los estudiantes nos hemos acostumbrado a presentar trabajos para los distintos módulos de la licenciatura, y más o menos predecimos lo que nos van a exigir. Así, este primer informe elaborado en mayo-junio de 1996 constó de tres partes:

Una primera parte descriptiva acerca de qué era el *Seminari d'Investigació (S.I.)* y cuales eran las bases teóricas de las que partía para realizar la investigación.

Una segunda parte interpretativa de los diálogos de los y las asesoras durante sus reuniones, así como de dos *Equips d'Investigació*, en los cuales actuaba como observador externo.

Y una última parte valorativa donde se relacionaba los conocimientos teóricos con la experiencia en el *S.I.*

Hasta aquí todo correcto. Un alumno de prácticas tiene que presentar un informe a un profesor de universidad acerca del funcionamiento de un equipo de asesores/as de formación que están realizando una investigación educativa. Para ello recurre a tres pasos típicos: descripción-interpretación-valoración, asumiendo un rol de observador externo a dicho grupo, y por tanto con la "garantía" de que la observación era bastante "subjetiva" sin ningún tipo de interferencias.

Sin embargo, en junio de 1996, una vez finalizadas las prácticas, la investigación que estaban llevando a cabo me pareció tan interesante, tanto por su contenido, la investigación-acción (I-A), como por el momento de incógnita respecto a los pequeños resultados que iban apareciendo, que les propuse a los miembros del *S.I.* mi deseo de continuar como observador externo. Además, podría ser útil para la investigación a la hora de triangular la información respecto a la hipótesis 3: si el propio *S.I.* realiza o no I-A. Los asesores y las asesoras me acogieron sin ningún problema.

Sin embargo, en aquel momento, cometí un error al no haberme dado cuenta de dos cuestiones:

a) Mi rol no era ya el de un estudiante de prácticas que observaba externamente determinadas cosas en función de un informe a presentar a la Facultad, y yo continuaba tomando mis notas como si todo continuase igual.

b) Por otro lado, me había fascinado tanto la investigación que cada vez participaba más en el *S.I.* opinando lo que yo veía. Me estaba introduciendo tan dentro del *S.I.* que incluso un asesor me llamó el "observador semi-externo". Este "semi" en un principio me dejó pensativo pero, en esos momentos, no le dí la mayor importancia.

Fue a partir de enero de 1997 cuando empecé a reflexionar que si quería realizar un nuevo informe sobre el *S.I.* no podía basarme en los mismos criterios que el informe de la Facultad.

En primer lugar, porque el destinatario había cambiado y podía estar perfectamente repitiendo información que ya apareciese en otro lugar de la investigación. Surgió la cuestión de cual era la *utilidad* de mi informe.

Además, en segundo lugar, el guión del informe (descripción-interpretación-valoración) no me satisfacía. Podría ser válido para un trabajo de Facultad, pero *poco sólido* para valorar el trabajo de un equipo de asesores que investigan sobre la I-A. Necesitaba un marco teórico que me orientase en la elaboración del informe y que me otorgase mayor seguridad respecto a mis afirmaciones.

Ambas cuestiones, la utilidad del informe y la necesidad de un marco teórico que lo orientase, me llevaba a cuestionarme sobre qué información estaba recogiendo y bajo qué criterios la seleccionaba.

Aquí recordé que me habían llamado observador semi-externo, y comencé a darle vueltas acerca de mi rol en el *S.I.* ¿Me he metido tanto en el *S.I.* que ni siquiera podía garantizar que mis observaciones son subjetivas? ¿Mis interpretaciones están interferidas por las ideas de los asesores? Y lo peor de todo: ¿Mi informe va a aportar algo externamente o tan sólo va a refrendar las ideas del *S.I.*? En esos momentos me sentía sin una base que diera soporte a mis afirmaciones respecto al *S.I.*

Decidí acudir al CEP, y le comenté el problema a un asesor. Me tranquilizó en un doble sentido: Por un lado me comentó que es normal que el observador externo se identifique en parte con el grupo que observa y pase a convertirse en un observador semi-externo. Por otro lado me enseñó tres libros sobre investigación educativa, uno de los cuales se titulaba: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (1)

Fue ahí cuando me dí cuenta que estaba actuando como un antropólogo que llega a un grupo de personas con una cultura diferente (no es normal que un grupo de asesores investiguen sobre la I-A crítica) y donde poco a poco este antropólogo va tomando partida con el grupo con el que llega a identificarse. Por tanto, es la etnografía educativa el marco teórico desde donde debo partir, ya que me permite la técnica de la observación participante y me ofrece una base teórica desde la que elaborar un nuevo guión para el informe.

Con la lectura de este libro me replanteo la finalidad del informe. Según las autoras las investigaciones parten de unos supuestos que se podrían expresar a través de cuatro dimensiones: inductivo-deductiva, generativo-verificativa, constructivo-enumerativa y subjetivo-objetiva. Estando la etnografía, por lo común, más cerca de los extremos inductivo, generativo, constructivo y subjetivo, y la experimentación de los otros extremos (Goetz y Lecompte, 1988).

La pregunta parecía obvia: ¿Mi informe se acercaba más a los valores de la etnografía?

En el primer informe (enero-mayo 1996) mi finalidad estaba marcada por la relación con el Departamento de Didáctica de la Facultad. Había escuchado mucho acerca de la teoría crítica y algo sobre la I-A, pero me solían quedar reservas respecto a si ese modelo era una construcción idealizada y un tanto utópica. Con la experiencia del CEP se disiparon mis dudas y me planteé demostrarle al profesor-tutor (y a mi mismo) que era posible desarrollar la I-A crítica en la práctica y no se trataba tan sólo de un constructo teórico. Sobre la I-A crítica se ha escrito mucho pero se había puesto en práctica bien poco.

Mi finalidad tenía un matiz claramente "verificativo y deductivo". Buscaba demostrar, dentro de mis posibilidades, que *es posible* dar el salto de la teoría a la práctica, y con ello ayudar en la función social que cumple esta investigación ya que puede abrir un camino para que se consolide la I-A crítica como un modelo de formación del profesorado. Mi optimismo era excesivo, aunque no por ello en la valoración final incluía una crítica en la que profundizaré en el segundo informe.

La duda aparece a la hora de definir la finalidad del informe que debo entregar al *S.I.* El fin bajo el que implícitamente estaba tomando mis notas era ofrecer un punto de vista externo (semi-externo) acerca de la hipótesis 3: Si el propio *S.I.* estaba realizando I-A crítica, y en un segundo término me interesaba registrar las relaciones entre los asesores, cual era el clima del grupo.

Pero, ¿es realmente mi función "verificar" en qué medida el *S.I.* está realizando I-A crítica? ¿No podría "generar" ideas a partir de mis anotaciones que ayudase al *S.I.* a reflexionar sobre su proceso de investigación?

Creo que la segunda opción es más válida, y no sólo porque se aproxime más a los valores de la etnografía, sino porque me acota menos mi campo de reflexión y me permite aportar ideas, tal vez nuevas, que difícilmente aparecerían si me dedicase a verificar característica por característica si el *S.I.* cumple con los requisitos de calidad de una I-A crítica según los autores entendidos en el tema. Aunque, por otra parte, esto último también podría ser útil al *S.I.* a la hora de facilitar la convergencia de diferentes opiniones, creo que el *S.I.* puede converger en su investigación sin la necesidad de un informe de tipo verificativo.

Sin embargo, este planteamiento me obliga a no cumplir con un presupuesto básico de la investigación etnográfica: Explicar el *S.I.* desde una

perspectiva *emic* (desde las interpretaciones de los miembros del *S.I.*) y no desde la *etic* (desde los presupuestos previos del investigador). Los estudios antropológicos buscan comprender los fenómenos culturales desde las coordenadas del grupo estudiado, con la finalidad de volver luego a la universidad y explicar a los colegas la idiosincrasia de ese grupo, pero no realizan un informe para entregárselo al propio grupo investigado, sobre todo porque explicarle a un grupo las coordenadas de su cultura desde sus propias interpretaciones no es aportar nada nuevo, sino repetir lo que ya conocían. De ahí que la decisión adoptada sea combinar ambos niveles de interpretación (*emic* y *etic*). En un principio debo comprender qué significados otorgan los participantes del *S.I.* acercarme a ese nivel *emic*. Pero no puedo quedarme ahí si pretendo aportar algo al *S.I.* y no convertirme en un simple repetidor de sus interpretaciones. Esto último sería lo válido si el destinatario fuese un tercero (como de hecho hacen los antropólogos cuando vuelven a su universidad), pero no en este caso donde el destinatario es el propio *S.I.* El segundo paso consistiría en una vez comprendidas sus interpretaciones, reelaborarlas desde mis presupuestos teóricos (nivel *etic*), para ofrecerles una nueva perspectiva sobre lo que acontece en su investigación. De aquí se deriva el papel de semi-externo: debo entrar en la cultura del grupo, pero también salir de manera que no pierda mi subjetividad.

Así pues, la finalidad del segundo informe se concretaría en la siguiente propuesta:

Aportar ideas respecto al proceso de investigación del S.I. tanto en lo referente a su debate teórico como al clima de trabajo del S.I.

En síntesis, la finalidad del informe ha estado condicionada por el rol que creía poseer en el *S.I.* Mientras era un estudiante de prácticas vinculado a la Facultad me sentía comprometido a demostrar si la teoría tenía alguna correspondencia en la práctica. Al desconectar de la universidad e introducirme más adentro del *S.I.* mi finalidad ha cambiado desde una perspectiva verificativa de datos a generativa de ideas que pudiera ser de utilidad para las conclusiones finales del *S.I.*

Todo ello ha influido en el modelo de investigación seleccionado, de manera que adapté las fases de investigación que proponía el libro de Goetz y Lecomte a mi estudio, resultando las siguientes fases:

- 1) Explicar cómo se han relacionado la finalidad de la investigación con el rol desarrollado y con la decisión de elegir este modelo de investigación.
- 2) Presentar las fases del modelo de investigación.
- 3) Explicitar cual ha sido la selección de los participantes, de los contextos de estudio, y de las estrategias de recogida de datos. En este sentido, el estudio se ha centrado (aunque no exclusivamente, ya que también se observaron dos Equipos de Investigación durante tres meses) sobre la interacción de los asesores durante las reuniones del *S.I.* No se ha elaborado un guión de

observación prefijado, sino que se han seguido unos criterios generales que permitieran que la selección de anotaciones fuese un procedimiento abierto y *ad hoc*. Los criterios generales han sido: a) Que hiciera referencia al debate teórico. b) Que apareciesen posturas discrepantes entre los asesores. c) Que reflejase el clima del grupo o las relaciones personales. d) Que suponga tratar un tema no relacionado con el *S.I.* en sí.

Aunque es posible que estos criterios generales sean un guión de observación encubierto, la intención ha sido seguir a las autoras del libro de etnografía cuando manifiestan que:

"Aunque hay fenómenos cuya relevancia se pueden determinar con anterioridad a la entrada del investigador en el campo, muchos otros sólo aparecen en el curso del trabajo empírico. Por consiguiente, la selección es, en etnografía, un procedimiento abierto y *ad hoc*, y no un parámetro a priori del diseño" (2).

Las estrategias de recogida de datos han sido tanto la observación participante como la no participante, debido al rol de observador semi-externo que obliga a navegar entre ambas posturas, así como el análisis de artefactos.

4) Recogida de datos. Se presenta un extenso resumen de las anotaciones durante 29 sesiones del *S.I.* (22 meses), de la observación de dos *Equips d'Investigació* durante tres meses, y del análisis de algunos artefactos del *S.I.* (ponencias, libros, cursos, etc). También se incluye el primer informe elaborado en junio de 1996.

En esta fase se recoge el nivel *emic* (los significados que atribuyen los asesores y asesoras a la investigación), así como algunas interpretaciones *etic* del investigador (en párrafos separados). Desde la postura de las autoras esto es válido, ya que:

"En lugar de relegar el análisis a un periodo posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo del estudio (...) La recogida y el análisis de datos están indisolublemente unidos, en la medida que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones". (3)

Por la extensión de esta fase (50 páginas), no se presenta en este informe.

5) Desarrollar el proceso de análisis inductivo seguido para a partir de los datos llegar a abstraer ideas y relaciones entre ellas, fase que se presenta a continuación.

6) Sintetizar las conclusiones, valoraciones, integración con otras teorías y propuestas de futuro.

EL ANÁLISIS O PROCESO DE TEORIZACIÓN RESPECTO A DOS UNIDADES DE ANÁLISIS:

A) LA DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.I.

B) LA INVESTIGACIÓN, EL S.I., Y LA I-A CRÍTICA

En esta fase, a través del proceso de teorización, se buscan las categorías en que pueden clasificarse los datos, de cara a poder compararlos, agregarlos, ordenarlos, y establecer relaciones y especulaciones o conjeturas; todo ello para guiar un proceso donde los datos se van conjugando con la finalidad de descubrir categorías abstractas y relaciones entre ellas, para fundamentar la posterior interpretación e integración con otras teorías.(4)

Aquí hay que tener en cuenta que los datos no se combinan por sí solos para formar ideas, sino que se hace imprescindible la aportación cognitiva del investigador con su bagaje teórico de partida, en este caso, estarían influyendo el libro de etnografía, la formación teórica en la Facultad, e incluso la formación como participante en el S.I, por lo que se trataría de un nivel más *etic* que *emic*.

Las dos unidades de análisis proceden de la finalidad del informe, y se han organizado en las siguientes categorías, con el consiguiente proceso de teorización respecto a cada una de ellas, el cual se ha desarrollado en tres pasos:

1) En primer lugar se han ordenado y clasificado los datos provenientes de las observaciones *emic* y de algunas interpretaciones *etic* en categorías.

2) En segundo lugar, se han comparado, relacionado e interpretado los datos de cada categoría de cara a presentar conjeturas y pequeñas conclusiones, siempre en referencia a una categoría.

3) En tercer lugar, bajo el epígrafe idea final se da un paso de mayor abstracción relacionando las diferentes categorías de cada unidad de análisis.

En el presente informe sólo se incluyen los pasos 2 y 3.

A) LA DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.I.

CATEGORÍA 1: SISTEMA DE TRABAJO Y DISTRIBUCIÓN DE TAREAS

Parece claro que el S.I. dispone de un sistema de trabajo que permite funcionar colectivamente, de manera que todos, asesores y asesoras, se impliquen en la investigación. Sobre todo posee unas herramientas que le permite salir de los "puntos muertos" que suelen surgir en todos los grupos:

- Valorar que no es posible el acuerdo y posponerlo para otra reunión.
- Descentralizar en una comisión para que elabore un documento a partir del cual continuará el debate.

Pero hay una cuestión sin resolver: Parece que los asesores se han sentido atrapados por las excesivas tareas y técnicas, y no les ha permitido avanzar en

algunos momentos de la investigación. La descentralización en comisiones no ha servido para paliar este problema.

CATEGORÍAS 2 Y 3: INFLUENCIA DE LA SITUACIÓN EXTERNA DEL CEP Y CREACIÓN DE UN CLAUSTRO PARALELO

Los cambios políticos (entrada del Partido Popular en la Consellería de Educación y los consiguientes cambios en la dirección del CEP) han afectado claramente el desarrollo del *S.I.* En un principio ha provocado una desmoralización en los asesores bastante notable durante las primeras sesiones del curso 96/97. Sin embargo, como reacción a esa situación, los asesores convirtieron el *S.I.* en un espacio crítico frente a la nueva situación, de manera que empezaron a tratar temas que antes eran desarrollados en los claustros. Tal fue dicho compromiso con otra forma de entender el CEP, que utilizaron sesiones completas del *S.I.* para organizar unas jornadas sobre "Escuela pública y formación del profesorado", a pesar de que se retrasase la investigación.

CATEGORÍA 4: RELACIONES EN EL S.I.

Las relaciones entre los/as asesores/as no sólo han sido correctas (por los pocos roces) sino que han llegado a formar un grupo humano, donde se ha ofrecido la ayuda necesaria a los compañeros que lo han solicitado, e incluso hubieran cambiado el horario de reunión para que asistieran aquellos que ya no estaban vinculados al CEP.

En cuanto a mí, en todo momento he encontrado aceptación por mis opiniones, e incluso ayuda cuando no sabía cómo orientar este informe.

CATEGORÍA 5: PAPEL DEL COORDINADOR

El coordinador ha trabajado en dos ámbitos:

a) Durante los debates ha asumido su papel de moderador, cuestión importante en un *S.I.* donde las aportaciones de los asesores se pueden hacer interminables. Recuerda que hay turnos de palabra.

b) Recuerda las tareas pendientes, propone el paso al siguiente punto del orden del día cuando se estanca el debate, de manera que intenta marcar el ritmo de trabajo durante la sesión para que ésta no llegue a un punto muerto.

CATEGORÍA 6: INFLUENCIA DE DISTINTAS CONCEPCIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como muy bien reconocía y resumía un asesor, las tradiciones de pensamiento que los asesores traían antes de iniciar el proyecto han pesado mucho en la investigación, de manera que, si bien no ha sido posible aunar ambas tradiciones, si se han llegado a consensuar algunos puntos.

Estas distintas concepciones se han ido plasmando en los sucesivos debates teóricos, sobre todo respecto a qué se entiende por investigación y por innovación, lo que ha llevado a largos debates en busca de un consenso que permitiera continuar la investigación. Es precisamente la búsqueda de ese consenso lo que permite comprender la posición un tanto "ecléctica" de algunas decisiones, incluso conclusiones, ya que se ha partido de que nadie está en posesión de la verdad y sólo a través de un largo y profundo debate es posible alcanzar ésta.

IDEA FINAL RESPECTO A LA DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DEL S.I.

Parece que las relaciones entre las distintas categorías muestran consistencia. El poseer un sistema de trabajo y de distribución de tareas que fomentara el trabajo en grupo, un coordinador que supiera reconducir el trabajo o la reunión, así como unas buenas relaciones personales entre los asesores, han permitido hacer frente a los problemas que planteaba la situación externa del CEP, reaccionando al crear en el seno del S.I. un claustro paralelo que permitía mantener intacta la identidad del S.I. Tal ha sido la fuerza del grupo, que ante los argumentos teóricos bastante consistentes de algunos asesores que podrían reconducir el tema y la finalidad de la investigación, ha sido capaz de mantener el proyecto inicial:

"Preguntarnos si este modelo (la I-A crítica) es válido para la mejora de la práctica educativa"

B) LA INVESTIGACIÓN, EL S.I., Y LA I-A CRÍTICA

En esta unidad de análisis, al trabajar con ideas, se hace más complicado diferenciar categorías que no estén íntimamente relacionadas. A pesar de las dificultades se han clasificado dichas ideas en las siguientes **categorías**:

CATEGORÍA 1) LA RELACIÓN DEL S.I. CON LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN

Una lectura diacrónica de esta relación muestra como se ha ido desplazando por el eje de la directividad / no-directividad. En un principio la total transparencia, el considerar el proyecto común, así como permitir que decidan el tema de investigación motivaba a considerar la relación más horizontal que vertical. Con la discrepancia de si se les debe obligar a publicar o no, empiezan a surgir nuevas maneras de concebir la relación asesor-*equip d'investigació*. Aunque el S.I. siempre ha decidido que sean los propios equipos los que tomen la decisión sobre si quieren publicar o no, así como respecto al contenido, la falta de consistencia teórica demostrada por algunos grupos, cuestión palpable en el estudio de casos, hace poner en duda si ha sido positiva la no-directividad, pasando a cuestionarse si se tendría que haber dejado a los equipos elegir el tema de investigación.

CATEGORÍA 2) FORMACIÓN TEÓRICA EN INVESTIGACIÓN Y EN PERSPECTIVA CRÍTICA

La falta de fundamentación teórica ha sido considerada como una barrera a la investigación. De hecho, una de las diferencias entre investigación e innovación es la mayor fundamentación teórica. Los asesores y las asesoras han sido conscientes de esta carencia a lo largo de la investigación, pero no desde su inicio al no evaluar en el curso de preparación inicial con qué bagaje teórico accedían los grupos a la investigación.

Respecto a una formación crítica de la enseñanza no he encontrado contenidos comunes críticos y/o estrategias de formación que puedan demostrar que dicha formación se ha llevado a cabo. Cabe la posibilidad, manifestada por los asesores, que se haya desarrollado en la relación asesor-*equips*, pero no ha sido un tema recurrente en las reuniones del S.I., posiblemente porque la primera preocupación era que investigaran.

CATEGORÍA 3) INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

El estudio de casos realizado en noviembre de 1996 y la consiguiente conceptualización de la diferencia entre investigación e innovación marca el desarrollo de la investigación. Al presentar dos equipos de investigación muy diferentes se asumió que uno de los equipos era el modelo correcto a seguir mientras que todas las características del otro grupo eran propias de la innovación.

Así, en la "rejilla" de la técnica 15 -informe de constitución de los equipos de investigación- realizada antes del estudio de casos (18-10-96), se interpretaba que estar redifiniendo el problema pertenecía a la fase "continúan con la definición del problema", mientras que en el informe en sí (abril-97) se valora que "todavía" se encuentran en dicha fase. Por otro lado, la definición de hipótesis pasa a convertirse en un elemento esencial de la investigación. Tal es su valor que el informe citado considera que dentro de la fase de acción se encuentra la subfase de "experimentación", cuando a nivel teórico no tengo constancia que la I-A crítica posea una subfase de experimentación. Como dijo un asesor, es posible que se estén mezclando la investigación y la I-A.

Cabría la posibilidad de plantearse si se estarían traspasando algunas características del paradigma experimental de investigación a la I-A, donde la investigación iría encaminada a la verificación de hipótesis y no a la generación de ideas por el procedimiento de inducción analítica o teorización más propio de la etnografía.

Como reconocía un asesor, han pesado mucho las tradiciones que traían los asesores antes de iniciar el proyecto, y con ello las concepciones epistemológicas de qué se considera ciencia y qué no se considera ciencia marcan qué se considera que entra dentro de la investigación y dentro de la innovación.

Volviendo al caso concreto de este *S.I.*, creo que no se valoró el gran avance del grupo considerado estrictamente como de innovación. Este grupo ha pasado de centrarse en un tema no relevante para su práctica, a intentar plantearse un matiz educativo para su investigación. Desde una postura crítica de la enseñanza creo que este grupo ha avanzado muchísimo, a pesar de que metodológicamente todavía no hayan llegado a plantearse qué hipótesis van a verificar con la práctica. Tal vez sea por eso una asesora reivindicaba que no hacía falta tanto formalismo para investigar, y que su grupo con el tiempo investigaría.

CATEGORÍA 4) HIPÓTESIS Nº 2

Han sido varios los motivos por los que no se ha trabajado la hipótesis 2. Por un lado ha incidido que los equipos de investigación no hayan evolucionado como lo esperado para poder observar los cambios. En segundo lugar los asesores no se han atrevido a evaluar una práctica que reflejara los cambios teóricos producidos si todavía no tenían certeza de que los equipos estaban realmente investigando. Por último, el tiempo se les ha echado encima, y a ello ha contribuido el hacer de claustro y de S.I. al mismo tiempo.

IDEA FINAL RESPECTO A LA INVESTIGACIÓN, EL S.I., Y LA I-A CRÍTICA.

El contenido de las distintas categorías han ido mostrando un desarrollo conforme avanzaba la investigación.

En la categoría directividad-no directividad (relacion *S.I.- equips d'investigació*), si bien al comienzo se imponía la lógica de la no-directividad, las dificultades encontradas por los equipos han puesto en duda el papel inicial otorgado al asesor.

En la formación teórica dominaba en un principio, debido a la no-directividad, la creencia de que la investigación no se aprende digamos conceptualmente (asegurándose que primero los grupos poseen una buena formación teórica), pero la realidad ha hecho ver que los que afirmaban que son necesarios unos conceptos teóricos sólidos para poder investigar estaban más cerca de lo considerado correcto. Respecto a la formación de profesores críticos al desenvolverse en la relación asesor-equipos, no tengo constancia de su evolución. Tan sólo cabría plantearse si para conocer si los profesores son críticos es necesario que previamente estos comiencen a investigar o bien podría darse al revés. Esto conlleva a preguntarse el papel de los contenidos críticos.

La diferencia entre investigación e innovación es la clave de esta investigación. A partir del estudio de casos la formulación de un problema bien definido y de hipótesis se introducen como claves del inicio del proceso de investigación de los equipos, continuando como el eje sobre el que se fundamentará el desarrollo de la investigación.

La categoría hipótesis 2 no ha podido evolucionar al no poder ser debatida.

CONCLUSIONES, VALORACIONES, INTEGRACIÓN CON OTRAS TEORÍAS Y PROPUESTAS PARA EL FUTURO

A pesar de que una asesora afirmase recientemente que no cree que ellos sean los únicos que están realizando una investigación como ésta en los CEPs de España, me atrevería también a afirmar que "como ésta" seguro que no.

Encontrar un grupo de 14 personas, asesores y asesoras de distintas disciplinas y niveles, comprometidos con una visión crítica de la enseñanza, capaces de aguantar semanas y semanas de debates, a veces sin fin, con la losa de un nuevo poder político que te arrincona hasta echarte, y aún así, continuar mes tras mes investigando y fomentando la investigación, reaccionando ante el poder creando un claustro paralelo y si se plantea la ocasión unas jornadas en defensa del ideal de lo público, seguro que resulta difícil de encontrar.

Si disponer de un sistema de trabajo y distribución de tareas que fomente el trabajo colectivo, un coordinador que modere y marque el ritmo de trabajo y unas buenas relaciones personales, son elementos imprescindibles para trabajar como equipo; hay que enlazar todos ellos con un compromiso social-educativo que permita ver perspectivas de futuro en situaciones políticamente inestables. Sólo con esa energía adicional ha podido seguir en marcha el tren del *S.I.*

Mi posición, epistemológica podríamos decir, respecto a cual es el contenido de la investigación y de la I-A creo que ha podido quedar clara. Sin duda, la lectura del libro de etnografía me ha permitido jugar con los parámetros inducción/deducción, verificativo de hipótesis/ generativo de ideas, para aplicarlo al propio *S.I.* ***¿La I-A está encaminada a que los docentes verifiquen sus hipótesis a través del pensamiento hipotético-deductivo o a que estos generen nuevas ideas a partir del pensamiento inductivo?***

En este sentido, durante el primer informe (enero-junio 1996), encontré otra referencia que más tarde ayudó a cuestionarme si era necesario partir de hipótesis para investigar. En un artículo de José Contreras en *Cuadernos de Pedagogía* (5), se plantea que la I-A no tiene porqué partir siempre de hipótesis. Puede partir bien de una situación futura deseable, en este caso sabemos lo que queremos pero no cómo conseguirlo, o también de una situación presente no deseada, en este otro sabemos lo que no nos gusta pero no a donde queremos llegar. Así, cuando se plantean hipótesis sabríamos a donde queremos llegar.

Si partimos de lo que afirmaron dos asesores (y así también lo dijo Jackson en *La vida en las aulas* (6) que los docentes se caracterizan por su pensamiento intuitivo, yo me pregunto si plantarles un modelo de investigación donde se les pide que planteen hipótesis a comprobar en la práctica, no es pedirles una forma de razonamiento (la hipotética-deductiva) que está muy lejos de sus "costumbres cognitivas" (perdón, no se me ocurre otro nombre).

Se ha postulado desde el *S.I.*, acertadamente, que la I-A pretende reducir las distancias entre los que investigaban tradicionalmente (los profesores de universidad) y los que se encargaban de llevar a la práctica los resultados de la

investigación (los docentes en sus aulas). Para reducir esa distancia entre teóricos y prácticos, lo mejor es formar al profesor en investigación. ***Pero, ¿la misma investigación que realizan los teóricos de universidad es útil para los prácticos del aula?*** Desde luego si se convierte a los prácticos del aula en teóricos de universidad habremos reducido las distancias entre teóricos y prácticos. Sin embargo, no creo que ésa sea la opción correcta, ya que los intereses que mueven a unos y a otros son diferentes.

A los teóricos de universidad les mueve el gusanillo por dentro de saber si toda la teoría que leen de otros tiene alguna correspondencia con la realidad, así que se acercan a la práctica a "verificar" si la realidad funciona como dice la teoría, y si no sucede así mejor, ya que podrán demostrar ante la comunidad científica una nueva regularidad que antes se desconocía.

A los prácticos de aula, creo en cambio, que no les interesa tanto comprobar si sus ideas tienen correspondencia con la realidad, como "descubrir y generar" nuevas ideas que le solucionen o permita mejorar su práctica de aula. Al menos, así me ha parecido percibirlo en los pocos equipos a los que he podido acceder. A un equipo de investigación al analizar los materiales curriculares se le plantea en mayo-96 qué hacer con los 7-8 alumnos que van más retrasados en clase, así como también otro equipo en mayo-96 se cuestiona qué hacer con los revoltosos para fomentar el trabajo en equipo. Sin olvidar el equipo etiquetado de innovación que pasa a plantearse qué actividades tienen valor educativo, qué es valor educativo y cómo se relaciona con la diversidad de su aula. Creo que estos equipos lo que buscan son soluciones a sus problemas de la vida cotidiana, cuestión que por ahora salvan observando e intuyendo regularidades, o sea un camino de la práctica hasta la teoría.

No quiero negar a los docentes que planteen hipótesis y comprueben si se cumplen en su aula, lo que quiero resaltar es que me parece que hay otra forma también de investigar, para mí mal llamada empirismo a secas, donde los datos se van conjugando para formar ideas más abstractas, estando todo este proceso de teorización orientado teóricamente, y no dejado al albedrío de la intuición.

De hecho, Jackson en su *La vida en las aulas*, a través de un proceso etnográfico descubrió una regularidad como es el curriculum oculto, además de la distinción entre la fase preactiva e interactiva.

Si Jackson lo hizo, ***¿por qué no lo pueden hacer los docentes?***

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- (2) Op. cit. pp. 90
- (3) Op. cit. pp. 173
- (4) Op. cit. pp.174-175
- (5) CONTRERAS, J. (1994). "La investigación en la acción. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?" en *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-19
- (6) JACKSON, P. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.