

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa

*Prácticas escolares innovadoras y
comunicación didáctica: un estudio de
caso*

Trabajo Fin de Máster
09/09/2013

Tutor/a: Susana Fernández Larragueta
Alumna: María Matilde Benosa Oviedo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. <i>El sentido de la innovación educativa</i>	10
2.2. <i>La comunicación como intercambio de significados</i>	17
2.2.1. <i>La relación docente alumno: una comunicación específica</i>	21
2.2.2. <i>El diálogo para el desarrollo del sujeto en el mundo</i>	30
2.3. <i>La comunicación y los valores</i>	34
2.3.1. <i>Maneras de relacionarse y enfrentarse al mundo</i>	34
3. MARCO METODOLÓGICO	38
3.1. El estudio de caso	42
3.2. El trabajo de campo. La selección de la muestra.....	43
3.3. Las estrategias de recogida de la información	44
3.4. El análisis de los datos: Un procedimiento analítico e interpretativo	49
4. TEMPORALIZACIÓN	52
Referencias Bibliográficas	54

Prácticas escolares innovadoras y comunicación didáctica: un estudio de caso

INTRODUCCIÓN

El tema de la innovación escolar suscita muchos debates, forma parte de numerosos estudios e investigaciones que tienen como objetivo hablar acerca de la naturaleza de la innovación como de las características que la misma debiera asumir en las prácticas concretas. En este sentido, el propósito de la presente investigación es poder producir un saber teórico que tenga su génesis en la misma escuela y sus aulas, ya que este es el espacio por excelencia donde se construyen las relaciones educativas y donde se materializan también los discursos educativos. Se trata por un lado de producir un acercamiento de las instancias teóricas que guían esta investigación a su contexto vivido, y por otro lado, dar “voz” a los actores involucrados en los múltiples e intrincados procesos que se dan al interior de la escuela.

La investigación que se pretende llevar a cabo implica adentrarse en la complejidad de experiencias de innovación escolar en las que las prácticas educativas desplegadas por los docentes y los alumnos y la interacción de sus subjetividades negociando y renegociando significados se constituye en nuestro objeto de reflexión, con referencia a sujetos históricamente concretos y a particulares situaciones cotidianas.

Mediante un estudio de caso como herramienta cualitativa de investigación, en el marco de un paradigma naturalista se plantea el propósito de poder conocer, descubrir, comprender e interpretar la construcción intersubjetiva de una realidad concreta. En este sentido, una perspectiva cualitativa es coherente con nuestro objeto de investigación de manera que la construcción del conocimiento dependa de la descripción y el análisis exhaustivo de lo que efectivamente sucede en las aulas cuando

profesor y alumnos interactúan y se comunican, a partir del reconocimiento por parte de los profesores de innovar en sus prácticas escolares cotidianas.

Este informe desarrolla en primer lugar el estado de la cuestión del tema, optando por presentar una breve sistematización sobre la construcción del corpus de conocimiento teórico sobre el que se asienta nuestro objeto de estudio y el actual estado de investigación sobre nuestra problemática específica. En segundo lugar, se desarrolla el marco teórico que orienta nuestro estudio con un hilo conductor que va mostrando la reconstrucción de nuestro objeto mediante el desarrollo de la problemática de la innovación, la comunicación en general, y la comunicación específica entre el docente y el alumno. Para desarrollar en una última instancia algunas referencias teóricas que relacionan dichas problemáticas con la cuestión de los valores, lo que se constituye también en un objetivo de investigación.

En tercer lugar, se presenta el marco metodológico en el que se justifica el enfoque metodológico cualitativo elegido para llevar a cabo la investigación, como también el criterio para seleccionar el universo a estudiar, los elementos de recolección de datos, y las características y finalidad del proceso de interpretación de los mismos. Por último, se presenta una temporalización de la concreción futura de las etapas y tareas previstas en este informe de investigación.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El análisis y la investigación en y de la comunicación en la escuela tienen muchas aristas. Existen análisis teóricos en donde esta es analizada para determinar el clima escolar o áulico por ejemplo, en donde la comunicación juega un papel fundamental según las características que adopte. Los estudios relacionados con el clima se han originado en gran medida desde perspectivas ecológicas y/o sociológicas de la educación y la escuela. Así son muchos los autores que trabajan sobre este tema (Majoribanks 1980; Van Poole 1985; Domingo 1995; Medina 1989), y autores que identifican el clima escolar con la cultura escolar (González 1994; Villa 1992). De

todas maneras, todos los autores coinciden en la necesidad de generar un clima escolar positivo para el logro de buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos, en donde la comunicación es entre otras cuestiones una dimensión importante de análisis. En esta línea el clima escolar y de aula ha sido estudiado desde diferentes enfoques evaluativos mediante la utilización de modelos e instrumentos de medida (Fernández Enguita 2000, Villa Sanchez y Villar Angulo 1992). Existen también investigaciones que han tenido como central el estudio del clima escolar, es el caso por ejemplo de un libro publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2004), en el que se recogen los resultados de la investigación sobre el clima escolar en centros de enseñanza secundaria de distintas comunidades autónomas¹.

La gran mayoría de los autores que hablan sobre el clima escolar y del aula, sostienen que éste se desarrolla entre dos extremos, uno favorable, abierto, participativo, ideal, coherente, y en el otro extremo el clima sería cerrado, no coherente, autoritario, controlado, donde imperan relaciones de poder, control y dominación. Por lo tanto, sobre la base de estos dos extremos, existen muchas dimensiones a partir de las que estudiar el clima escolar y del aula, como así también distintos enfoques para abordarlo.

Entre las distintas dimensiones y variables de análisis que se pueden considerar para el estudio del clima escolar o áulico, la relación docente alumno en el aula es una de ellas, entendida como comunicación didáctica o acto didáctico. Podemos citar entonces a varios autores como, Ángel Pérez Gómez 1985, Contreras 1994, Coppén 1998, Carlson y Thorpen 1990, Heineman 1980, Torres 2001, Gallego 2001, Rodríguez 1985, que trabajan la relación didáctica haciendo hincapié en unos u otros aspectos y dimensiones de la misma. Pero en general en casi todas las perspectivas se concibe la relación didáctica como un tipo de comunicación de carácter eminentemente social y como un intercambio de significados dependientes de los contextos comunicativos. Se desarrollan así por ejemplo perspectivas denominadas dialógicas o conversacionales (Bakhtin 1981. *Imaginación Dialógica* Gordon Wells 2001. *Indagación dialógica*).

Por otra parte existen también desarrollos como los de Basil Bernstein, Jürgen Habermas o Paulo Freire, que también toman como central el proceso comunicativo

¹ Hernández y Hernández, F. y Sancho Gil, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Ministerio de Educación y Ciencia.

como forma de relacionar aspectos macro del sistema social con aspectos micro a nivel de las prácticas pedagógicas. La teoría de Freire ²(Educación Dialogal), e incluso la teoría de Habermas (Teoría de la acción comunicativa) han servido de fundamentos teóricos a proyectos de innovación y transformación de centros educativos en los niveles de primaria y secundaria, como las Comunidades de Aprendizaje, en donde se apuesta por un aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos³.

El estudio de la comunicación en el aula según se trate de los autores que la trabajen incorpora fundamentos de otras disciplinas para analizar la comunicación, como la semiótica y la Lingüística (Sinclair y Coulthard 1975, Edwards y Mercer 1988), la sociolingüística, perspectivas sociocognitivas, socioculturales, sociohistoricas, (Vigotsky, Bakhtin), y el análisis del discurso en sus variadas orientaciones, por ejemplo Coll (2001), estudia las estrategias discursivas y los discursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. E incluso autores que estudian la comunicación y los comportamientos comunicativos en sus aspectos no verbales, McNeill 1992, 2000, o Cuadrado 1992, quien hace un análisis de las implicancias de la comunicación no verbal en el aula y el papel que juega en la codificación e ilustración de los mensajes verbales. Además, los aportes de la perspectiva etnográfica (Rocwell 1992) y la etnometodología permiten concebir el acto del habla como una forma de acción social, por lo que hay que comprender su carácter ambiguo y estudiar el significado de las palabras en función de los contextos en que son usadas.

En relación a los contextos, la teoría de Basil Bernstein entre otros elementos, propone considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina *contextos del clima*. Hace referencia a un contexto

² Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). *Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales*. En Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 33. AUFOP, Asociación Universitaria de formación del profesorado. Madrid. pp. 21-28

³ Flecha, R. (2000). *Las comunidades de aprendizaje. Propuestas de transformación social en las sociedades de la Información*. En domingo, J. y Mesa, M. G. (Coords). *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.

interpersonal (alumno-docente), un contexto regulativo (percepción de reglas y relaciones de autoridad por parte de los alumnos), y un contexto instruccional (relacionado con el aprendizaje). A su vez relaciona estos contextos con el concepto de códigos elaborados y restringidos⁴.

Ahora bien, lo que hemos expuesto hasta este momento podemos decir se trata de investigaciones que han permitido construir el corpus de conocimiento sobre nuestro tema y que mediante la revisión y el itinerario bibliográfico que se fue haciendo para conocer el estado de la cuestión de nuestra problemática nos pareció importante sistematizar, ya que esto permitió ir delimitando nuestro objeto de estudio específico. Entonces, se fueron organizando la lectura de investigaciones y desarrollos teóricos sobre el estudio de la comunicación y específicamente sobre la comunicación docente alumno y se fueron buscando todas aquellas investigaciones actuales existentes con respecto a la comunicación didáctica y la innovación específicamente. En este sentido, debemos remarcar que no se encontraron investigaciones actuales relacionadas con nuestro objeto de estudio, o en todo caso, la gran mayoría de las investigaciones sobre comunicación en la actualidad que versan sobre el estudio de la comunicación en el aula están asociadas mayormente con el análisis de la influencia de los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Por tal motivo, nos pareció relevante hacer una revisión bibliográfica de investigaciones y estudios sobre proyectos escolares o el funcionamiento de centros escolares innovadores y las características de los procesos comunicativos que se dan en su interior, y que sustentaran la generación de teorías sobre la innovación educativa en esta línea, como así también tener en cuenta la investigación en contextos naturales, propósito metodológico de este trabajo.

Debemos hacer referencia por lo tanto a, como hemos apuntado anteriormente, el desarrollo e investigación de las Comunidades de Aprendizaje, o de las denominadas Escuelas Alternativas que a lo largo de la historia de la educación siguen una determinada pedagogía como las escuelas Pestalozzi, Montessori, Waldorf, Freinet. En un trabajo monográfico desarrollado por el Boletín de la Escuela Libre Paideia sobre

⁴ El tema de los contextos y los códigos de Basil Bernstein se desarrolla con mayor profundidad en el Marco Teórico de este trabajo.

escuelas alternativas se sistematizan algunos datos sobre la existencia y características de estos emprendimientos que nos pareció relevante recuperar.⁵

En la actualidad funcionan escuelas que ofrecen una “alternativa”, a los sistemas establecidos y que se sustentan en dichas pedagogías, en las que los modos comunicativos entre docente-alumnado se diferencian mucho de las concepciones tradicionales. Nos referimos a escuelas como Ceip Barrufets en Barcelona que es una escuela participativa donde el dialogo y la participación son elementos fundamentales para su funcionamiento, la escuela libre Els Donyets en Valencia, el centro experimental de innovación psicopedagógica e integración O Pelouro en Pontevedra, las escuelas Reggio Emilia en Italia, o la escuela libre Paideia en la que el concepto de libertad es el eje generatriz del proyecto. También existen este tipo de escuelas alternativas en India como Namma Shale que sigue la metodología Montessori y a la que asisten niños de cualquier clase social, económica y religiosa, al igual que en América, en México específicamente, se desarrolla el Proyecto de Educación Zapatista sobre la base de la pedagogía libertaria de Paulo Freire, o Los Tejarillos en Costa Rica que se trata de un centro educativo autogestionado que trasciende su función pedagógica generándose alrededor de este centro actividades comunales. En la República Dominicana también se lleva a cabo el Sistema nacional de escuelas libres que se trata de un programa de la Secretaría de Estado de Cultura destinado al fomento de escuelas de arte y oficios en comunidades suburbanas y barriales del territorio dominicano.

En los últimos diez años podemos encontrar mucha literatura sobre innovación educativa, investigaciones, publicaciones y artículos científicos que tratan sobre la innovación escolar en todos los niveles del sistema, y que refieren a muchos aspectos y dimensiones de análisis que sistematizamos posteriormente en el marco teórico que guía nuestro estudio. Podemos encontrar también, en menor medida, literatura relacionada con la investigación de proyectos educativos como los antes mencionados, donde el tema de la comunicación es entre otros un aspecto a tener en cuenta. E investigaciones sobre el tema de la comunicación con mayor hincapié, en los últimos tiempos, en el estudio del uso de las nuevas tecnologías. La comunicación entonces, aparece como

⁵ Boletín de la Escuela Libre Paideia (2012). Monográfico escuelas alternativas. Recuperado el 27 de julio de 2013. En <http://www.paideiaescuelalibre.org>

una dimensión importante de análisis en la investigación educativa en general, pero interesa en esta investigación su estudio específico, planteando su análisis en la línea de centros escolares de innovación. Pretendemos poder adentrarnos en el complejo mundo de las interacciones docente alumno y conocer específicamente cómo se configuran los procesos comunicativos que entre ellos se establecen, avanzando en su comprensión y descripción, focalizando la mirada en las características pedagógicas y didácticas de prácticas escolares que son reconocidas innovadoras. Para lo cual es importante indagar sobre el pensamiento y la figura que asume el docente, y a su vez poder reconocer también los modos de actuar, estar y de ser que subyacen en el desarrollo de estas prácticas. Por lo tanto, los objetivos planteados para esta investigación son los siguientes:

Objetivos de la investigación

- *Analizar las características pedagógicas y didácticas que determinan qué prácticas escolares sean reconocidas como innovadoras. (Lo pedagógico relativo a los procesos formativos en general y a las interacciones en clase. Lo didáctico relativo a procesos de enseñanza aprendizaje, objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación, y formas de organización)*
- *Conocer como es la comunicación didáctica que se genera en esas prácticas consideradas innovadoras.*
- *Indagar acerca de las concepciones de los docentes con respecto a la innovación escolar y su rol en ella. (En dos dimensiones, lo que se dice y lo que se hace)*
- *Reconocer qué valores socializadores subyacen en el desarrollo de dichas prácticas consideradas innovadoras. (Nos referimos a valores tanto explícitos como implícitos puestos en juego en la comunicación didáctica)*

2. MARCO TEÓRICO

Se ha planteado en la introducción de este proyecto de investigación que nuestro propósito es poder producir saberes a partir de las prácticas escolares concretas, por lo que no se trata de asumir una u otra perspectiva teórica de manera concluyente; sino que todo fundamento teórico explicitado a priori es un marco de referencia para, por un lado, posicionarnos con respecto a lo que se entiende por innovación escolar, por comunicación en sentido amplio, y por comunicación didáctica específicamente. Y por otro lado, porque nos permite ampliar y a la vez profundizar la mirada en todas aquellas aristas en las que se manifiestan y resignifican en una realidad particular, todas las interrelaciones de las conceptualizaciones que versan sobre la naturaleza de los temas que constituyen el marco teórico de este estudio.

2.1. *El sentido de la innovación educativa*

Podemos decir que la innovación educativa es una realización motivada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente, en la cual la actividad creativa entra en juego, así como la colaboración y reflexión conjunta. En esta línea son muchos los autores que aportan definiciones específicas acerca de la innovación educativa. Para Carbonell (2001: 11-12) la innovación educativa refiere a *“un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un*

componente -explícito u oculto-ideológico-, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo”.

Por su parte, Imbernón (1996: 64) afirma que *“la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.* De otro lado, Escudero (1995, citado en Pascual 1998: 86) señala que *“Innovación educativa significa una batalla a la realidad (...), a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...). Innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y cambiar”.* Escudero concluye afirmando que hablar de innovación educativa significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada, y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad, justicia y libertad social. Es importante esta aclaración porque queda claro el alcance de una innovación así concebida, ya que toda innovación debe poder mejorar e incluso cambiar todo aquello que fuese necesario en pos de una educación de calidad, entendida en sentido amplio y con la finalidad de formar ciudadanos críticos capaces de vivir y construir sociedades cada vez más democráticas y justas.

En relación a las anteriores ideas, podríamos entonces distinguir objetivos más específicos de la innovación. Un objetivo de la innovación escolar podría ser entonces por ejemplo, promover actitudes positivas abiertas al cambio y a la mejora atendiendo a las necesidades de los alumnos y adecuando el currículo. Crear espacios dentro de la

escuela y fuera de ella para que las experiencias de innovación puedan ser normalizadas, compartidas, difundidas, para que contribuyan a la resolución de problemas. Avanzar en la construcción de un currículo flexible, participativo, y la implementación de teorías y métodos de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos en los alumnos. Estimular la investigación de las propias prácticas de los docentes. Garantizar las condiciones, materiales y humanas, para que las innovaciones puedan convertirse en prácticas institucionalizadas siempre que sigan afectando positivamente las prácticas y la cultura escolar.

Conocer algunos de los objetivos buscados por un proceso de innovación escolar nos posibilita, lejos de pensar solo en la innovación como la introducción de algo nuevo, en tomar conciencia de su complejidad y de su contribución para mejorar aspectos educativos. Esto nos lleva a pensar en las señas de identidad de la innovación, es decir nos lleva a preguntarnos por aquellos elementos, aspectos, o criterios que nos permitan decir que estamos frente a una innovación educativa. Escudero (1995, citado en Pascual 1998), menciona por su parte cinco características que consideramos son útiles para aproximarnos a la naturaleza de la innovación educativa.

A. La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social. La innovación como categoría social implica un proceso de deliberación, de concertación y de planificación, dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado, a la luz de las coordenadas ideológicas, sociales, económicas y culturales del sistema social. Bajo este supuesto el cambio educativo no es pensable al margen de las tensiones y contradicciones del mismo sistema social y de sus líneas de fuerza hacia el futuro. Igualmente, máxime en determinadas coyunturas históricas de un país, el proyecto de cambio educativo ha de ser ampliamente debatido y avalado por todo el cuerpo social, y no relegado a las decisiones coyunturales de la clase política o la clase de los expertos y especialistas. Desde el mismo presupuesto, innovar en educación requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos.

B. La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y de sujetos que a la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones. Esta idea pretende destacar cómo, hoy por hoy, goza de mayor credibilidad y validez educativa, una visión de la innovación como proceso de construcción institucional y personal distinta del cambio como tecnología del diseño y difusión de programas educativos. En este sentido, una innovación ha de suponer un contexto, un espacio, para el aprendizaje y desarrollo de capacidades nuevas en los centros escolares, en los profesores, en los alumnos, y en la misma Administración, en los expertos, en el personal de apoyo.

C. La innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones. Es preciso que los proyectos innovadores, sin atentar contra el punto precedente, elaboren perfiles del cambio unitario y comprensivos en los que se defina con toda claridad la filosofía del cambio y sus metas, las estrategias metodológicas más plausibles, los materiales y recursos más idóneos, los nuevos roles y relaciones entre los sujetos. En ausencia de este nivel deseable de explicitación, los proyectos educativos de cambio suelen resultar inoperantes por lo difusos, opacos a la crítica por lo etéreos, y potencialmente poco incisivos en la práctica.

D. Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios. Un cambio educativo exige ser debidamente construido y definido socialmente. También requiere un cuidadoso diseño. A este respecto, sin embargo, parece superada la etapa en la que casi todas las energías innovadoras habían de centrarse en la elaboración de diseños de cambio sólidos y científicamente bien avalados. En estos momentos, aunque naturalmente sin obviar estos procesos, asistimos a la era en la que ha adquirido una importancia decisiva el relativo a la “implementación” con sus correspondientes implicaciones. Un ámbito decisivo para cualquier proyecto de cambio es el de su puesta en práctica, el de su desarrollo en centros y aulas, y el de su transformación en procesos

y resultados de aprendizaje para todos los sujetos implicados: profesores, alumnos, expertos, etc. De este modo, hoy constituye un imperativo pensar y decidir sobre el cambio tanto en las fases de su construcción y diseño como en las correspondientes a su implementación, evaluación e institucionalización. El rol del profesor y su preparación profesional es decisivo en la realización del cambio, así como el papel del grupo de profesores, la función de los directores escolares, las funciones de apoyo de servicios externos y su organización a nivel regional o local. Sólo una adecuada complementariedad entre todas esas instancias y sujetos parece ofrecer algunas garantías más verosímiles para el éxito de proyectos innovadores.

Hemos planteado hasta el momento algunas conceptualizaciones sobre innovación, hemos hablado de sus objetivos y de, según diversos autores, algunas de las características en tanto aspectos, elementos y criterios referidos a su naturaleza y como estos deberían asumirse en la práctica. Pero haremos referencia también a las dimensiones en las que una innovación puede producir cambios. A propósito de ello, Eisner (1992, citado en Angulo Rasco, 1994), distingue la dimensión intencional que se corresponde con las teorías educativo-pedagógicas y las nuevas creencias inscritas en la innovación, la dimensión estructural que hace referencia a las nuevas vías de organizar la escuela, tiempos, espacios, organización docente, la dimensión curricular relacionada con el valor de los contenidos, la dimensión pedagógica relativa a las interacciones en clase, y la dimensión evaluadora referida a las experiencias de enseñanza aprendizaje como a los análisis que la innovación adoptada propicie sobre la propia escolaridad de los participantes (alumnos, docentes, padres). Ahora bien, la dimensión intencional es la cobra mayor relevancia porque está relacionada con los significados. Angulo Rasco (1994: 361) sostiene que se trata de “... *aquellas interpretaciones que un proceso de cambio o una innovación pretende modificar a través de las concepciones y enfoques que le subyacen y sustentan*”, esto es lo que forma, según al autor, el ‘entramado simbólico’ de toda innovación. Si nos apoyamos en esta idea es para entender la naturaleza tan compleja de la innovación y las posibilidades reales de un cambio escolar, en tanto y en cuanto una innovación no penetre en este entramado simbólico. El cual a su vez se vertebra, articula y expresa en iniciativas instrumentales correspondientes a las otras dimensiones.

Podríamos decir entonces que, las innovaciones en las prácticas escolares adquieren un sentido específico, porque las prácticas escolares tienen un sentido claro, en tanto se modifique la dimensión intencional con el objetivo de cambio para mejorar. Se pueden concebir de esta manera otro tipo de prácticas escolares innovadoras en las que se transforme pedagógicamente el aprendizaje escolar con nuevas estrategias para trabajar los contenidos, con otras formas de organizar la clase, con nuevos modos y formas de comunicación, con distintos usos de los espacios y los tiempos. El fin es formar ciudadanos críticos que sepan organizar racionalmente la gran cantidad de información fragmentaria que circula a través de múltiples medios de comunicación, que puedan utilizar el conocimiento científico construido y condicionado social e históricamente. Tiene sentido un proyecto de innovación que pueda generar nuevos modelos pedagógicos que atiendan a la complejidad del aula, en donde la cultura pueda ser comprendida y utilizada por alumnos de muy diversos orígenes, culturales y sociales, otorgándoles herramientas para que puedan entonces pensar y analizar el día a día mediante un proceso de comprensión y reconstrucción de sus propias realidades y de la realidad social.

De acuerdo a las cuestiones hasta aquí planteadas, me parece importante remarcar que no es posible pensar sobre la innovación sin tener en cuenta que se trata de un concepto que si bien tiene diferentes significados, tiene por lo tanto, diferentes usos de acuerdo a los intereses y fines sobre los que se asienta, y más específicamente en el caso de la innovación educativa, como sostiene Carbonell (2001), relacionada con prácticas pedagógicas concretas de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a modelos tradicionales o tecnológicos, o modelos más progresistas a partir de los que se pone en marcha. En este sentido, si la innovación persigue lograr cambios, estos tendrán una u otra dirección en función de aquellos intereses, sociales, políticos, económicos e ideológicos en los que se sustentan los procesos de innovación, y en concordancia con los fines educativos deseados. En la actualidad se propician reformas educativas que pretenden organizar un sistema capaz de formar individuos socializados en códigos del mercado, intereses que se formalizan en políticas educativas que orientan innovaciones de corte instrumental y superficial, innovaciones para introducir todo tipo de tecnología a la escuela con absoluto desconocimiento de su uso en muchos casos, y con poco consenso respecto de

los objetivos buscados a partir de su utilización. Se trata de innovaciones que no provocan cambios profundos en la creencias de los actores educativos o están orientadas a modificar solo aspectos estructurales sin correlación con otros pedagógicos o curriculares. Entonces, cuando hablamos de innovación, y las posibilidades reales de su desarrollo, son muchas las variables o aspectos a considerar, si esta es impulsada por la administración, si se está o no de acuerdo con sus fines, su alcance, las dimensiones del sistema escolar que se pretenden modificar, los recursos económicos y humanos necesarios. Las condiciones de posibilidad para que una innovación provoque cambios significativos depende de la confluencia de muchas variables, que se interrelacionan y se significan en el entramado simbólico de toda innovación. Aquí se encuentra el punto de inicio y la meta de toda innovación, ya sea una consecuencia de una reforma, o se desarrolle al margen de reformas estructurales, pero es en el seno de una institución escolar concreta donde la innovación tendrá uno u otro sentido producto de la negociación de todas aquellas variables que subyacen a la innovación con todas aquellas representaciones y significados propios de los actores y la cultura escolar de acuerdo con sus prácticas y fines educativos, y por lo tanto de acuerdo con sus necesidades de cambio, transformación, aceptación o resistencia.

Por lo tanto, la innovación escolar debe entenderse como un proceso muy complejo, un escenario donde se ponen en juego múltiples intereses, puntos de vista, deseos, inquietudes y estrategias de acción, que deben ser consideradas, negociadas y renegociadas por todos los actores educativos, profesores/as, maestros/as, alumnos/as, directivos/as, y familias, en un intento de colaboración, cooperación y compromiso. Esto es fundamental para pensar en la concreción de procesos de transformación a través de la innovación educativa, porque dependerán de las relaciones que adquieran las variables normativas y estructurales con formas específicas de participación, actuación y relación de los actores educativos con respecto a la negociación de ideas e intereses, disputas de poder, coordinación, liderazgo, compromisos y procesos de reflexión.

2.2. La comunicación como intercambio de significados

La innovación en una práctica escolar supone una interrelación específica de determinados aspectos, elementos y dimensiones, como hemos apuntado anteriormente, y supone un modo de entenderla y de materializarla, afectando directamente a aquellos actores involucrados en las prácticas educativas. En nuestro caso de estudio nos centramos en la relación entre un profesor y sus alumnos en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje específicos. Esta relación docente-alumnado se constituye en un proceso de comunicación del que interesa estudiar cómo es su configuración y qué características la definen para que sean reconocidas como prácticas innovadoras. Dicho de otro modo, a partir del análisis de las características pedagógicas y didácticas que determinan que una práctica escolar sea reconocida como innovadora interesa estudiar cómo es la comunicación que se establece entre el docente y sus alumnos en función de la especificidad que adquiere dicha relación pedagógica didáctica. En este sentido, es preciso en esta instancia establecer algunas conceptualizaciones en torno al concepto de comunicación y a la comunicación en el ámbito educativo.

Cuando hablamos de comunicación, en sentido más generalizado, podemos decir que esta se da cuando existen tres componentes fundamentales, un emisor, un receptor y un mensaje que se transmite. Esta sería la visión más mecánica de la comunicación, o en todo caso sería el esquema sobre el que se apoya un modelo de comunicación que concibe solo la comunicación consciente, verbal y voluntaria. El concepto de comunicación es mucho más complejo, Contreras (1994), la entiende como un sistema, como un conjunto de elementos interactuantes, donde la variación de uno cualquiera afecta al conjunto. Mayor, (1983, citado en Contreras 1994) define la comunicación como un intercambio significativo entre sistemas interactivos. Todos los sujetos son emisores y receptores al mismo tiempo, y los mensajes son elaboraciones compartidas. Entonces, cuando hablamos de comunicación no solo hacemos referencia a un intercambio de informaciones y mensajes, sino que nos referimos a una interacción entre individuos en donde cobran relevancia también los mensajes involuntarios, inconscientes y no verbales.

La anterior idea nos lleva entonces a una cuestión fundamental para poder entender la comunicación, y que tiene relación con los significados. El mensaje transmitido en una relación de comunicación no es otra cosa que un intercambio de significados, y estos son atribuidos y compartidos socialmente. Por otro lado, además de un emisor y un receptor en una situación de comunicación es necesario un código, en tanto sistema común de correspondencias entre significantes y significados, que nos permita interpretar los mensajes, y para que pueda haber un intercambio de significados el código tiene que ser compartido. Contreras (1994) habla del aspecto externo del intercambio, el soporte sobre el que este ocurre, es siempre físico, comportamental. Pérez Gómez (1985, citado en Contreras 1994: 41), en relación a esta idea, agrega que, *“entre los subsistemas personales no se transmiten objetos reales, sino representaciones de lo real”*. Explica que se trata de un doble juego del sustrato físico y del intercambio simbólico, el cual requiere, por parte de emisores y receptores, que dispongan de un sistema común de correspondencia entre significantes y significados. Sin embargo, como también apunta Pérez Gómez (1985), los códigos humanos se caracterizan por ser sistemas de correspondencia entre señales y contenidos de múltiples soluciones, es decir, son códigos polisémicos. Esta idea nos permite entender que un significante de un signo lingüístico es la imagen que tenemos en nuestra mente de una cadena de sonidos determinada, y es esta imagen fónica la que permite, por ejemplo, que podamos pensar palabras sin pronunciarlas. El significado de un signo lingüístico es el concepto o la imagen que asociamos en nuestra mente a un significante concreto. Es decir, cualquier hispanohablante asocia a la cadena de sonidos “lápiz” una imagen similar, aunque este fuese de madera, metal, etc. Por lo tanto, el signo es una unidad mental que surge de la unión de un significado (concepto) y un significante. Se trata de un vehículo físico que porta el concepto. Pero si bien un significante tiene un carácter denotativo respecto de algo, es una descripción literal, el significado está relacionado también y depende de lo que cada uno tiene como concepto propio en función de por ejemplo cargas emotivas, u otros significados por asociación, y estrechamente relacionados con los contextos en los que, como planteaba Pérez Gómez (1985), la relación significante-significado adquieren un sistema común de correspondencia.

Las ideas anteriores nos llevan a retomar los estudios del sociolingüista británico Basil Bernstein (2001)⁶. La definición general de los códigos que el autor plantea hace hincapié en la relación entre significados, realizaciones y contextos. Así, según Bernstein (2001), el código es un principio regulador que se adquiere de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización, y contextos evocadores relevantes. El código es un regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esa relación, regulador de esas relaciones dentro de los mismos. Es el que genera los principios para diferenciar los contextos (clasificación)⁷ y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcamiento). De esta definición se deduce que si el código selecciona e integra significados relevantes, presupone el concepto de significados irrelevantes o ilegítimos. Y al igual si el código selecciona formas de realización, presupone el concepto de formas de realización inadecuadas o ilegítimas. Y con respecto al contexto sucede lo mismo, si el código regula contextos evocadores, supone de nuevo el concepto de contextos inapropiados e ilegítimos. Es relevante esta disquisición en función de los objetivos de la presente investigación, ya que el concepto de código tal y como lo desarrolla el autor, es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación.

El autor plantea que existen códigos elaborados y códigos restringidos relacionados con las relaciones de clase y de poder propias de la división social del trabajo. Los códigos restringidos dependen del contexto y son muy específicos del mismo, en tanto que los elaborados no dependen del contexto y son más universalistas. Bernstein (2001) plantea que la escuela refleja esta distribución desigual de poder en la sociedad, ya que el éxito dentro de ella depende del dominio de códigos elaborados. Plantearemos más adelante como este desarrollo que realiza el autor sobre los códigos permitiría producir descripciones de las prácticas pedagógicas con referencia a principios reguladores que operan a través del currículum y la pedagogía, considerados sistemas de mensajes que

⁶ Sus obras están centradas en la sociología del lenguaje y la estructura del discurso pedagógico. Desarrolla una teoría sobre los códigos lingüísticos, estableciendo una relación determinante entre lengua y clases sociales. La teoría de Basil Bernstein supone un grado de complejidad que es imposible abarcar en nuestro estudio, por lo que y en concordancia con los objetivos de esta investigación, nos permitiremos sintetizar y retomar a lo largo del escrito, en una licencia un tanto irrespetuosa, algunas cuestiones que plantea en su teoría, y que parecen relevantes en función de nuestro objeto de estudio.

⁷ Los conceptos de clasificación y enmarcamiento son desarrollados con mayor profundidad en el punto 2.2.1. sobre la comunicación didáctica.

definen el saber válido con respecto a lo primero, y la transmisión válida con respecto a la segunda.

Como venimos planteando, debemos tener en cuenta entonces que la comunicación no basa su éxito en el dominio de las reglas de correspondencia entre significantes y significados, ya que el carácter experiencial de la comunicación humana, como lo polifacética que puede ser la experiencia, hacen que, como desarrolla Contreras (1994), aún con la claridad de los significados denotativos de los significantes, en principio comunes, convencionales y aceptados, los componentes connotativos alteran el sentido acordado de los mensajes para darles significados particularizados y no siempre compartibles. En este punto, la retroalimentación es lo que permitiría controlar la ambigüedad, si consideramos que la comunicación implica comprender y negociar significados.

De acuerdo a las ideas planteadas hasta aquí, ningún tipo de comunicación se produce en el vacío, sino que requiere de un contexto, estos contextos, en casos institucionales, a su vez son también productores o fuentes de significados que se entrecruzan, interpelan, determinan o se reformulan a partir de su relación con los significados de los mensajes que se transmiten en el proceso de comunicación concreto. Decimos entonces que un sistema de comunicación es dinámico, evolutivo, pero no es nunca independiente. Según Bronfenbrenner (2002), estos contextos constituyen ambientes que se pueden considerar como parte de una organización anidada de sistemas que irían desde la situación inmediata de comunicación, hasta el macrosistema social, pasando por niveles institucionales intermedios. El autor plantea que, en un acto comunicativo se ponen en juego por un lado, códigos más cercanos al contexto en el que se define el intercambio inmediato, y por otro lado, códigos que permiten comprender el significado de los intercambios y de las relaciones en función del carácter históricamente gestado de esa forma de existencia social y de las dependencias estructurales que existen entre el contexto comunicativo inmediato y los otros sistemas anidados.

Ahora bien, hemos hablado hasta aquí sobre la comunicación en sentido general, pero si pensamos la comunicación en el ámbito de la escuela estamos hablando de un tipo específico de comunicación, distinguida por un contexto diferenciado que es el de la institución escolar, con sus propios códigos, su propia cultura. En este contexto, el cual

a su vez tiene relación con otros contextos sociales que definen códigos y formas históricamente producidas, se define una situación comunicativa de enseñanza y aprendizaje, entre un profesor y un alumno, situación denominada comunicación didáctica.

2.2.1. La relación docente alumno: una comunicación específica

En un nivel conceptual vamos a considerar la comunicación didáctica como la analiza Contreras (1994), entendiendo que se trata de una comunicación institucionalizada, lo que supone determinados efectos sobre el control de los comportamientos en función de una serie de condiciones personales y materiales bajo las que ocurre la enseñanza. Además, se trata de una comunicación intencional, y la forma en que se expresa y materializa la intencionalidad es lo que se denomina currículum. La comunicación didáctica es, en un principio, forzada y jerárquica, ya que por su naturaleza intencional, la existencia de un plan preconcebido para la comunicación hace que unos dominen el objeto y la intención de la comunicación, y otros no.

Ahora bien, estas son características constitutivas de la comunicación didáctica que la diferencian de otros procesos de comunicación, pero es importante conocer los elementos, los niveles y las dimensiones que se pueden distinguir en ella, por un lado para ahondar en su comprensión teórica, pero por otro, porque nos ayudaría a organizar la mirada en una realidad concreta para comprender mejor nuestro objeto de estudio.

Contreras (1994) reformulando algunos de los parámetros incorporados por Pérez Gómez (1985), habla de los elementos, los niveles y las dimensiones formales de la comunicación didáctica.

A. Los elementos. Se hace referencia a cuatro elementos básicos: la fuente de información, el mensaje didáctico, el destinatario, y el contexto.

- *La fuente de información*

Aunque existen diferentes fuentes de información, e incluso distintos emisores (libros, mapas, películas, etc.) Pérez Gómez (1985) considera que la fuente integradora y cercana del proceso de comunicación escolar es el profesor. Este organiza y regula los procesos de comunicación y participa en ellos. Contreras, por su parte, establece una distinción en relación a la idea anterior considerando que la interacción escolar está regulada por el currículum, por lo que el profesor constituye una fuente de información intermedia participando en dos procesos: 1) Un proceso de comunicación entre el profesor y las instancias elaboradas y/o difusoras del currículum; 2) Un proceso de comunicación entre el profesor y los alumnos donde aquel es la fuente de información. El autor sostiene que, en esta fuente se integran y reelaboran los mensajes curriculares en función de la interpretación que hace el profesor en el primer proceso y de la adaptación que hace en el segundo, según las sucesivas retroalimentaciones y los ajustes situacionales.

Entonces, la comunicación currículum profesor requiere para luego poder establecer la comunicación profesor alumno que el profesor complete, en función de las peculiaridades del contexto en que ejerce su trabajo, los mensajes curriculares, más o menos abiertos y abstractos, dotándolos de significados concretos. El autor también destaca que las fuentes de información (currículum-profesor) tienen un modo de interpretar el propio sistema de comunicación en el que se encuentran inmersos, así como cuales son los aprendizajes que se quieren provocar y las estrategias de enseñanza adecuadas para este fin. Barnes (1976, citado en Contreras 1994) explica que el currículum solo llega a desarrollarse plenamente cuando pasa a traducirse en actividad comunicativa. Contreras (1994) por su parte dice que debe ser realizado, entendiendo por esto que tanto los alumnos como los profesores, con sus vidas privadas fuera de la escuela, entran juntos en una comunicación significativa (hablar, leer, enfadarse unos con otros, aprender que decir, que hacer y cómo interpretar lo que otros dicen y hacen).

Cabe destacar que la actuación del profesor, los intercambios que él inicia y los controles que establece sobre el proceso no se explican exclusivamente en relación a las decisiones curriculares, sino que se explican también por el papel general que tiene que desempeñar en función de las exigencias de la institución escolar en su conjunto.

- *Mensajes Didácticos*

“La forma en que se materializa en el aula la intencionalidad didáctica es mediante el flujo de mensajes que el profesor pone en juego en el intercambio escolar” (Contreras 1994: 70). Por lo tanto, los mensajes no consisten sólo en la transmisión de contenidos como tampoco valen solo los canales de comunicación verbal. El profesor pone en juego además del conocimiento académico, mensajes acerca de las actividades que se deberán realizar con él, así como mensajes sobre las formas de participación adecuadas tanto para realizar los intercambios académicos como para cualquier otro tipo de intercambios en la clase. En este sentido, el autor realiza una afirmación que consideramos importante en relación con nuestro objeto de estudio, *“... parte de los mensajes acerca de las actividades y, sobre todo, los mensajes sobre la participación se producen fundamentalmente a través de vías analógicas y por procedimientos metacomunicativos asociados a las transmisiones explícitas de contenidos informativos”* (Contreras 1994: 70). En la misma línea, Barnes (1976, citado en Contreras 1994: 70), apunta *“Por eso es imposible separar lo que se enseña de cómo se enseña, porque cualquier concepción de lo que constituye el conocimiento lleva emparejada una forma de entender la comunicación del mismo”*.

- *El destinatario*

Dentro de la comunicación didáctica el alumno es el destinatario de los mensajes intencionales. Ellos interpretan lo que el profesor dice mediante aquello que ya saben y mediante sus propias historias personales. Contreras (1994), sostiene que además ellos tienen su propia forma de entender el sistema de comunicación en el que participan, pero que en el proceso de interacción con el profesor y sus compañeros van negociando y acordando las pautas de los intercambios y el significado de los mensajes. Por lo tanto, los aprendizajes que realizan afectan a los significados académicos como a los estilos de comunicación que se ponen en juego en los sistemas de actividades y en las formas de participación.

- *El contexto*

Contreras (1994), habla de dos niveles contextuales, uno referido al contexto interno del aula, creado por la interacción profesor alumno. El otro tiene relación con el contexto institucional y organizativo del contexto escolar. El contexto del aula se constituye así en un ambiente comunicativo diferenciado, es decir tiene reglas propias acerca de cómo y cuándo participar. El autor plantea que la interacción docente alumno está formada por mensajes directos e implícitos sobre tareas académicas y reglas de participación. El aula es un ambiente donde profesores y alumnos desarrollan significados compartidos para las actividades, en donde las reglas son inferidas por los alumnos a partir de la presentación de las tareas, en simultáneo con la presentación, directa o indirecta, de la información sobre la participación que exige cada tarea.

Por otro lado, el contexto de los intercambios en el aula se ve afectado por la escuela y el sistema educativo, imponiendo determinadas formas de organizar el espacio, el tiempo, las relaciones personales y los mensajes específicos que deben ser transmitidos. Pérez Gómez (1985, citado en Contreras 1994: 87) plantea que *“el modelo de organización institucional de la educación define el margen de las posibilidades de la acción didáctica y determina cuantitativa y cualitativamente la riqueza y orientación de los intercambios”*. Esto condicionaría la estructura y el funcionamiento el sistema de comunicación del contexto áulico.

B. Los Niveles. Hablamos de tres niveles de comunicación: intrapersonal, interpersonal y organizacional.

- *Intrapersonal*

Es el nivel del procesamiento interno de los significados. Este nivel constituye el proceso por el cual las señales se transforman en unidades significativas. Mediante una elaboración e interpretación cognitiva necesaria para una participación adecuada en función de los sistemas interpretativos y del lugar que se ocupa en el intercambio.

- *Interpersonal*

Está relacionado con los intercambios de los individuos y con las relaciones que se establecen entre ellos. Contreras (1994: 75) afirma que, “*Debido al doble componente de toda comunicación, informativo y relacional o metacomunicativo, es muy importante este nivel de análisis al permitir entrar en la comprensión que ejercen los factores afectivos y de compromiso en el éxito de la comunicación*”. Con respecto específicamente a la comunicación didáctica, sostiene que es difícil encontrar una sintonía entre unos comunicantes que no se han elegido entre sí, y la necesidad de lograrla para que la acción del profesor tenga éxito. Además, este y el nivel organizacional es donde se definen y materializan las relaciones de poder propiciadas por las características de, como enumera Contreras (1994), obligatoriedad, intencionalidad, y jerarquía de la comunicación didáctica.

- *Organizacional*

La institución escolar no es solo un marco en el que se establece la interacción didáctica, sino que es también fuente de significación, ya que como sistema organizado e institucionalizado define el lugar de cada elemento y lo que se espera de él para mantener la organización, es el factor propiciador de unos y no otros intercambios y funciona aportando mensajes, no siempre explícitos, que se vehiculizan en las relaciones jerárquicas y en los roles que establece la institución.⁸

⁸ Esta idea parece tener ciertas implicaciones en el momento del trabajo de campo (por lo que se tiene en cuenta posteriormente en el Marco Metodológico). Porque determina en cierto modo la utilización de dos estrategias diferentes de recolección de los datos para poder analizar dos dimensiones distintas. Es decir, aquello que se dice y aquello que se hace, tanto a nivel institución-profesor como profesor-alumno. No sería lo mismo la comunicación que se proclama defender y lo que efectivamente sucede en función de los intercambios que permite.

C. Las Dimensiones formales de la comunicación didáctica. Se trata de la sintaxis, la semántica y la pragmática.

- *La Sintaxis*

Hace referencia a la estructura externa de los signos que sirven de vehículo para la transmisión de la información, es la lógica sintáctica presente en los procedimientos comunicativos. Portadora también de significados tanto porque se le pueden atribuir o porque una estructura permite determinados mensajes y otros no.

- *La semántica*

Se ocupa de lleno de los significados, de la relación de los signos con las cosas a las que refieren, y aquí nos encontramos con la ambigüedad en la relación significante significado. Pérez Gómez (1985, citado en Contreras 1994: 77) remarca como los significados no se transmiten solo mediante los significantes, *“los aspectos connotativos de la comunicación, los metamensajes, la forma en que se organizan los mensajes, los propios códigos, etc., son ellos mismos fuentes de significados. No solo lo que se dice comunica, también lo hace la forma en que se dice y lo que se deja de decir”*.

- *La pragmática*

Esta se preocupa por la forma en que la comunicación afecta a las personas, a su pensamiento y a su conducta. La comunicación didáctica es una comunicación intencional que se propone influir en los alumnos generando nuevos significados en ellos, mediante una confluencia de las estructuras potencialmente significativas y las estructuras cognitivas de los sujetos. Esta dimensión, agrega Contreras (1994), justifica el estudio de las demás, ya que el interés de aquellas reside en la repercusión que puedan tener lo sintáctico y lo semántico en la estructura y el contexto de los significados en el propio proceso de significación en un proceso comunicativo, y a su

vez, como este influye en la modificación de las estructuras conceptuales, valorativas y de actuación de los alumnos, y no sólo de ellos, sino del docente. Este también cambia sus esquemas cognitivos y de comportamiento dentro de un proceso comunicativo.

Pérez Gómez (1985) remarca que la sintaxis, la semántica y la pragmática se pueden diferenciar tanto en los *elementos* como en los *niveles* descritos anteriormente, y destaca además que lo sintáctico, semántico y pragmático son dimensiones que se pueden distinguir para el análisis, pero que no se muestran en la realidad.

Las anteriores ideas nos llevan en esta instancia a recuperar algunas ideas ya esbozadas en relación al desarrollo de Bernstein (2001), porque creemos existen algunas relaciones que nos ayudarían en el análisis de la comunicación didáctica entendiendo que responde a principios que la regulan y en función de los que tiene una u otras características. La teoría de Bernstein (2001) permite describir y explicar la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión- adquisición del conocimiento y cómo, a su vez, se pueden conectar dichas prácticas con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimiento.

La propuesta teórico metodológica de este autor permitiría producir descripciones de las prácticas pedagógicas con referencia a principios reguladores que operan a través del currículum y la pedagogía considerados sistemas de mensajes que definen el saber válido con respecto a lo primero, y la transmisión válida con respecto a la segunda. Existe un código, al que ya hemos hecho referencia, que se constituye como el principio regulador que subyace a diversos sistemas de mensajes y en especial al currículum y a la pedagogía. Mediante el código, en tanto constructo teórico, el autor establece la relación entre el texto pedagógico, social según él, y las relaciones sociales de producción. En la relación pedagógica, docente-alumnado y trama social, hay una relación de fuerza, mediante el texto, el contenido curricular es transmitido para ser adquirido.

Entonces, existen dos modalidades de códigos, los códigos elaborados y los códigos restringidos. Según Bernstein (2001: 32) *“Cuanto más sencilla se la división social del trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material*

específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código restringida. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada". Los códigos entonces son elaborados o restringidos de acuerdo con las reglas de clasificación y enmarcamiento de la agencia transmisora. Estas reglas traducen las relaciones de poder y de control a prácticas interactivas y sus principios comunicativos, junto con formas de resistencia y oposición. Los conceptos de clasificación (relaciones estructurales) y enmarcamiento (prácticas interactivas) se desarrollaron para traducir las relaciones de poder y de control externas a relaciones de poder y control dentro de y entre agencias de reproducción cultural y de producción social. Los conceptos crean el vínculo entre macroestructuras y prácticas comunicativas microinteractivas. Desde este punto de vista, la postura y la oposición ideológicas se llevan a la práctica, transmiten y legitiman mediante las reglas de clasificación y enmarcamiento.

El código educativo es una herramienta que permite la descripción y comprensión de los principios que regulan la práctica y el discurso pedagógico. Principios que a su vez regulan los procesos de adquisición de la cultura. Las relaciones de clase regulan la institucionalización del código elaborado en la escuela, las formas de transmisión del mismo. Lo interesante de la propuesta de Bersntein (2001) es la importancia que le otorga al estudio de la lógica interna del discurso y sus prácticas junto con el análisis de las formas de comunicación, para entender cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo estos regulan las formas de conciencia en función de la reproducción y/o posibilidades de producción cultural. El poder establece las relaciones entre categorías, y el control, las formas legítimas de comunicación, las relaciones dentro de cada una de estas categorías.

La distribución de poder se sostiene esencialmente a través del mantenimiento del grado apropiado de aislamiento entre las categorías de la división social del trabajo que legitiman, lo que se traduce en las prácticas pedagógicas como el grado de separación entre los contenidos académicos. La forma de control que regula la comunicación en las prácticas pedagógicas es analizada por el autor mediante el concepto de enmarcamiento

que hace referencia a los grados de fuerza de los límites que se establecen en la comunicación profesor alumno, respecto a las relaciones con el conocimiento formal y entre este y el conocimiento cotidiano de cada uno de los sujetos involucrados en la comunicación. Existen dos sistemas de reglas presentes en el enmarcamiento: las reglas del orden social y las reglas del orden discursivo. La primera de ellas hace referencia a las formas que toman las relaciones jerárquicas en las prácticas pedagógicas y tienen que ver con las buenas formas, la conducta, y se denomina “discurso regulador”. Las segundas se relacionan con la selección, ritmo, secuenciación y criterios de evaluación, y son denominadas “discurso de instrucción”.

En resumen, según Bersntein (2001), el principio de clasificación nos proporciona los límites de cualquier discurso, mientras que el enmarcamiento nos aporta la forma de realización de ese discurso, es decir, el enmarcamiento regula las reglas de realización para la producción del discurso. La clasificación se refiere al qué y el enmarcamiento se ocupa de cómo han de unirse los significados, las formas mediante las que se hacen públicos y el carácter de las relaciones sociales que los acompañan. Entonces, tanto la clasificación como el enmarcamiento aportan las reglas del código pedagógico, esto es, las reglas de la práctica del discurso pedagógico.

Interesa por lo tanto en esta investigación el aporte de la teoría de Bersntein (2001), en tanto permite establecer categorías analíticas para estudiar la comunicación en las prácticas escolares en el aula, no con la intención, porque excedería los objetivos planteados en esta investigación, de analizar específicamente (pero si tenerlo presente) el proceso de control simbólico que se da en las prácticas pedagógicas mediante el funcionamiento de los conceptos de clasificación y enmarcamiento como herramientas para la traducción de poder y control. Como herramientas teóricas, y sobretodo metodológicas, posibilitarían ampliar y profundizar la mirada en los procesos comunicativos que se establecen en las aulas y principalmente en prácticas escolares específicas como las que constituyen nuestro objeto de estudio. Por lo tanto, tendremos en cuenta el concepto de código y de códigos, y su relación con los orígenes socio-culturales, y los otros contextos de socialización de los alumnos. Y a su vez, cómo estos códigos operan regulando las prácticas comunicativas en prácticas escolares

específicas como objeto de investigación, a través de los conceptos de clasificación y enmarcamiento:

*La **clasificación** como los grados de fuerza de los límites que se establecen en las relaciones entre contenidos y el grado de separación entre las diversas actividades curriculares. La clasificación entendida entonces como la relación entre categorías, pudiendo ser una clasificación fuerte o una débil. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están bien aislados y, al contrario, cuando se trata de una clasificación débil.

*El **enmarcamiento** como la forma de realización de los discursos. Cuando este es fuerte la regulación del discurso transmitido, ritmo y tiempo, están muy definidos y centrados en la figura del profesor, y por el contrario si el enmarcamiento es débil la relación intersubjetiva tiene un carácter más horizontal. Es decir, cuando estamos en presencia de un enmarcamiento fuerte, las reglas del discurso de instrucción y regulador, a los que nos hemos referido, son explícitas. En cambio cuando el enmarcamiento es débil, ambas reglas son implícitas y el receptor las desconoce en buena medida.

2.2.2. *El diálogo para el desarrollo del sujeto en el mundo*

Se han planteado hasta aquí algunas cuestiones sobre la comunicación en sentido general, y sobre la comunicación entre un docente y un alumno específicamente. Esta comunicación en su definición teórica conceptual es la denominada comunicación didáctica, de la que hemos especificado algunas de sus características en base a elementos, niveles, dimensiones, y hemos recuperado algunas categorías teóricas de la teoría de Bernstein (2001) para entender algunos principios que operan regulando las prácticas pedagógicas. Siguiendo en esta línea, creemos que también se puede retomar en relación al objeto de investigación, otras conceptualizaciones teóricas que complementarían la mirada, y que permitirían poder “desmenuzar”, en el sentido de poder especificar, aún más, la comunicación en el aula como objeto de reflexión.

Al igual que como hemos puntualizado respecto de la teoría de Bernstein (2001), realizamos la misma aclaración respecto de la teoría del filósofo y sociólogo alemán, Jürgen Habermas (1987), ya que su teoría supone un grado de complejidad que no es posible abordar desde los objetivos de la presente investigación, y no podemos por tanto estudiar específicamente las relaciones del sujeto con los elementos de la estructura social, propósito del desarrollo de su teoría, como tampoco es objetivo de nuestro estudio posicionarse con respecto a algunas de las críticas a las que es sometida, incluso tildada de “utópica”, su teoría. Simplemente consideramos que existen en ella algunos elementos teóricos relevantes que nos pueden también servir de pistas para analizar y repensar los procesos de comunicación en el aula, desde una mirada, podríamos decir, más centrada en una perspectiva lingüística con énfasis en las características de los intercambios de significados.

El interés epistemológico de Habermas (1987) reside explícitamente en la elaboración de una teoría global que permite un análisis crítico de la sociedad industrial capitalista moderna con sus estructuras y mecanismos. Su aportación principal consiste en ofrecer una teoría para la dilucidación de las estructuras que dominan en las sociedades modernas. Su modelo explicativo intenta interrelacionar los contextos prácticos de las experiencias humanas con el nivel de las formaciones objetivas del sistema social, es decir, pretende reconstruir la interconexión vital entre el nivel sistémico y el nivel de los contextos cotidianos.

Su argumentación se basa en una crítica a la sociedad moderna, y al tipo de racionalización que rige en ella y que tiene relación con un tipo de racionalidad instrumental con respecto a fines, presente en todas las esferas sociales. En este sentido retomando el análisis teórico de Weber (2006)⁹, Habermas (1987) propone la Teoría de la Acción Comunicativa para interpretar y analizar la realidad social, en donde el concepto de racionalidad comunicativa hace referencia a las condiciones de posibilidad para una comunicación y discusión racionales no manipuladas desde el poder. Habermas (1987) plantea un tipo “ideal” de comunicación, o una situación ideal de dialogo, que significa la comprensión de la relación interna de validez y compromiso, respecto al dar y recibir argumentos, en donde los sujetos se estarían comportando de

⁹ Puede leerse Weber, M. (2006). *Conceptos Sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza.

forma racional. Esto no solo tiene que ver con la lógica de las proposiciones sino con el establecimiento de la relación de diálogo entre diferentes.

El autor habla de la existencia de tres ámbitos de la realidad, el mundo objetivo, referido a la naturaleza exterior, el mundo social, relacionado con las normas y la interacción, y el mundo subjetivo, que hace referencia a las vivencias internas. Para Habermas (1987), el actuar comunicativo es el prototipo del actuar intersubjetivo, y se basa en un proceso cooperativo de interpretación a lo largo del cual los participantes se refieren al mismo tiempo a algo que existe en el mundo objetivo, social y subjetivo, aún cuando destaquen en sus expresiones temáticamente sólo un componente de los tres. El objetivo final es, en efecto, el entendimiento y el comunicarse.

En este sentido, consideramos que la aportación de la incidencia de la intersubjetividad y la posibilidad de entendimiento mediante el diálogo es una idea muy potente para comprender las situaciones de comunicación, que no siempre están mediadas por pretensiones de validez. El autor plantea que la acción comunicativa incluye el objetivo del consenso o el acuerdo mediante la validez de los argumentos y no de la posición de poder que ostentan los interlocutores. Al definir la acción comunicativa Habermas (1987: 145) describe cómo en ese diálogo se incluye la interpretación de la otra persona, en sus palabras, *“Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada “su” mundo externo y “mi” mundo externo, sobre el trasfondo de “nuestro” mundo de la vida, queden relativizados en función de “el mundo” y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente”*.

Desde el punto de vista educativo sólo las acciones susceptibles u orientadas al entendimiento pueden considerarse como acciones que desarrollan las habilidades comunicativas que, a su vez, dependen para su desarrollo de habilidades construidas colectivamente mediante el dialogo intersubjetivo. Es justamente el constructo conceptual de una situación ideal de comunicación, o la posibilidad de pensar en una comunicación simétrica, lo que sirve como categoría analítico-empírica para comprender las situaciones de comunicación en el aula. El sujeto se construye y constituye socialmente en las interacciones y procesos comunicativos en los que participa, y es en estas interacciones subjetivas cotidianas donde se conjugan de

diversas formas el mundo objetivo, social y subjetivo. Cabe aclarar, que no se trata de la aplicación del modelo habermasiano a las situaciones comunicativas en el seno de las escuelas en un intento de “medir” o “comprobar” cuanto se acercan al constructo teórico. Sino de adentrarse en la complejidad de las situaciones de comunicación en tanto interacciones subjetivas para conocer sus configuraciones específicas. Y por otra parte, aún teniendo en cuenta que las características que asuman los procesos de comunicación en la escuela tendrán relación, o deberán ser cuidadosamente contemplados de acuerdo a niveles más estructurales, institucionales y sociales, es precisamente desde la concepción de la comunicación como diálogo, o de pensarla como simétrica, desde donde se concibe la posibilidad de cambios en las prácticas sociales de los sujetos y por lo tanto cambios en otros niveles más estructurales.

Una perspectiva comunicativa ó dialógica en este sentido, resulta muy útil desde el punto de vista educativo porque nos ayuda a pensar en prácticas escolares y procesos de enseñanza aprendizaje en donde existan otras formas de comunicación en la transmisión y construcción del conocimiento escolar, en donde puedan ser puestas en juego las perspectivas de quienes participan en el diálogo, sus deseos, intereses y necesidades, y donde el consenso pueda estar dado por la comprensión de la validez de las argumentaciones.

Para concluir, queremos justificar entonces, una posición en la que se concibe la comunicación didáctica desde una óptica no directiva, lo que supone o conlleva una o unas formas específicas de relación entre el docente y el alumno en las situaciones de enseñanza aprendizaje. Haciendo hincapié en la horizontalidad como rasgo distintivo del proceso pedagógico, y la participación activa en la elaboración social del conocimiento en base al diálogo intersubjetivo. En esta comunicación el docente debe ser un facilitador del diálogo entre los participantes, un guía de los aprendizajes y mediador en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

2.3. La comunicación y los valores

Entre uno en los objetivos de esta investigación nos hemos planteado poder reconocer a partir de procesos comunicativos específicos aquellos valores socializadores que subyacen en la interacción entre profesor alumno en las situaciones pedagógicas estudiadas. La comunicación en el aula y su configuración en relación con las características pedagógico didácticas desarrolladas en situaciones de enseñanza aprendizaje distinguidas innovadoras supone en nuestro caso agudizar también la mirada para poder conocer aquello que subyace en estas prácticas relacionado con determinadas formas de actuar y de relacionarse. Cabe mencionar que la enunciación del objetivo se hace en términos de “valores”, en relación a lo cual es necesario establecer algunas puntualizaciones.

2.3.1. Maneras de relacionarse y enfrentarse al mundo

Hoy por hoy hablamos de la necesidad de poder recuperar el valor social y personal de la educación, por lo que la institución escolar ha de ser coherente con los valores de una sociedad democrática dando la mejor respuesta posible al derecho y al deber de una educación de calidad para todos mediante una educación escolar que debe ser compensadora de desigualdades, integradora de diferencias, justa, equitativa e inclusiva. Pero como plantea Pérez Gómez (1998: 33) “...preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas”. Y afirma que, “El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela”. Pérez Gómez sostiene que la ideología postmoderna, que corresponde a la estructura económica del liberalismo radical del mercado, está transformando de un modo acelerado valores y actitudes aparentemente bien asentados en las sociedades llamadas modernas y occidentales. “El absoluto

*relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo, pueden considerarse las consecuencias lógicas de una forma de concebir las relaciones económicas que condicionan la vida de los seres humanos, reguladas exclusivamente por las leyes del mercado” (Pérez Gómez 1995: 256). Así, el autor sostiene que es evidente que todos estos aspectos de la cultura contemporánea postmoderna están presentes en los intercambios cotidianos tanto fuera como dentro de la escuela, y que provocan el aprendizaje de conductas, actitudes, ideas y valores. El desarrollo de las formas de pensar, sentir, expresarse y actuar están condicionadas por el proceso de socialización o función socializadora de la escuela, definida como un “... *influjo polimorfo, cambiante y omnipresente de la cultura anónima dominante que se ejerce a través de los intercambios espontáneos y naturales en las más diversas instituciones e instancias sociales clásicas y modernas (familia, tribu, escuela, gremio, empresa, televisión) (...) Este proceso constituye una primera mediación social en el desarrollo individual, en la construcción de significados”*. (Pérez Gómez 1995: 256)*

Entonces, si bien la escuela se enfrenta a requerimientos contradictorios en sus procesos de socialización, los fines de la educación no deberían dejar de ser la formación de ciudadanos democráticos, pero el comportamiento y procedimiento democrático en la escuela adquiere múltiples formas y mecanismos que van más allá de lo estrictamente curricular asociado con la transmisión de contenidos disciplinares. La transmisión de valores en la escuela se muestra en toda su organización, en su administración, en sus clases, en el patio de recreo, etc., lo que proporciona un aprendizaje al margen de las actuaciones planificadas, o los contenidos que se puedan enseñar en una clase. En la escuela, los niños están continuamente recibiendo una enorme cantidad de mensajes, explícitos o implícitos, que tienden a reforzar el sistema de valores de la sociedad en que viven. Por lo que, las relaciones en el centro, su organización y cultura han de tenerse en cuenta como elementos que influyen en la formación de los alumnos y en la construcción de valores específicamente.

Los valores siempre están presentes y forman parte también del currículo oculto que existe en todo espacio escolar. Se trata de relaciones sociales, normas y modos de pensar que producen el aprendizaje de hábitos, conductas y costumbres, en el seno de la institución escolar. Centrándonos solo en la relación docente-alumnado, la transmisión de valores tiene intrincadas relaciones con el contenido que se enseña, las estrategias específicas de enseñanza, y el tipo de comunicación que se establece entre ellos. Podríamos decir que esto se manifiesta en determinadas formas de estar en el aula, en determinadas formas de tratar a los alumnos y de invitarlos “a ser”, y tiene relación a su vez, si pensamos ahora solo en los docentes, con las formas que ellos también traen consigo y ponen en juego en la interacción de enseñanza aprendizaje, formas específicas de estar, de tratar y de ser, que han sido construidas a partir de las propias historias y trayectorias escolares y de formación, a partir de las que son, o se “reinventan” en las experiencias escolares por las que atraviesan.

No obstante, cabría en esta instancia hacer algunas aclaraciones respecto del tema de los valores. En primer lugar, a la hora de plantearnos la educación en valores en los centros educativos conviene distinguir la existencia de principios morales de validez universal (respeto, dignidad humana, igualdad, solidaridad) que son recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución y en el propio currículum escolar, o valores éticos como la justicia y la libertad. Pero debemos distinguirlos de otros valores, no necesariamente compartidos y no necesariamente universales, que representan opciones personales legítimas y respetables, relacionadas con los modos de vida, la moral sexual, etc. Los valores pueden clasificarse como individuales, referidos por ejemplo al cuerpo, o a aspectos emocionales y cognitivos individuales, o valores sociales que tienen relación con los otros, como la tolerancia o la solidaridad. De un modo más general, acordamos con Bolívar (1995) que los valores son principios y criterios que determinan las preferencias y actitudes de las personas, y establecen en una sociedad concreta, y también para un grupo social o una persona, aquello que es deseable o no. Los valores expresan las situaciones individuales y colectivas deseables para satisfacer las necesidades humanas. En consecuencia,

diferentes valores se expresan en diferentes estilos de vida o pautas de comportamiento practicadas por grupos sociales.

En segundo lugar, es necesario remarcar que los valores no se pueden observar directamente, pero se traducen en actitudes devenidas en o devenidas de, normas, hábitos o patrones de conducta. Por lo tanto, en relación con el objeto de estudio sobre el que se organiza esta investigación, nos interesamos por los valores porque se considera que cualquier cambio en los modos de comunicarse en los espacios escolares podría influir en la transmisión de ciertos valores o en la modificación de valores existentes. Interesa entonces, prestar atención a aquellos valores tanto explícitos como implícitos puestos en juego en la comunicación didáctica generada en las prácticas escolares estudiadas en esta investigación. Hacemos referencia a determinadas pautas de conducta, como modos de estar, de ser y de relacionarse que subyacen en toda práctica escolar, por lo que hablaremos en este estudio de “maneras de relacionarse y enfrentarse al mundo”.

Cabe remarcar que somos conscientes que una socialización en valores específicos, o mejor dicho, la interiorización de un valor no puede ser observada de manera directa, o por lo menos en un corto plazo. Pero si podemos prestar atención a todas aquellas formas de relacionarse y de enfrentarse al mundo que subyacen y se transmiten en los procesos comunicativos entre el docente y sus alumnos, e incluso entre estos mismos. Es decir, como venimos desarrollando a lo largo de nuestro marco teórico, se pretende conocer si en las distintas configuraciones que adquieren los modos de comunicación en el espacio escolar, en el marco de un actuar comunicativo específico, se podrían poner en juego modificaciones tanto de las pretensiones de validez o de verdad del contenido o de la información transmitida, como de una particular interpretación de las relaciones de poder tanto de la posesión como del uso y finalidad del conocimiento puesto en juego, como así también de la jerarquía en función de esto, de uno sobre otro interlocutor. Tener presente estas cuestiones, entre otras, en tanto condiciones en las que se establece el espacio comunicativo en el que el docente y alumno coexisten, implica reconocer, o al menos prestar especial atención, a los valores asociados a formas de estar, ser, y pensar que se ponen en juego implícita o explícitamente y que tendrían relación con determinadas maneras de relacionarse y enfrentarse al mundo.

3. MARCO METODOLÓGICO

En el marco teórico que sustenta esta investigación hemos afirmado que la comunicación docente- alumno no sólo supone una interacción pedagógico didáctica, sino que también se trata de un permanente intercambio de significados en un contexto comunicativo concreto, cuyas características se pretenden estudiar a partir de prácticas escolares reconocidas como innovadoras. Pretendemos adentrar en el complejo mundo de las interacciones en donde el sujeto es protagonista, lo que presupone entonces, entender las conductas como intersubjetivamente significativas en la construcción de una realidad también intersubjetiva. Es decir, se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso educativo dentro de un espacio formal y simbólico como la escuela, por lo que se hace necesario captar el propio proceso tal y como se da en toda su totalidad. Podemos decir que se trata de poder comprender e interpretar la interrelación entre condiciones, sentidos y acción, y esto sólo es posible desde una lógica cualitativa o paradigma naturalista de investigación.¹⁰ Guba (1981: 149) plantea que, *“El paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás”*. Por su parte, para LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La

¹⁰ Varias perspectivas y corrientes han contribuido a su desarrollo, cuyos supuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo simbólico o fenomenológico. Ver más sobre la historia de los métodos cualitativos en Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

calidad, según LeCompte (1995) significa lo real, más que lo abstracto y lo global, y lo concreto, más que lo disgregado y cuantificado.

En relación a la lógica cualitativa, Stake (1995), establece con respecto a la investigación cuantitativa tres diferencias fundamentales. La primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no se asienta en el enfrentamiento entre dato cualitativo versus dato cuantitativo, sino que se sitúa en el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. La segunda característica que Stake (1995) destaca de la investigación cualitativa es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación para llegar a elaborar una "descripción densa" y una "comprensión experiencial", interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar "libre de valores" para interpretar estadísticamente los datos recogidos. Con respecto a la tercera característica diferenciadora de la investigación cualitativa Stake (1995) argumenta que en ésta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento como síntesis de su perspectiva, el autor considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Por lo tanto, en la investigación cualitativa existen una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes presentes en los distintos enfoques y tendencias que podemos encontrar dentro de ella, y que es importante remarcar para posicionarse en relación a un modo de entender el proceso de investigación en relación un propósito investigativo. Nos referimos al nivel ontológico, epistemológico, metodológico, técnico e instrumental. Stake (1995) lo resume de la siguiente manera, el nivel ontológico es aquel en que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Desde el plano epistemológico se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determina la validez del conocimiento. Frente a la vía hipotético-deductiva implantada la investigación cualitativa asume una vía inductiva, en

la que la realidad concreta y los datos que ésta aporta permiten llegar a una teorización posterior. En un plano metodológico se sitúan las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad, es decir, los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes. En nivel técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

De acuerdo a las consideraciones anteriores situarnos en una perspectiva cualitativa de investigación se asienta en varios supuestos que la fundamentan. En primer lugar, la naturaleza del problema, al que solo es posible acceder desde una lógica investigativa que permita adentrarse en escenarios naturales para allí comprender como se desarrolla, en qué condiciones y como son las características que adquiere la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en prácticas que son innovadoras, y que maneras de relacionarse y de entender el mundo subyacen.

En segundo lugar, porque se pretende desarrollar interpretaciones informadas teóricamente con su génesis en los fenómenos tal y como se dan en los procesos escolares. Esto supone entender y entrar en el terreno con la “convicción” de que las generalizaciones no son posibles, Guba (1981: 150) dice, “... *lo máximo que uno puede esperar son hipótesis de trabajo, que se refieren a un contexto particular*”. El autor plantea que la utilidad del paradigma naturalista reside precisamente en que permite estudiar esa clase de fenómenos que se llaman frecuentemente sociales o de conducta. Afirma que, “*la conducta humana raramente es, si lo es alguna vez, independiente del contexto; de aquí que el conocimiento de la conducta humana, individualmente o en grupos sociales es necesariamente ideográfica, y las diferencias son al menos tan importantes como las similitudes para comprender lo que sucede*” (Guba 1981: 150).

Como última cuestión queremos hacer referencia a los criterios de credibilidad para juzgar la científicidad de una investigación naturalista. Guba (1981) plantea cuatro preocupaciones relacionadas con la credibilidad, a las que los criterios deberían

referirse. El autor habla del valor de la verdad de los descubrimientos, de la aplicabilidad de esos descubrimientos, si estos descubrimientos se repetirán de modo consistente si se repitiese la investigación en similares condiciones, y si aquellos descubrimientos son producto de los sujetos investigados y no de motivaciones, intereses o perspectivas sólo del investigador.

A diferencia de la investigación racionalista en la que estas preocupaciones se subsanan mediante los términos de validez interna y externa, generalizabilidad, fiabilidad y objetividad, en tanto criterios para juzgar la credibilidad científica de un descubrimiento. En una investigación naturalista los términos apropiados para aquellas preocupaciones de credibilidad, o la forma de establecer el criterio de verdad, son la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependencia.

La credibilidad se logra a través de la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con otras fuentes de las que se han obtenido los datos, con el objetivo de comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos relevantes. Esto permitiría también trasladar el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de su neutralidad sino de la confirmabilidad de los datos producidos. Con respecto a la transferibilidad, podemos decir que se pueden hacer transferencias de los resultados de una investigación, pero no podemos pensar en la posibilidad de generalizar los resultados como sucede en la investigación racionalista, porque los fenómenos están ligados a los momentos y los contextos. Podríamos hablar tal vez de hacer alguna transferencia de los resultados de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre estos contextos. En este sentido, la consistencia en una investigación naturalista no implica estabilidad, sino que se relaciona precisamente con la variación, y se utiliza el término de dependencia para explicar los cambios en el uso de los instrumentos para poder aprehender la variación de los fenómenos estudiados.

3.1. El estudio de caso

Distinguido un paradigma de investigación, es decir una forma de ubicarse con respecto al conocimiento, se opta por un Estudio de Caso como método de investigación y como parte integral de este paradigma.

El estudio de caso, según Stake (1995), es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Se trata de un modo disciplinado y cualitativo de investigación en el caso singular, donde como plantea el autor, *“El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, las secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales”* (Stake 1995:11). Sostiene también, que un estudio de caso es empático y no intervencionista, y el investigador intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. El objetivo primordial del estudio de caso no es la comprensión de otros casos sino que su primera obligación es comprender el caso, el cual puede tratar sobre una persona individual o un conjunto de personas. Pero de cualquier modo, se trata de algo específico, complejo, y en funcionamiento, en donde el investigador observa las características de una unidad, niño, aula, institución, etc., con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno.

El estudio de caso se trata de un estudio natural en donde el investigador forma parte del escenario natural, durante un período largo de tiempo, de las personas, instituciones, etc., investigadas, haciéndose preguntas y obteniendo las respuestas basadas en el estudio de los hechos y la comprensión de los acontecimientos tal como los conciben los participantes. Por lo tanto, entre las características que definen a un estudio de caso podemos mencionar: Participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo. Interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural. Comprensión de las acciones-significados de éstos a partir de los hechos observados, sin especificación de teoría previa concluyente. Énfasis en la comprensión y no en la explicación.

En nuestra investigación se trata específicamente de un *estudio instrumental de caso* (Stake 1995), basado en una necesidad de comprensión general, el estudio de casos particular se convierte así en un instrumento para esa comprensión general de la problemática planteada.

3.2. El trabajo de campo. La selección de la muestra.

En el marco de una investigación naturalista, las características de los fenómenos que se pretenden estudiar o la índole del problema de investigación, los objetivos planteados con respecto a ello, y la intención de no generalizar son consideraciones a tener en cuenta para la selección de la muestra o universo de estudio. En coherencia con esto, y porque el objeto de estudio lo demanda, la investigación se llevará a cabo tomando como caso de estudio un centro escolar sobre la base del criterio, trabajado por Stake (1995), de “*máxima rentabilidad*” de aquello que aprendemos, es decir preguntarnos sobre aquel caso que nos llevará a la mejor comprensión. Por lo que la escuela será seleccionada sobre la base de determinadas características, establecidas a priori, que nos permitan identificar y especificar que un centro escolar es innovador, lo que implica que interesa tanto un nivel primario, un nivel secundario, o ambos.

Para poder seleccionar el centro escolar nos parece apropiado un planteo que realiza Pérez Gómez (1998), con referencia a aspectos del desarrollo del currículum, y en relación a entender los mecanismos de socialización que realiza la escuela. Consideramos que pueden ser ítems, unos más que otros, (dada la complejidad de algunos por lo que no podríamos aprehenderlos en una instancia inicial sino sólo conociendo en profundidad la práctica concreta de una escuela), que parecerían relevantes para identificar un centro escolar con algunas características tanto organizativas como pedagógicas didácticas más innovadoras. Se trata de los siguientes:

- La selección y organización de los contenidos del currículum. En concreto, qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.
- El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos/as en la configuración de las formas de trabajo.
- La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.
- Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos/ as. Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.
- Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración.
- Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
- El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

3.3. Las estrategias de recogida de la información

Las técnicas seleccionadas como instrumentos de recolección del material empírico serán básicamente tres: ***Observación participante. Entrevistas en profundidad. Análisis de documentos.***

a) Observación participante

Si bien uno de los propósitos de esta investigación es el interés por generar un conocimiento a partir de una realidad concreta, avanzando en la comprensión de los procesos comunicativos que se establecen en las situaciones formales de aprendizaje (las clases), cuyas características pedagógico didácticas son asumidas desde la postura

del docente como de carácter innovador o innovadoras, nuestro foco de atención no puede agotarse en ellas. No podemos perder de vista que la comunicación no se circunscribe a un contexto áulico solamente, sino que también interesan otros espacios y situaciones institucionales, como los recreos o reuniones informales tanto de alumnos como docentes, en donde la observación se presenta como uno de los métodos apropiados para registrar los comportamientos, las experiencias de los sujetos involucrados y las situaciones que pueden dar cuenta de aquellas dimensiones, elementos y aspectos, a partir de los que se manifiesta la innovación en las prácticas escolares y los modos de configuración de la comunicación didáctica.

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, para Goetz y Lecompte (1988: 126) “...sirve para obtener de las personas sus definiciones de la realidad y los contactos con los que organiza un mundo”. De esta manera, según las autoras, la observación se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio.

En un estudio de caso, la observación participante conduce al investigador hacia una mejor comprensión del mismo, pero para ello deben ser pertinentes. Stake (1995) plantea que un investigador cualitativo en estudios de casos debe registrar bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis. El autor considera que el investigador debe dejar que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución e incluso la irresolución. Se trata de implicarse en la interpretación y en la búsqueda de significados para lo cual hay que mantenerse centrado en las categorías o acontecimientos clave, apuntando posibles análisis posteriores, pero atentos al momento de observación, lo que supondría no interpretar las relaciones sobre la marcha.

Se realizarán observaciones de clases y de situaciones informales (fuera del aula como los recreos o cualquier otra situación de interacción entre alumno-profesor, profesor-profesor, alumnos-alumno). Las observaciones se llevarán a cabo en clases de distintas asignaturas y niveles, y se irán priorizando unas sobre otras variando el foco de atención en función del mismo proceso de la investigación, en interrelación con la teoría y los datos empíricos que surjan. Por lo que no podemos especificar de antemano el

número de observaciones de clases, el tipo de clase, ni la duración de las observaciones, esto dependerá de poder lograr “*aumentar el crédito de la interpretación*” (Stake 1995: 98), que junto a la información proporcionada por las otras herramientas de recolección de los datos (entrevistas y análisis de documentos) nos permitirán afianzar nuestra confianza en nuestras interpretaciones mediante una estrategia de triangulación metodológica.

Sin embargo, si bien las categorías sobre las que se organizará la observación no pueden ser estructuradas a priori en coherencia con una lógica cualitativa de investigación, podemos intentar, a modo de organización inicial, establecer algún orden sobre la base de los elementos, niveles y dimensiones distinguidos en este estudio sobre la comunicación didáctica. (Nos centraremos en los elementos y en las dimensiones).

Elementos:

En relación a la fuente de información: la comunicación currículum profesor-contexto y los significados concretos otorgados a los mensajes curriculares. Usos comunicativos directos e indirectos. Empleo de medios y recursos. Predominancia de ciertos tipos de intercambios sobre otros. Tiempos, tonos, modos, lenguajes gestuales. Actuación e intervención del profesor en los intercambios, control que establece. Relación de su desempeño con las exigencias institucionales.

En relación a los mensajes didácticos: Relación contenido académico y actividades a realizar con estos. Tiempos, tonos, modos, lenguajes gestuales. Elaboración y participación en el trabajo con los contenidos. Estructuración espacio temporal.

En relación al destinatario: Participación de los alumnos. Retroalimentación y negociación en la comprensión de los mensajes y las actividades. Pautas de los intercambios y las interacciones. Saberes e historias previas.

En relación al contexto: Reglas implícitas y explícitas de participación y sobre las tareas académicas, del contexto interno (aula) y su relación con el contexto externo (institución).

Dimensiones:

En relación a la sintaxis y a la semántica: Estructura lógica sintáctica de los contenidos transmitidos. Cómo opera en el medio escolar la dimensión de la sintaxis (ver Marco Teórico). Relación específica entre la sintaxis y la semántica. Ambigüedad en los mensajes, significante-significado. Contextos de los significados. Diálogos docente-alumno, alumno-alumno. Que se dice y que no se dice, cómo se dice. Estructuración espacio temporal.

En relación a la pragmática: Como se interrelacionan las dimensiones anteriores en los procesos de comunicación, es decir en los procesos de significación en el o las aulas estudiadas.

Como última cuestión, respecto de las observaciones queremos apuntar que las *Notas de campo* sea probablemente el instrumento que se utilizará como forma de registro de las mismas, con intenciones descriptivas (contexto, actividades, situaciones, comportamientos, gestos, tonos de voz), al tiempo que servirán para ir reflejando de forma diferenciada las propias interpretaciones del investigador, como los comentarios subjetivos de los datos descriptivos, los preconceptos, la relación con la teoría sistematizada, o con otras posibles líneas teóricas o áreas de indagación.

b) Entrevistas en profundidad

En relación al objetivo relacionado con conocer cuál es el pensamiento del docente con respecto a la innovación y su función en el desarrollo de prácticas escolares con este rasgo distintivo, se hace necesaria la obtención de datos reveladores sobre sus concepciones acerca de la construcción y desarrollo de determinadas prácticas educativas. Entendemos entonces que son adecuadas las entrevistas en profundidad, definidas por Taylor y Bogdan (1987: 101), como flexibles y dinámicas. Las describen como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas, en sus palabras se

tratan de *"... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"*. Entrevistas concebidas en este sentido nos permitirían acercarnos a conocer cómo los profesores explican e interpretan su realidad cotidiana, intentando reconocer aquellas cuestiones que pudieran denotar los sentidos que le atribuyen a las decisiones o hechos por los que generan, propician y desarrollan prácticas pedagógicas diferentes a las tradicionales. Interesa recoger datos sobre las percepciones, que acerca de la realidad cotidiana y sus prácticas docentes, los profesores manifiestan en la dimensión de lo dicho, para enriquecer, ampliar y complejizar los datos recogidos acerca de sus prácticas escolares en la dimensión de lo actuado.

Las entrevistas se plantearán con un formato de preguntas semiestructuradas con ítems que apunten a facilitar respuestas acerca de valores y opiniones, identificando aquellos informantes claves que puedan proporcionarnos datos relevantes en un contexto de entrevistador-entrevistado de carácter informal. Esto permitirá poder incluir en el mismo proceso de entrevista nuevas preguntas, repreguntas, o las aclaraciones que fuesen necesarias en la medida que la situación de entrevista lo requiera.

Por lo tanto, podemos prever una estructura general de las entrevistas que gire en torno a algunos aspectos detallados a continuación, pero siempre teniendo en cuenta que los mismos podrán ir siendo modificados en una u otras direcciones según aquellas cuestiones que pudieran surgir de la secuencia misma del diálogo y la conversación, y que parezcan relevantes sobre los que profundizar según nuestro objeto de estudio. Los aspectos a los que hacemos referencia son:

- Datos personales. Nombre. Estado civil. Antigüedad en la docencia. Elección profesional. Instancias de formación y perfeccionamiento.
- Inserción institucional. Dificultades, integración, relaciones. Continencia socio-afectiva y pedagógica con sus pares y con el personal directivo. Relación profesional con los otros profesores.

- Características del trabajo con los alumnos. Interacción y relación con ellos. Actividades pedagógico-didácticas. Participación. Dificultades y satisfacciones en el trabajo pedagógico didáctico.
- Percepciones y visiones sobre su tarea y rol en el aula. Percepciones y visiones acerca de los contenidos que se enseñan. Concepciones y opiniones sobre las teorías enseñanza-aprendizaje. Objetivos y fines educativos. Contradicciones o conflictos con los saberes de los chicos o de sus familias.¹¹

c) Análisis de Documentos

Pensamos que todo aquel documento al que se pueda tener acceso puede ser a priori relevante para nuestro estudio, por lo que se intentará incluir como material de estudio tanto documentos formales de la institución (actas, circulares, currículos, informes, guías de estudio, datos estadísticos, periódicos y revistas), como todos aquellos otros documentos de carácter más informal como notas de clase o sobre las actividades escolares, que los docentes quisieran compartir.

Pensamos que el análisis de los documentos, es decir el análisis del contenido de un documento, supone una tarea de interpretación que debe atender tanto a la objetividad como a la subjetividad, lo que significa que el investigador debe atender a la lectura y análisis del contenido explícito de un documento, pero también debe poder ir más allá de esto, prestando especial atención a lo oculto, lo latente, lo no aparente y lo no dicho, encerrado en un mensaje, y que aparezca como relevante para comprender nuestra problemática de investigación.

3.4. El análisis de los datos: Un procedimiento analítico e interpretativo

El procedimiento de análisis e interpretación de los datos en una lógica cualitativa de investigación está relacionada con la posición epistemológica desde la cual se asume

¹¹ Las entrevistas serán grabadas previo consentimiento de las personas entrevistadas. Se considera realizar, en caso de ser necesario, entrevistas con las/los directivos de la institución.

esta forma de investigar. Si el hecho social es concebido como una construcción en la búsqueda de los sentidos atribuidos por los propios actores sociales al fenómeno estudiado para que podamos como investigadores comprenderlo, no existe por tanto un momento determinado para hacer un análisis de los datos, sino que esto se trata de un continuo que forma parte de todo el proceso de investigación, incluso durante los primeros contactos con el terreno.

El análisis y la interpretación de los datos suponen dar sentido a toda la información que se va recogiendo a lo largo del proceso, Stake (1995) plantea que se trata de una lectura repetida de las notas, de una reflexión profunda para poder revelar un sentido. En un estudio de caso la tarea principal es llegar a entender el caso, llegar a comprenderlo, por lo que siguiendo al autor, el hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso.

Con relación al proceso analítico, y la construcción de categorías de análisis nos gustaría hacer una mención sobre la función de la teoría en el proceso investigativo. Rocwell (1987), habla de las condiciones de producción y el trabajo teórico en la lógica cualitativa. La autora, haciendo referencia a las características del trabajo conceptual en el proceso etnográfico, sostiene que necesariamente se observa y se describe siempre desde una determinada conceptualización del objeto. No se observa para luego construir una conceptualización, es a partir de una conceptualización que es posible observar, no se describe para hacer teoría, se hace teoría para poder describir. Esta idea nos parece válida para entender entonces que la interpretación de los datos supone una permanente reflexión de ida y vuelta entre teoría y empiria, entre los hechos y los conceptos. Estos no denominan cosas, sino que encierran relaciones y son definidos en términos de relaciones, y estas no son observables en la realidad, por lo que deben ser construidas para poder articular aquello que hemos observado.

Por lo tanto, en un estudio de caso específicamente, el investigador cualitativo, en palabras de Stake (1995: 70), “... se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado”, donde, agrega el autor, la

interpretación fundamentada juega un papel esencial. Entonces, conocer y comprender las características pedagógicas que definen una comunicación didáctica específica en prácticas escolares que son reconocidas como innovadoras, supone atender a lo que se hace y a lo que se dice en relación a ellas. Esto sólo puede ser logrado mediante un exhaustivo trabajo de campo y de recolección de datos mediante la consideración de todas aquellas situaciones explícitas y manifiestas como aquellas otras que están latentes y ocultas, y que deben ser inferidas por la interpretación que el investigador realiza a lo largo de toda la investigación.

Resulta explicativa en esta línea la distinción que realiza Schutz (1962, citado en Taylor y Bogdan 1986) entre el enfoque émico y el enfoque ético, y los conceptos del primer orden de los conceptos de segundo orden. Es decir, la conducta social debe examinarse en los términos de las categorías de significados de las personas que se estudian, de acuerdo con el enfoque émico, estas categorías de significado son conceptos de primer orden. En cambio, en el enfoque ético los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas en estudio. Estos se denominan conceptos de segundo orden, puesto que se trata de ‘constructos de los constructos’ elaborados por los actores de la escena social.

Por lo tanto, muchas de las unidades de análisis irán surgiendo a medida que se lleve a cabo la investigación, e irá adquiriendo su estructura en la medida que sirva para ir ordenando la información en pre-categorías que vayan dando sentido al objeto de estudio, y a su vez, para ir orientando las futuras recolecciones de datos significativos y relevantes. Este proceso permitirá, en una instancia posterior, hacer el análisis intensivo de los datos, luego de haber completado el trabajo de campo, y sobre las pre-categorizaciones construidas en él.

La tarea de análisis e interpretación de los datos supone encontrar la inteligibilidad en el caos de la información recogida, se trata de ordenarlos en un proceso de reconstrucción del objeto de estudio. Para ello se establecerán dimensiones generales de análisis en función de temas emergentes, recurrentes o pre-categorías más cercanas a los datos, establecidas durante las observaciones y entrevistas, para posteriormente poder

compararlas e incluso encontrar nexos que las unan o nuevos enunciados que las incluyan. Al mismo tiempo, la teoría estará integrada a esta práctica investigativa como un trasfondo general orientando todo el proceso, desde las conceptualizaciones y desarrollos teóricos iniciales hasta aquellas otras que se incluyan como una previsión respecto de aquello que se considerará pertinente para dar continente a las evidencias empíricas que la realidad nos vaya mostrando.

El proceso descrito anteriormente será trabajado en tres dimensiones que deberán ser interrelacionadas constantemente en el trabajo interpretativo y analítico, hacemos referencia a la dimensión del espacio del aula con sus interacciones específicas en función de sus actividades particulares con respecto a procesos que tienen que ver con el enseñar y el aprender. Otra dimensión personal encarnada y acotada a la figura del maestro considerado en su condición de sujeto enseñante. Y una última dimensión institucional en tanto espacio dinámico de una organización en la que se vinculan procesos formales y simbólicos que involucran a sujetos en interacciones particulares.

La instancia última del proceso de análisis e interpretación de los datos quedará constituida por la redacción de un informe final, que se considera el momento en el que el investigador puede contar a un lector, que es aquello que ha estudiado, cómo lo ha estudiado, y qué puede decir de ello.

4. TEMPORALIZACIÓN

Las instancias de la investigación y su secuencia serán las siguientes: *Revisión teórica e investigativa. Selección y construcción de los instrumentos. Negociación de acceso al campo. Acceso al campo. Pre categorización de la información. Pre informe. Elaboración del marco teórico. Vuelta al campo y negociación de la información con los participantes. Categorización. Redacción del informe. Triangulación de la información. Redacción del informe final y presentación.*

Quisiera aclarar que si bien se trata de un requisito formal presentar en un proyecto de investigación una temporalización de las instancias futuras a llevar a cabo durante el proceso de investigación propiamente dicho, siendo coherente con la lógica de la investigación cualitativa, solo me puedo limitar, en un intento formal de presentación, a consignar las instancias de la investigación y su secuencia, pero no los tiempos concretos a priori en los que se llevarán a cabo sobretodo algunas de ellas. La duración de las etapas de la investigación dependerá de muchos factores que son imposibles de prever de antemano, relacionados principalmente con la negociación del acceso al campo, y con las circunstancias que puedan surgir durante la permanencia en él, que faciliten en mayor o menor medida el proceso de recolección de datos.

Referencias Bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F y Blanco García, N. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Algibe.
- Bersntein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carbonell, J. (2001). *La Aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Málaga: Akal. (2º ed.)
- Escudero, J. M. (1995). *La innovación educativa en tiempos turbulentos*, Cuadernos de Pedagogía, 240 (octubre).
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Revista Electrónica de investigación Educativa. 1995. Volumen 1. N° 1. Recuperado en junio de 2013. ISSN 1134-4032// D.L.SE-1138-94. <http://www.monografias.com/trabajos17/metodos-cualitativos/metodos-cualitativos.shtml#ixzz2W7AuDDdM>

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza. Cap. I. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Cap. V. La cultura académica*. Madrid: Morata.

Rocwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) en: Para observar la escuela: caminos y nociones*. Volumen 2. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (2º ed.)

Taylor, S. G. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

