

UN DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE TRAYECTORIAS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS¹

Ana Lucía Pizzolitto
alpizzolitto19@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

Este artículo tiene como propósito hacer explícito el diseño y proceso de investigación que hemos desarrollado para llevar a cabo un estudio doctoral, el cual se planteó como objetivo general comprender la dinámica de los procesos de cambio en el desarrollo de innovaciones pedagógicas en la universidad, desde la perspectiva de los propios actores involucrados. Recurrimos a un enfoque diacrónico y abordamos el estudio de las innovaciones como trayectorias, ya que las concebimos como construcciones sociales complejas y dispositivos dinámicos.

Las preguntas que han orientado esta investigación son: ¿Cómo reconstruyen los actores institucionales el proceso de construcción de las innovaciones? ¿Cuál es la historia de las políticas de innovaciones educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)? ¿Qué fases o momentos particulares podemos identificar en los procesos de innovación de la enseñanza en la universidad? ¿Qué acciones o fuerzas institucionales, grupales o individuales explican el pasaje de una fase a otra? ¿Qué tipos de trayectorias de innovaciones pueden identificarse mediante la comparación entre ellas?

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Selección de casos y muestreo

Dado que la idea central de esta investigación se basa en comprender procesos de cambio educativo que tienen lugar en el ámbito universitario, consideramos valioso llevar a cabo estudios de casos y en especial la utilización de métodos biográfico-narrativos.

En este sentido, realizamos un abordaje interpretativo desde una perspectiva temporal mediante un “estudio instrumental y colectivo de casos” (Stake, 1998). Mientras que las investigaciones instrumentales constituyen una herramienta para lograr una comprensión general de una situación particular, en un contexto político e institucional determinado, el estudio colectivo de casos implica la elección de varios casos -experiencias innovadoras- a la vez que la coordinación entre cada uno de ellos, en un intento por llegar a una comprensión en profundidad del fenómeno en estudio (Stake, 1998).

Los casos están constituidos por experiencias educativas innovadoras que se enmarcan en un Programa Institucional de la UNRC denominado *Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado -PIIMEG-* que se vienen implementando desde el año 2004 y que se desarrollan en todas las Facultades de la mencionada universidad, a saber Facultades de Ciencias Humanas, Ingeniería, Ciencias Económicas, Agronomía y Veterinaria y Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

Del total de proyectos PIIMEG seleccionamos 10, teniendo como criterios: a) su continuidad en al menos dos convocatorias continuas, para poder analizar procesos prolongados en el tiempo y b) que pertenezcan a diferentes Facultades, para acceder al estudio de contextos institucionales y disciplinares diferentes. De acuerdo a Goetz y LeCompte (1988: 137) “La selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio (...)”.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Nuestro período de estudio estuvo comprendido desde el año 2004, momento en que comienzan a implementarse las políticas de los PIIMEG, hasta el año 2010.

Dentro de cada caso, el muestreo de las unidades de observación es definido como intencional por “bola de nieve”. Se comenzó la indagación con el director de cada experiencia innovadora y ellos nos remitieron a los profesores más involucrados en las propuestas de cambio. Se establecieron contactos con sujetos informantes -responsables de la coordinación de los PIIMEG- con el objeto de contar con facilidad para acceder al campo, como así también a la información necesaria para llevar a cabo la investigación -documentación de proyectos innovadores-, intentando que nuestras intervenciones fueran bien acogidas.

Estrategias de recolección de datos

Como procedimientos para la recolección de datos empleamos:

- a) análisis documental;
- b) entrevistas narrativas;
- c) observación de las jornadas de trabajo convocadas por la coordinación de innovaciones educativas. A continuación detallamos cada una de estas estrategias.

Cuadro I: Objetivos de investigación y sus respectivos instrumentos de recolección de datos

Objetivos de investigación	Recolección de datos
<ul style="list-style-type: none">- Interpretar cómo los actores institucionales reconstruyen las innovaciones desde su memoria colectiva.- Reconstruir la historia de las políticas de innovaciones educativas que tuvieron lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto.	Entrevistas narrativas a participantes en la planificación y gestión de políticas de innovación educativa.
	Análisis documental: resoluciones, informes elaborados por la Secretaría Académica de la UNRC.
<ul style="list-style-type: none">- Interpretar cómo los actores institucionales reconstruyen las innovaciones desde su memoria colectiva.- Identificar fases o momentos en el desarrollo de las innovaciones educativas.- Distinguir acontecimientos, acciones, conocimientos construidos durante el proceso innovador que permiten explicar el pasaje de una fase a otra.- Generar una tipología de trayectorias de innovaciones educativas.	Análisis documental de: a) proyectos de innovación, b) informes finales, c) publicaciones de los equipos PIIMEG sobre sus experiencias de cambio y d) resoluciones que aprueban las convocatorias y proyectos.
	Entrevistas narrativas a docentes responsables del diseño e implementación de los PIIMEG.
	Observación de jornadas de trabajo convocadas por la Coordinación de los PIIMEG.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

a) Análisis de fuente documental

Esta estrategia permitió abordar los siguientes objetivos específicos:

- Interpretar cómo los actores institucionales reconstruyen las innovaciones desde su memoria colectiva;
- Reconstruir la historia de las políticas de innovaciones educativas que tuvieron lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Realizamos análisis de los siguientes documentos institucionales:

- Resoluciones del Consejo Superior N° 027/94 y 086/97 (Convocatorias Proyectos Pedagógicos Innovadores -PPI-);
- Resolución Rectoral N° 051/04 (Convocatoria PIIMEG 2004);
- Resolución Rectoral N° 110/05 (Convocatoria PIIMEG 2005);
- Resolución Rectoral N° 174/06 (Convocatoria PIIMEG 2006-2008);
- Resolución Rectoral N° 1332/08 (Convocatoria PIIMEG 2008-2010);
- Resolución Rectoral N° 1333/08 (Convocatoria Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional -PIIMEI-² 2008-2010).

Además, nos valimos de aportes realizados por un informe elaborado por el Área de Pedagogía Universitaria, dependiente de Secretaría Académica -UNRC- en relación con los fundamentos teóricos, propósitos, áreas prioritarias y características de los Proyectos Pedagógicos Innovadores -PPI-.

También se utilizó esta estrategia para los siguientes objetivos específicos:

- Interpretar cómo los actores institucionales reconstruyen las innovaciones desde su memoria colectiva;
- Identificar fases o momentos en el desarrollo de las innovaciones educativas;
- Distinguir acontecimientos, acciones, conocimientos construidos durante el proceso innovador que permiten explicar el pasaje de una fase a otra;
- Generar una tipología de trayectorias de innovaciones educativas.

Realizamos análisis documental de:

- proyectos de cada una de las innovaciones que se presentaron y fueron aprobados en las convocatorias PIIMEG 2004, 2005, 2006-2008 y 2008-2010;
- informes finales³ de cada una de las experiencias desarrolladas;
- publicaciones que los equipos docentes realizan sobre sus experiencias de cambio.

Contamos con un total de 62 proyectos e informes finales. La coordinación de los PIIMEG había solicitado que los informes finales fueran elaborados con la modalidad de narrativas pedagógicas por parte de los equipos docentes, no obstante, muchos de ellos no responden a esta modalidad de producción escrita.

b) Entrevistas narrativas

A fin de complementar y profundizar la información recogida mediante el análisis documental, llevamos a cabo entrevistas narrativas. Las entrevistas estuvieron dirigidas a directores y docentes participantes de cada uno de los proyectos, así como también a funcionarios y coordinadores que gestionan el programa institucional. Realizamos 22 a docentes participantes de los PIIMEG y 3 a aquellos integrantes de la gestión de las políticas universitarias.

El empleo de la entrevista, como modalidad de recolección de datos, permite indagar los significados, perspectivas y definiciones de los actores, el modo en que los entrevistados ven, clasifican y experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1986). Se concibe como un discurso conversacional y argumentativo que reconstruye acciones pasadas. A lo largo de la entrevista se conforma una *comunicación de significados*, en la que la persona entrevistada, en su intento por explicar determinada situación, le otorga sentido y significado a la realidad desde el lugar que ocupa en la sociedad, desde su perspectiva, imprimiendo en su relato su propia historia de vida; mientras que el entrevistador pretenderá comprender e interpretar dicha explicación (Rodríguez Gómez, 1996).

Por su parte, el empleo de narrativas en investigación resulta valioso, según Fernández (1995), por dos cuestiones centrales: a) permite que los sujetos investigados descubran las claves de su conocimiento personal, es decir, pongan al descubierto aspectos de su práctica que difícilmente llegarían a percibirse de otra manera, reconstruyendo su historia pasada y b) presenta elementos subjetivos y ponen en evidencia el significado que los entrevistados le atribuyen al mundo.

En relación con el último punto y de acuerdo a Huberman (1998: 187), "(...) la narrativa se convierte (...) en el vehículo más adecuado (...) para solicitarles [a las personas] que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial". Constituye una manera particular de organizar y reconstruir la experiencia otorgándole sentido a lo vivido y posibilita la construcción social de significados. Es más, "una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en las que participan seres humanos como personajes o actores" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 21). En nuestro caso, la entrevista narrativa nos ha ofrecido el marco metodológico para analizar aspectos del desarrollo de las innovaciones educativas a lo largo del tiempo. Diferenciamos a continuación las particularidades de las entrevistas dirigidas a docentes y las orientadas a los participantes de la gestión.

l) Entrevistas narrativas dirigidas a los docentes que planifican, ponen en marcha y evalúan las experiencias innovadoras

Comenzamos el diálogo solicitándole a los entrevistados que nos remitieran a la historia o camino que han recorrido las innovaciones desde que comenzó el equipo a implementar cambios educativos, considerando la posibilidad de identificar etapas, momentos o hitos en la trayectoria de las innovaciones. La entrevista narrativa continúa con la indagación de ejes estructurantes. Según Valles (1999), la situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco. El mismo marco pautado de la entrevista en un guión temático previo, recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que interesan con la finalidad de crear una relación dinámica en la que se vaya generando el diálogo de acuerdo a las características del sujeto que se entrevista. El uso de una guía permite asegurar que los temas claves sean explorados por todos los informantes. Además, este pequeño guión escrito posibilita contar con cierta independencia para improvisar preguntas sin detener el flujo de la conversación con el entrevistado (Rodríguez Gómez, 1996).

Los ejes estructurantes de nuestra entrevista apuntaron a conocer cuestiones como:

- problemas a partir de los cuales se desencadena el cambio;
- ruptura propuesta para hacer frente a los mismos;
- investigaciones desarrolladas con el objetivo de valorar los cambios llevados a cabo;
- cambios producidos tanto en los estudiantes, destinatarios de la innovación, como en los docentes innovadores;
- relación entre innovación y formación docente y entre innovación e investigación;

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- acciones implementadas a partir de los resultados obtenidos;
- posible repercusión indirecta del cambio en otros sectores institucionales.

Realizamos 22 entrevistas narrativas, que tuvieron una duración promedio de dos horas. Algunas de ellas se concretaron en dos encuentros. Paralelamente a la administración de las entrevistas procedimos a su transcripción, con el objeto de indagar algunos aspectos ausentes o que no hubieran sido tratados con la profundidad necesaria en los primeros encuentros. Llevamos a cabo entrevistas con dos o tres participantes de cada PIIMEG. A medida que avanzábamos en el proceso de análisis evaluábamos la necesidad de continuar entrevistando a diferentes participantes de cada equipo innovador, hasta llegar a la *saturación teórica* de las categorías. El hecho de poder contar con narrativas de más de un participante de cada proyecto permitió cruzar múltiples perspectivas, produciendo lo que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) denominan “relato polifónico institucional”, superponiendo narraciones, contrastando cada una de ellas en relación con las demás.

En un intento por realizar una devolución acerca de lo trabajado y de validar los datos de la investigación, al finalizar la entrevista entregamos a cada entrevistado una síntesis de la trayectoria que pudimos construir a partir del primer acercamiento a los datos (análisis documental), para que nos brindaran su opinión sobre el mismo en un próximo encuentro o vía correo electrónico, a fin de discutir, contrastar y ampliar los resultados parciales con los participantes de los proyectos. De este modo, profundizamos o validamos las interpretaciones luego de cada devolución.

II) Realizamos 3 entrevistas narrativas a participantes de la gestión universitaria, vinculados con las políticas de planificación e implementación de las innovaciones educativas en el ámbito universitario. Es así como entrevistamos a quien estuvo a cargo de la coordinación del Área de Pedagogía Universitaria desde el año 1992 al 1994; a quien lo hizo desde 1994 al 1996 y a quien ocupó el cargo de vicerrector cuando se originan las políticas de cambio educativo, pasando luego a la Secretaría de Ciencia y Técnica y más tarde a la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, áreas de las que dependieron dichas políticas académicas. Estas entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora y media, aproximadamente.

El instrumento de recolección de datos fue de elaboración personal y tuvo como propósito indagar, de manera general, la historia de las políticas de innovación en la UNRC, considerando la posibilidad de identificar etapas, momentos o hitos en la trayectoria de dichas políticas de cambios planificados. La entrevista narrativa continúa con la indagación de ejes estructurantes que apuntan a conocer cuestiones como:

- problemáticas o ideas que originaron las políticas de innovación educativa;
- la esencia de las mismas, así como sus propósitos y objetivos;
- dificultades que pueden haber surgido durante el transcurso de dichas políticas;
- aspectos que facilitaron su desenvolvimiento;
- cambios conseguidos a nivel institucional a partir de la implementación de políticas innovadoras.

c) Observación de jornadas

Esta estrategia de recolección de datos la utilizamos como medio para aproximarnos a la entrada al campo y también con el objetivo de profundizar en las categorías construidas y el análisis de los datos, para complementar información y aclarar dudas, contando con material grabado de las jornadas de trabajo convocadas por la coordinación de las innovaciones educativas. En ellas, los equipos docentes exponen y narran sus experiencias, presentan

dificultades, avances, resultados parciales y finales de los PIIMEG. Dichas jornadas tuvieron lugar en tres oportunidades, a saber en noviembre del año 2007, en septiembre de 2008 y en abril de 2010. Cada jornada tuvo una duración de dos días.

Análisis e interpretación de los datos

Para el análisis de los datos nos valimos de los aportes y procedimientos del *método comparativo constante* propuesto por Glaser y Strauss (1967), que consiste en llevar a cabo comparaciones y análisis de manera simultánea, con el propósito de producir nuevos aportes teóricos a partir de nuevas categorías y propiedades conceptuales. En este sentido, llevamos a cabo *análisis categórico y de contenido* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). El primero, alude a análisis realizados a partir de unidades temáticas o categorías extraídas de los textos. Optamos por este tipo de análisis ya que contábamos con gran cantidad de documentos y entrevistas y éste nos permitía establecer comparaciones entre ellos. Por su parte, el análisis de contenido nos permitió adentrarnos en indagaciones como las siguientes: qué sucedió en los orígenes de los proyectos innovadores y qué situaciones o acontecimientos operan como antecedentes, cuestiones que apuntan al contenido de las experiencias de cambio, las estrategias empleadas para afrontar los problemas educativos, los supuestos de base de los planes de mejora; en definitiva, el desarrollo de las innovaciones y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

En este contexto, sometimos a este tipo de análisis: el material obtenido a partir de las grabaciones de las tres jornadas de trabajo organizadas por el equipo coordinador de los PIIMEG; los diferentes documentos como: resoluciones, proyectos e informes finales PIIMEG, informe de la Secretaría Académica referido a las políticas de innovaciones educativas de la UNRC y las entrevistas narrativas realizadas tanto a los equipos docentes que planifican y llevan a cabo las experiencias innovadoras como aquellas destinadas a los participantes del diseño y gestión de las políticas de innovaciones educativas.

Para el análisis de datos contamos con el apoyo informático del programa Atlas. ti versión 5, herramienta que permite el tratamiento de datos cualitativos y tiene como objetivo facilitar el trabajo cuando se cuenta con gran cantidad de información. Ayuda a la organización, búsqueda y recuperación de información -nivel textual-, cediendo paso al establecimiento de relaciones entre elementos o prestando atención a cambios ocurridos en relación a dimensiones analíticas a partir de un análisis sistemático y exhaustivo -nivel conceptual- (Muñoz, 2005). Este programa se sustenta teóricamente en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

Realizamos, primero un análisis diacrónico y temático de cada caso, mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta implica el descubrimiento de los conceptos y “para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002: 111). Conllevó la descomposición de los datos en partes, su revisión y comparación en un intento por establecer similitudes y diferencias entre ellos. De esta manera, los fragmentos que se consideraran conceptualmente similares o que se relacionaran en su significado, se reunieron bajo la denominación de conceptos más abstractos, esto es bajo una misma categoría. Este primer proceso analítico fue fundamental para que tuvieran lugar los análisis subsiguientes.

Con el propósito de reorganizar o reagrupar los datos que fueron fragmentados a lo largo de la codificación abierta, llevamos a cabo la codificación axial. En ella establecimos relaciones entre categorías y subcategorías para llegar a explicaciones y comprensiones más precisas y profundas sobre los fenómenos en estudio. En este proceso, “la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002: 134).

Por su parte, la codificación selectiva implicó un proceso de integración y refinamiento de las categorías construidas a lo largo de la investigación y la construcción de categorías de mayor

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

grado de abstracción teórica que las generadas en las codificaciones anteriores -en nuestro caso, cada uno de los tipos de trayectorias de innovaciones-.

De esta manera, identificamos una serie de categorías iniciales, que resultaron abundantes, excesivamente fragmentadoras de la información y en algunas oportunidades repetitivas. Por tales motivos, procedimos a su depuración, reorganización, ampliación y establecimiento de relaciones a fin de lograr la elaboración de núcleos conceptuales emergentes de los datos.

Integramos la información que ofrecen los documentos con el análisis de las entrevistas narrativas. Específicamente en el caso de nuestra investigación, hablaríamos de *triangulación intramétodos o de procedimientos*. Esta estrategia permite la integración de estrategias con el objetivo de reunir fortalezas y disminuir debilidades a partir de ambos.

De esta manera, la triangulación nos permitió afinar y profundizar las categorías de análisis construidas, siendo las siguientes con las que finalmente trabajamos:

- ámbito que abarca la innovación,
- alcance,
- objetivos del cambio,
- supuestos conceptuales subyacentes,
- ruptura o estrategias de cambio,
- aspectos que configuran la investigación evaluativa,
- objetivos emergentes no previstos,
- cambios logrados en los estudiantes y en los docentes,
- transferencias al ámbito institucional,
- articulación que se establece entre resultados de la investigación evaluativa de la experiencia y nuevas propuestas innovadoras.

Para lograr una visión diacrónica de los casos en estudio, consideramos la evolución de estas dimensiones analíticas a lo largo de las cuatro convocatorias PIIMEG tenidas en cuenta en este estudio.

A partir de los cambios ocurridos con relación a cada una de las dimensiones mencionadas y la caracterización de momentos críticos o bisagras en las trayectorias de los proyectos, identificamos fases que reconstruyen las trayectorias de las innovaciones. Posteriormente, elaboramos matrices de contenido de los diez casos (Ver cuadro II) y a partir de ellos construimos *exhibidores* o diagramas, que nos permitieron reducir el análisis y dar una visión integral de la trayectoria de cada una de los proyectos de innovación, exigiéndonos tomar distancia de los datos y sus detalles y trabajar con los conceptos construidos.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Cuadro II: Matriz de contenido para cada caso en estudio

CASO ...				
Categorías de análisis	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
Ámbito				
Alcance				
Objetivos				
Supuestos conceptuales subyacentes				
Estrategias de cambio				
Aspectos de investigación evaluativa				
Objetivos emergentes no previstos				
Cambios en estudiantes y docentes				
Transferencia al ámbito institucional				
Articulación entre resultados y nuevas propuestas				

Finalmente, a partir de la comparación entre los casos e identificación de divergencias y regularidades o patrones recurrentes, advertimos que son variados los caminos que recorren las innovaciones educativas. Entre unos y otros itinerarios encontramos propiedades y características que los diferencian. De esta manera, construimos dos tipos o agrupamientos con sus trayectorias modales más generales. Los mismos se conforman a partir de la identificación, abstracción e integración de las características o rasgos típicos de los diferentes cursos que toman los cambios planificados en la enseñanza universitaria. En tanto construcciones teóricas, los tipos de trayectorias no se identifican con ningún proceso de desarrollo de innovaciones en particular; es decir, no se encuentran como tales en la realidad. Son recursos conceptuales que reducen la complejidad de lo real, aislando rasgos teórica y empíricamente significativos a un nivel de mayor generalidad y coherencia. Derivan del entrecruzamiento de algunas características observadas de manera recurrente en la realidad. Constituyen una aproximación a lo que Mc Kinney denomina tipos contruidos, definidos como la “selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que sirve de base para la comparación de casos empíricos” (Mc Kinney, 1968: 15). Nuestra construcción tipológica se acerca más al tipo extraído o empírico que al tipo ideal de Weber (1922) considerando que “el tipo ideal implica una comparación de los límites ideales del caso, mientras que el tipo extraído implica la comparación de las tendencias centrales” (Mc Kinney, 1968: 36). Denominamos a los dos tipos de trayectorias de las innovaciones educativas: recursiva e incremental.

Validación

Este apartado pretende poner en evidencia los resguardos y cautelas metodológicas que se han tenido tanto en el proceso de realización de la investigación como en su informe escrito, para atender a la calidad teórica y metodológica de la presente tesis de posgrado (Mendizábal, 2007). En este sentido, como criterios de calidad utilizamos:

a) la evaluación de la *confianza* del proceso y resultado del estudio, estableciendo relaciones entre los datos recolectados, diversas fuentes consultadas, y las interpretaciones realizadas, estando el conocimiento generado en el proceso de investigación fundado en las construcciones de sentido, esto es en la perspectiva y significado de los sujetos en estudio.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Para garantizar la credibilidad del trabajo de investigación: 1) nos comprometimos con el trabajo de campo, llevándolo a cabo de manera responsable, considerando las diversas perspectivas de los investigados y estableciendo diferenciaciones claras entre los datos originales y las valoraciones e interpretaciones propias del investigador; 2) ofrecimos información detallada y densa para facilitar la comprensión y profundización del tema en estudio; 3) llevamos a cabo la triangulación de procedimientos (intramétodo), con la finalidad de fortalecer el trabajo de investigación; 4) invitamos a los docentes innovadores a ser partícipes de una lectura crítica de los avances de la investigación y de las interpretaciones realizadas, para que valoraran las descripciones y significados construidos a partir de sus perspectivas -validación comunicativa o validación respondente- y 5) contamos con las visiones de auditores tanto internos como externos al equipo de investigación. En este sentido, intercambiamos opiniones, valoraciones, interpretaciones y conocimientos con investigadores que forman parte del equipo de investigación, con la directora y co-directora de la tesis. Realizamos intercambios, también, con otros investigadores, al hacer pública la investigación en jornadas internas del doctorado en el que se enmarca el presente trabajo de investigación y en otros eventos académicos como congresos y seminarios de posgrado, espacios en los que compartimos avances del proceso de investigación, recibiendo valoraciones en las que se resaltaban aspectos débiles, pero también fortalezas del estudio. También contamos con los aportes realizados por una investigadora externa al equipo de investigación, quien realizó una lectura completa de las tesis una vez concluida.

b) la *transferibilidad*. Al constituir la presente una investigación de tipo interpretativa, en la que específicamente se llevan a cabo estudios de casos, no pretendemos llevar a cabo generalizaciones de los resultados, pero sí llegar a una comprensión profunda de los mismos, contribuyendo con algunos aportes conceptuales en el contexto universitario local. Esto nos permite contar con la posibilidad de utilizar los resultados o aportaciones teóricas para comprender situaciones que se presentan en ámbitos similares.

c) la *auditabilidad*, a partir de la cual hemos atendido a una serie de procedimientos pautados para la obtención de datos y resultados de la investigación -patrones de escritura, registro de los datos originales y diferenciación con las interpretaciones del investigador-. De esta manera, quien desee evaluar la calidad del trabajo realizado podrá hacerlo.

d) el *empoderamiento*. Por medio de las difusiones y comunicaciones de avances de resultados en publicaciones de artículos y a través de la participación en eventos académicos, así como también por medio del diálogo y discusiones de los análisis e interpretaciones con los mismos participantes de las innovaciones, intentamos introducir aportes valiosos tendientes a la mejora del programa institucional que alienta la generación y desarrollo de cambios educativos en la universidad.

En síntesis, el proceso de investigación se construyó a lo largo de cuatro fases: 1) contextualización inicial; 2) aproximaciones al objeto de estudio; 3) profundización y 4) validación. Para poder tener mayor claridad en cuanto a este proceso presentamos el cuadro III que sintetiza y organiza dicha información⁴.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Cuadro III: Procesos de investigación de las innovaciones educativas

Fases	Instrumentos	Objetivos	Contenidos	Análisis
Contextualización inicial	<ul style="list-style-type: none"> -Documentos (resoluciones, convocatorias de proyectos educativos innovadores, informes elaborados por secretaría de la UNRC). -Entrevistas a participantes de la gestión de innovaciones educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconstruir la historia de las políticas de innovaciones educativas que tuvieron lugar en la UNRC. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de fases y momentos críticos en la trayectoria institucional de las políticas de innovación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis documental.
Aproximación	<ul style="list-style-type: none"> -Observación de jornadas de trabajo convocadas por coordinación de innovaciones. Instancia en que equipos docentes exponen y narran sus experiencias. -Proyectos e informes finales de los PIIMEG. - Primeros contactos, por medio de diálogo o correo electrónico, con participantes de los PIIMEG. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aproximaciones iniciales al campo. -Búsqueda de participación e implicación de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Primeros esbozos de las trayectorias de innovación de los casos en estudio y del contenido de los cambios educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Codificaciones y elaboración, de manera inductiva, de las primeras categorías que permite el análisis de datos. -Elaboración de esquemas que contienen datos más relevantes sobre etapas en la planificación e implementación de cada caso innovador.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Profundización	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas a equipos docentes que planifican y desarrollan las experiencias de cambio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar fases en el desarrollo de innovaciones educativas. -Distinguir acontecimientos, acciones, conocimientos construidos durante el proceso innovador que permiten explicar el pasaje de una fase a otra. -Generar una tipología de trayectorias de los cambios educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profundización en las categorías anteriormente definidas. Búsqueda de puntos de divergencia y regularidades en los datos, reorganización y redefinición de las categorías de análisis. Saturación de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Nuevas codificaciones y revisiones de los análisis anteriores, búsqueda de ajustes al análisis de datos. -Elaboración de matrices de contenido de las experiencias innovadoras primero y luego exhibidores, lo que permitió reducir la información y otorgó una visión integral del camino recorrido por los casos en estudio. -Reajustes en cuanto a los casos que integran la investigación.
Validación	<ul style="list-style-type: none"> -Resumen de la trayectoria de cada caso de innovación, con la identificación de etapas en la historia del cambio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpretar, validar y confrontar la perspectiva interpretativa del investigador con la perspectiva de los protagonistas del cambio sobre análisis y valoraciones realizadas sobre las etapas en la trayectoria de las innovaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Devoluciones sobre la perspectiva del equipo de docentes innovadores acerca de la interpretación realizada de cada caso en estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconstrucción del relato polifónico.

ANÁLISIS SOBRE LOS SUPUESTOS ONTOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

Tal como lo venimos exponiendo, la presente constituye una investigación de tipo cualitativa, posicionándonos desde un *paradigma interpretativo*. Éste tiene sus orígenes planteándose como alternativa al paradigma racionalista o enfoque cuantitativo, ya que la complejidad de la naturaleza de las problemáticas a las que atienden las disciplinas sociales no pueden abordarse cabalmente desde posturas cuantitativas. De esta manera, los fenómenos socio-culturales se inclinan más por la descripción y el análisis cualitativo que por enfoques racionalistas. La elección del paradigma a seguir moldea y guía la investigación.

Las características más distintivas del paradigma interpretativo son:

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

a) la teoría está compuesta de reflexiones en y desde la práctica, se interesa por las comprensiones y los significados subjetivos que las acciones tienen para sus autores. En esta misma dirección, Taylor y Bogdan (1986) agregan que la investigación cualitativa proporciona una *descripción íntima* de la vida social. Citando a Emerson expresan “Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados” (Emerson en Taylor y Bogdan, 1986: 153). El investigador trata de proporcionar una imagen fiel de lo que la gente dice y de su modo de actuar, deja que las palabras y acciones hablen por sí mismas;

b) se plantea como objetivo comprender la realidad, ahondar en los motivos de por qué la realidad social se percibe y vive de determinada manera;

c) requiere la comprensión y descripción del contexto social en el que tienen lugar los fenómenos, interesándose por el estudio en profundidad de una situación concreta;

d) la realidad no es estática, ni es algo que nos viene dado de antemano, sino que es abierta y fluida, se crea, se construye. Desde la perspectiva racionalista se ignora la intencionalidad y el significado que los sujetos le otorgan a las acciones. A ello agregan Carr y Kemmis (1988: 99): “la característica crucial de la realidad social es la posesión de una *estructura intrínsecamente significativa*, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales”;

e) existe interrelación entre investigador y objeto a investigar, se influyen mutuamente y comparten la creación y atribución de significados al mundo. Más específicamente, esto refiere a:

“La necesidad de los investigadores de realizar interpretaciones de los significados creados y empleados en los procesos de interacción en un contexto determinado y de darle, además, nombres a esas interpretaciones, determina la posibilidad de la influencia del investigador sobre el contexto que analiza, mediante la incorporación de sus interpretaciones en el acervo de conocimiento de los actores y, por tanto, en el significado de las futuras acciones de éstos” (Vasilachis, 1992: 60).

Habiendo presentado algunas características centrales del paradigma interpretativo, pasaremos ahora a describir los supuestos ontológicos y epistemológicos que se encuentran a la base y su relación con nuestra investigación (Guba y Lincoln, 1994).

Los *supuestos ontológicos* refieren a la forma y la naturaleza de la realidad, esto es al conocimiento que podemos adquirir sobre ella. De esta manera, desarrollamos la tesis bajo el supuesto que la realidad se construye y encuentra sus bases en la experiencia social y cultural e implica el desarrollo de procesos intersubjetivos. Existen múltiples realidades sociales, las cuales son alterables y dependen de las perspectivas subjetivas de quienes las construyen. En este sentido, el mundo social es dinámico, cambiante, modificable, dialéctico, subjetivo y los sujetos sociales se presentan como agentes activos en el escenario socio-cultural que crean y en el que se desenvuelven.

Por su parte, los *supuestos epistemológicos* implican relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto que desea conocerse. Desde la perspectiva interpretativa, el conocimiento se produce en la interacción entre el investigador y los investigados. De esta manera, “los ‘resultados’ son *literalmente creados* a medida que la investigación sigue adelante” (Guba y Lincoln, 1994: 11).

La realidad a la que pretendemos acceder desde nuestra investigación es el mundo subjetivo de docentes que planifican, ponen en marcha y evalúan procesos de innovación educativa, así como también el de quienes participaron en el diseño y gestión de políticas de cambios planificados en la universidad, avanzando en la comprensión sobre los orígenes y el desarrollo de dichas experiencias educativas. Es más, con nuestra investigación vamos en busca de:

- aprehender el sentido y el significado que los actores institucionales -docentes innovadores- le atribuyen a las acciones sociales comprometidas en los procesos de construcción y desarrollo

de los cambios educativos y en comprender las relaciones intersubjetivas que se tejen con el propósito de introducir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, interpretando la reconstrucción de las innovaciones desde su memoria colectiva. En otras palabras, pretendemos captar el curso de las propuestas innovadoras tal como lo expresan y explican sus protagonistas mismos y “avanzar progresivamente desde estas historias hacia un universo más teórico, pero siempre con un afán de preservar la vida que brota del material original” (Huberman, 1998: 184);

- llevar a cabo una *descripción densa* -interpretación profunda- de los procesos de construcción y desarrollo de las innovaciones educativas universitarias, procediendo con una lógica de investigación que permita la generación de teoría, recurriendo a una metodología inductiva, a la construcción y comprensión del conocimiento y a la consideración de aspectos subjetivos que se ponen en juego, en un intento por reconstruir las categorías y significados que los participantes elaboran, estando nosotros, los investigadores, implicados en la realidad estudiada (Goetz y LeCompte, 1988). Esta lógica cualitativa nos permite crear hipótesis teóricas sobre los procesos de planificación y desarrollo de las innovaciones educativas, identificando fases por las que transcurren los cambios a partir de los datos recolectados y analizados y llegando finalmente a la construcción de tipologías de trayectorias de innovaciones.

En síntesis, nociones como comprensión, descripción, interpretación y estudio en profundidad redundan en nuestra investigación, en un intento por interiorizarnos en las tramas que se entretejen en las complejas relaciones entre las representaciones (sujetos, docentes), las prácticas educativas (acciones) y el contexto institucional. Valoramos como especialmente relevante ahondar en esta temática, ya que consideramos que los cambios en las prácticas docentes y más específicamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, constituyen un vehículo efectivo para la promoción de aprendizajes institucionales. En esta dirección, el desafío que nos planteamos en la presente tesis de doctorado es el de generar categorías teóricas que nos permitan comprender la dinámica de los procesos de cambio educativo planificado que tienen lugar en el ámbito universitario, considerando la perspectiva de los propios actores que se encuentran involucrados en él, acotándonos al ámbito local de la UNRC, sin pretender generalizaciones, pero sí la búsqueda de comprensiones de innovaciones que tengan lugar en contextos de producción similares.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

El recorrido teórico y empírico transitado a lo largo de este estudio y la metodología de narrativas nos ha permitido construir dos dimensiones analíticas: a) una dimensión histórico-institucional de reconstrucción de las políticas educativas que impulsan la planificación y gestión de innovaciones en las aulas universitarias y b) una dimensión diacrónica sobre las trayectorias por las que transcurren las innovaciones que un grupo de docentes interesados en implementar cambios educativos ponen en marcha para introducir mejoras en las prácticas cotidianas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

a) Dimensión histórico-institucional que reconstruyó temporalmente las políticas de innovación en la UNRC

Las políticas institucionales que impulsan la planificación e implementación de innovaciones educativas, vienen desarrollándose en la UNRC desde comienzos de la década del '90 y tienen continuidad hasta la actualidad. El propósito que persiguen estas políticas es el de introducir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando capacidades institucionales y profesionales promotoras de cambios en las aulas, en las prácticas docentes y el currículo.

A lo largo de la reconstrucción de esta historia, fue posible diferenciar etapas en las políticas de los procesos innovadores. Esta reconstrucción ayudó a comprender la direccionalidad que los equipos docentes le otorgan a las experiencias de cambio que proponen y que, en ocasiones, explican, los diversos momentos por los que transitan. Las etapas de las políticas académicas

analizadas son cinco: I) fase de emergencia de dichas políticas; II) fase de institucionalización de las innovaciones en la enseñanza; III) fase de “cono de sombra”; IV) fase de innovaciones vinculadas a procesos de investigación; V) fase de innovaciones institucionales y en red.

Estos momentos, a su vez, dan cuenta de pasajes o cambios en las intencionalidades de las políticas institucionales de innovaciones educativas, cuales son: a) de la intervención sobre la función docente a la articulación entre docencia e investigación; b) del trabajo disciplinar a relaciones entre diferentes disciplinas o la conformación de redes multidisciplinares; c) del aprendizaje profesional al aprendizaje institucional.

b) Dimensión diacrónica que permitió dar cuenta de las trayectorias por las que transcurren las innovaciones

El aporte central de la tesis de doctorado ha estado en la construcción de una tipología de trayectorias o recorridos de las innovaciones que nos permiten comprender cómo se producen los cambios en la enseñanza universitaria y cuáles son las direcciones que siguen. Para ello, primero caracterizamos las innovaciones en diferentes momentos de su desarrollo, considerando diversas dimensiones de análisis: ámbito de desarrollo, alcance de la innovación, origen del cambio, contenido o ruptura en las prácticas que genera, resultados logrados. El análisis diacrónico de la evolución de cada una de estas dimensiones a lo largo del tiempo en cada experiencia de cambio y la comparación y contrastación de las innovaciones entre sí nos permitió construir una tipología de trayectorias, llegando a dos tipos de trayectorias de innovaciones que denominamos: *recursiva e incremental*. A continuación presentaremos brevemente sus rasgos característicos.

Trayectoria recursiva

La trayectoria recursiva se caracteriza por una sucesión no lineal de instancias en las que se aborda un mismo problema de enseñanza pero apelando a estrategias diferentes. Estas estrategias de innovación se van modificando como resultado de las investigaciones evaluativas que se realizan durante el desarrollo de las experiencias. La trayectoria se construye, así, en un ciclo recursivo entre el problema de enseñanza, la acción innovadora, la investigación evaluativa y una nueva acción con supuestos didácticos diferentes.

Los profesores desarrollan investigaciones *en y para* la educación (Elliot, 1990; Stenhouse, 1987) al someter la propia práctica docente a revisión crítica para su transformación. Se hace hincapié tanto en la investigación como en la acción para mejorar la enseñanza. Algunas innovaciones comienzan con estudios diagnósticos para conocer y comprender el problema o situación inicial de partida; otras, parten de problemas ya conocidos y se desarrollan investigaciones y evaluaciones durante su desarrollo para modificarlas y mejorarlas.

Las innovaciones también se entran con investigaciones *sobre* la educación, más específicamente estudios del campo de la didáctica o de la psicología educacional; mediante la constitución de equipos interdisciplinarios o redes conformadas por docentes e investigadores de la educación, los procesos de producción de conocimientos educativos y las innovaciones se vinculan en una espiral recursiva. Esta trayectoria se encuentra conformada por seis casos.

Trayectoria incremental

La trayectoria incremental se caracteriza por avanzar en el proceso de cambio sin modificar sustancialmente los objetivos ni supuestos que sustentan la propuesta, pero se van incorporando otras asignaturas, formas de organización de los contenidos, actividades o estrategias a los fines de perfeccionar y profundizar, progresivamente, la innovación. También se presentan alteraciones en el equipo de profesores que llevan a cabo las experiencias

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

educativas y los estudiantes destinatarios de las mismas; en este sentido el ámbito y el alcance se van ampliando.

Es el conocimiento construido a partir de la evaluación una instancia importante en el avance incremental de la trayectoria. Se trata, en definitiva, de una trayectoria de consolidación, ampliación e institucionalización de una misma innovación. Esta trayectoria está conformada por cuatro casos.

CONSIDERACIONES FINALES

Un desafío central de todo investigador es sostener la congruencia entre el problema de investigación y las opciones epistemológicas y metodológicas elegidas para abordarlo. En ese sentido, siendo nuestro objetivo de investigación “comprender la dinámica de los procesos de cambio en el desarrollo de innovaciones pedagógicas en la universidad, desde la perspectiva de los propios actores involucrados”, dos fueron las decisiones centrales. Por un lado, el propósito de comprender los significados que los sujetos otorgaban a las innovaciones, nos condujo a la elección de un paradigma interpretativo de investigación.

En efecto, el significado de los agentes fue el foco central de interés en nuestro estudio. Y los datos de las investigaciones interpretativas son los significados que los participantes activos le otorgan al mundo en el que viven y a esos datos hacen referencia las construcciones científicas (Vasilachis, 1992).

Por otro lado, el foco en la dimensión diacrónica de las innovaciones justifica la opción por el uso de métodos narrativos. Al tener como objeto de estudio la historia de las innovaciones educativas, creímos pertinente la utilización de narrativas, ya que las mismas resultan de utilidad en un doble sentido: a) para captar el recorrido o noción diacrónica de los procesos de cambio; ya que las narrativas permiten reconstruir un conjunto de hechos pasados y presentes, “lo que era y es hoy, (...) las experiencias pasadas y la valoración que ha adquirido en relación con los proyectos futuros” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 43) y b) para ahondar en el sentido y significado que los protagonistas de las innovaciones le otorgan al cambio y su trayectoria. Es más, “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 52).

Notas

1. El presente artículo forma parte de investigaciones llevadas a cabo en el marco de la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, denominada “Procesos de construcción y desarrollo de las innovaciones pedagógicas en la universidad” dirigida por la Dra. Viviana Macchiarola y co-dirigida por la Mgter. Ana Vogliotti. La carrera de posgrado depende de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Dichos estudios se realizaron en el marco de una Beca de Postgrado del CONICET y de proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Viviana Macchiarola, aprobados y financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

2. Información ampliatoria sobre este tipo de convocatoria se encontrará en el capítulo 5 de esta tesis.

3. Los proyectos e informes finales de los PIIMEG son elaborados por los equipos docentes según pautas establecidas de antemano por las Secretarías Académica, de Planeamiento y Relaciones Institucionales y de Ciencia y Técnica.

4. El formato del cuadro fue extraído del siguiente artículo: Bolívar, A. y Domingo, J. (1996) Institutional development processes of a school-centre as organization. A narrative biographical approach. En III Congreso europeo de investigación educativa “ECER'96”.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y Domingo, J. (1996) Institutional development processes of a school-centre as organization. A narrative biographical approach. III Congreso europeo de investigación educativa "ECER '96". Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199900015> (Consultado 16-04-2012).
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Carr, W. y Kermmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Buenos Aires: Martínez Roca.
- Elliot, J. (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Fernández, M. (1995) Ciclos de vida profesional de los profesores. Revista de Educación, (306), 153-203.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) The discovery of the grounded theory. Aldine Publisher. New York. (Traducción en revisión por Pablo Rodríguez Bilella. San Juan: Universidad Nacional de San Juan).
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba Egon, G. & Lincoln, Y. (1994) Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Edit) Handbook of qualitative research. California: Sage Publications.
- Huberman, M. (1998) Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y K. Egan La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mc Kinney, J. (1968) Tipología constructiva y teoría social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mendizábal, N. (2007) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Muñoz, J. (2005) Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas ti 5. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez Gómez, G. (1996) Entrevista. En Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. Metodología de la investigación cualitativa. España: Editorial Aljibe.
- Stake, R. (1998) El caso único. En Stake, R. Investigación con estudio de casos. Madrid: Editorial Morata.
- Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. (1999) Técnicas de conversación, narración: las entrevistas en profundidad. En Valles, M. Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Buenos Aires: Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (1992) Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Weber, M. (1922) Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Méjico-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.