

III. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

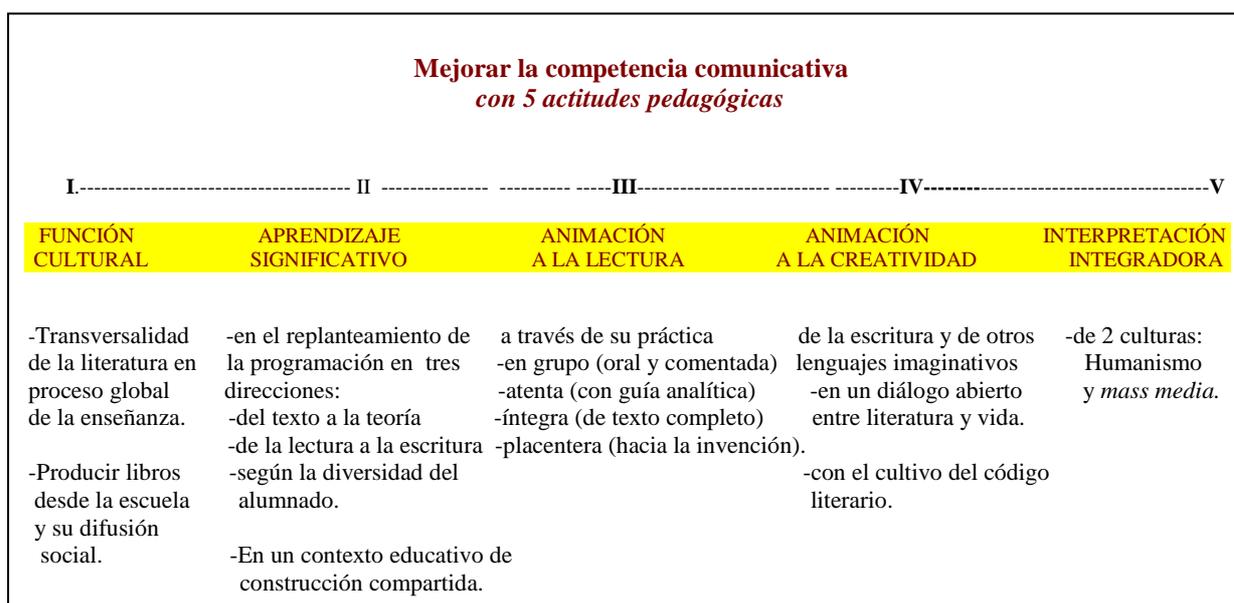
III.1. OBJETIVOS

El objetivo fundamental es sistematizar el planteamiento metodológico de la creación literaria interdisciplinar experimentado en los talleres de creación hipertextual a partir de la reflexión global sobre sus usos educativos, con la finalidad de generar un modelo didáctico interdisciplinar en el ámbito de la Educación Literaria.

A la consecución de este objetivo se incorporan una serie de objetivos de interés prioritario para la investigación educativa, a saber:

1. **Contribuir positivamente a la docencia del objetivo básico de la enseñanza: mejorar la competencia comunicativa de nuestro alumnado en el circuito creativo de la comprensión y la expresión, gracias a la promoción de la creación literaria infantil desde un marco hipertextual.**

Concebir la cultura del libro como producción más que como producto, para hacer protagonistas a los estudiantes que intervienen en el taller de creación literaria implica asumir este objetivo en el siguiente organigrama:



2. Fomentar la experiencia didáctica de las Humanidades a través de la formación interdisciplinar del profesorado en una metodología interactiva de carácter semiótico secuenciada con precisión y válida para el acoplamiento de todos los lenguajes específicos.

Urge dar viabilidad a este objetivo¹ con la intención de lograr el acoplamiento de las respectivas materias a los géneros literarios convenientes al cultivo artístico de los contenidos abordables, así como la colaboración intercurricular en el intercambio formativo acerca de la documentación disciplinar y las técnicas de escritura literaria necesarias para la realización de las actividades creativas en el aula.

Los clásicos nos instruyen sobre ello: homenajeamos el *Quijote* -paradigma de los clásicos, libro de libros por antonomasia- en un encuentro virtual con Joaquín Sabina -ejemplo actual, cantante de cantantes de la postmodernidad- para promover un aprendizaje significativo del “Humanismo” (la educación moral y cívica para la democracia).

Su convivencia nos enseña a renovar las Humanidades en nuestros días: ello no ha de ser sólo tarea parcial de ciertas asignaturas especializadas en cuestiones lingüísticas, éticas, estéticas o sociales, sino que ha de implicar a todos los sectores curriculares y disciplinares que conforman los centros de enseñanza.²

El hecho de que todo el profesorado convenga en considerar la literatura como eje transversal de la formación integral de los alumnos, donde se pueden

¹ Coincido con Lucini en aceptar como gran reto “ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos.” (F. G. Lucini, *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994, p. 13).

² Alienta en el proyecto la lectura del libro de Ciriaco Morón Arroyo *Las humanidades en la era tecnológica* (Oviedo, ediciones Nobel, 1998), donde reivindica la renovación interdisciplinar y tecnológica de las Humanidades. Cito un fragmento significativo: “Las humanidades siempre han estado en crisis porque son disciplinas interdisciplinares, de autocrítica y sin resultados prácticos inmediatamente visibles. (...) Para plantearnos el problema de las humanidades con el debido respeto a su envergadura tenemos que olvidar dos prejuicios: la nostalgia de pasados gloriosos que nunca existieron y la obsesión de una guerra defensiva frente a la técnica” (p. 7).

conciliar conocimientos humanos de diversa procedencia (cotidiana, científica, etc.) y desde diversos tratamientos genéricos, dará utilidad real a la condición reciclable de nuestro hipertexto.

3. Cultivar lúdicamente y con sentido crítico el conocimiento del clásico como legado redivivo en un proyecto de creatividad interdisciplinar y colectiva atenta a valores democráticos.

Objetivo “clásico” de nuestros talleres de Lengua y Literatura: los clásicos hispánicos son el pretexto para comunicar el acto de leer y escribir con la vida particular de los alumnos. Con la preparación de guías didácticas para facilitar el injerto de los trabajos creativos del propio alumnado en la estela hipertextual del clásico se allana el camino para que tales actividades sean contenidos recurrentes en la programación docente.

Sigo la teoría literaria que defiende el enfoque semiótico comunicativo desprendido de lo que Roland Barthes ha denominado “*texto-lectura*”³: es el intertexto que asocia la razón del autor con lo que el lector entiende tras pasar por la rejilla de la simbología social que comporta la lectura.

La simpatía por los clásicos es obra de la imaginación lectora que los ajusta a su mundo. Por efecto, cuando esta correlación de sugerencias afines se convierte en analítica, se despliega como taller que cuida el reajuste coherente de las similitudes por medio de una técnica intertextual destinada a transformar al lector en otro escritor que hace evolucionar el sentido del texto a través de anáforas polimórficas. Luego el intertexto posibilita la *creatividad colectiva* por transformación de los textos asimilados.

Esta metodología comunicativa con los clásicos promueve una educación en valores democráticos consecuentes con el respeto de las diferencias, la tolerancia, la dignidad de todas las personas y la igualdad de oportunidades consecuentes a la actitud colaboradora en una obra común. Y

³ R. Barthes, *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987; cp. “Escribir la lectura”, pp. 35-38, op. cit. p. 36.

también, por el hecho de estimular el pensamiento conectivo por vía de la interdisciplinariedad, fomenta el cultivo del sentido crítico en la lectura.

4. Concebir la cultura del libro a la luz de las nuevas tecnologías de acceso a la información, para extender a un gran número de personas de diversas disciplinas los materiales educativos del taller de creación literaria, y para promover la cohesión curricular entre instituciones a través de la colaboración constructiva en un proyecto digital común.

Las versiones impresas de todos los libros publicados a partir de nuestros talleres con los clásicos se han dado a conocer mayoritariamente en el ámbito provincial de Murcia. Y las experiencias didácticas responsables de su materialización han promovido la cohesión curricular entre varios Institutos de Educación Secundaria, los cuales han incluido tales proyectos en sus respectivos Proyectos Curriculares de Centro así como en las correspondientes programaciones.

Sin embargo, el ámbito de difusión se amplía enormemente cuando los materiales educativos se ofrecen por medio de la Web. Es el caso de la versión digital de *Calderón en el Romea* (<http://www.educarm.es/calderonenelromea>), que gracias a la potente vía de Internet es también un recurso susceptible de cohesión curricular con centros educativos de los ámbitos nacional e internacional. Así pues, cabe embarcarse con Calderón para “echar redes al genio” en travesía hacia el aprendizaje constructivo de formación multicultural donde actuaría “Calderón en los Grandes Teatros del Mundo”.

El acceso a las TIC por medio de la provisión de los medios de información massmediática en torno a clásicos y modernos también lo he dispuesto en el Seminario “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” en la página digital del C.P.R. Murcia II (<http://www.cprmurcia2.com/telematico>) para planificar actividades de creación literaria intertextual intercurricular, interdisciplinar e intercultural. Efectivamente, la recursividad electrónica permite una lectura correlativa de

los elementos metodológicos de convergencia interactiva en numerosos planos educativos mucho más ágil que un índice temático tradicional.

5. Promover la atención a la diversidad a través del ofrecimiento de un palmarés de tipologías textuales para que los alumnos elijan según sus gustos y capacidades la manera artística de acercarse a los temas propuestos.

Abrir las posibilidades de elección creativa al gusto de los alumnos es hacer justicia a las palabras del Decreto, “el alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación.”⁴ En la creación no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje. El hecho de que trabajemos con los alumnos de diversos niveles y especialidades, incluidas Integración y Educación Compensatoria, convierte el proyecto en un recurso para seguir educando en aulas inclusivas.

III.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis vertebrada la articulación estructural del proceso investigador. Su formulación es deudora del conocimiento teórico invertido en relación con el problema investigable y sienta las bases epistemológicas para obtener información y profundizar en el análisis del problema educativo que se aborda,⁵ de forma que también orienta la resolución interpretativa y las conclusiones finales.

Como los problemas investigables que pudieran ser cuantificados no acontecen aislados⁶, sino que son efectos incardinados en otras causas y efectos de índole cualitativa también problemáticas, sucede que el problema de la escasez de iniciativas de colaboración intercurricular e interdisciplinar entre Educación Primaria y Secundaria y entre Centros de procedencias geográficas y sistemas educativos diferentes ha de ser

⁴ Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, B.O.E. de 16-1-2001, p.1826.

⁵ J. Arnal, D. Rincón, y A. Latorre, *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor, 1992, p. 20.

⁶ D. Rincón; J. Arnal; A. Latorre, y A. Sans, *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dyckinson, 1995.

tratado cualitativamente, puesto que he observado que se encadena a un doble problema también cualitativo:

- de un lado, la desorganización operativa que suele caracterizar a los casos esporádicos donde se intentan llevar a cabo tales experiencias.
- de otro, el desaprovechamiento –por parte de quienes educan desde compartimentos curriculares estancos- del intertexto lector y de la motivación significativa en el aprendizaje dialógico por el que se promocionaría en las escuelas el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes y su motivación personal hacia el estudio como tal.

Todo ello constituye un engranaje problemático de gran magnitud que, en mi opinión, podría ser solventado atendiendo a dos necesidades de investigación:

- la formación docente en epistemología didáctica de enfoque democrático
- la planificación de convergencias metodológicas en las diversas fases del trabajo didáctico.

Por tanto, la hipótesis o finalidad investigadora que postulo contribuye al saneamiento de tales deficiencias de ciencia y método didáctico: **para solventar la problemática necesidad de abrir los currículos docentes a proyectos conjuntos donde interactúen disciplinas, centros de enseñanza y currículos de Primaria y de Secundaria propongo comenzar abriendo pabellones de encuentro por medio de un área auténticamente transversal en el mundo de la educación: el área de Lengua Castellana y Literatura.**

Es propósito de mi tesis innovar el currículo hacia estudios vinculantes entre textos, entre disciplinas y entre emisores y receptores retroalimentados por la actividad que propongo para resolver el problema planteado. Con ello persigo la formación integral de los estudiantes tomando como objetivo común y básico el fomento de la experiencia comunicativa a través de la lectura y la escritura; educación “inclusiva”⁷,

⁷ S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea, 1999. Su tesis también es analizada por P. Arnáiz en “Educar en y para la diversidad”, en VV.AA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas*

eficaz para todos, pues –insisto– en la creación no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje y la integración de talentos múltiples.

Desde hace años, tal ha sido nuestra línea de trabajo investigador en el uso lectoescritor de la creación literaria con los clásicos hispánicos que he reseñado como antecedente de esta investigación. Y en su sostenibilidad e innovación sigo avanzando y profundizando con el presente trabajo investigador para la formación didáctica del profesorado en metodología de creación literaria intercurricular e interdisciplinar.

En suma, articulo la hipótesis de la presente investigación desde el uso de la experiencia lectoescritora en la educación literaria, con la defensa de varios postulados sobre la condición didáctica de la literatura:

I. Si la literatura es la expansión plena de la discursividad de la lengua, la literatura debiera constituir un espacio imaginativo de interacción verbal idóneo para desarrollar desde cualquier área del ámbito educativo la competencia comunicativa del idioma.

La hipótesis se diversifica argumentalmente del siguiente modo:

I.1. Usa la facultad de la imaginación que dinamiza creativamente pensamiento y lenguaje para resolver problemas vitales.

I.2. Es el “saco roto” que acoge todas las tipologías textuales y cualquier argumento (humanístico, tecnológico o científico) gracias al pacto de ficción que invita a las especialidades a moverse en corro a su transversalidad. Luego en realidad es un tesoro infinito para la enseñanza pues permite el cultivo de cualquier tipología textual y el manejo de cualquier información enciclopédica.

I.3. Permite que los alumnos sean productores –y no consumidores- de cultura al generar obras singulares y en colaboración colectiva con otros alumnos, asignaturas y centros de enseñanza.

I.4. Facilita a los alumnos textos completos y promociona así con la lectura su captación del sentido semántico global de los mismos y de la justificación coherente y cohesionada de su estructura formal.

I.5. Permite usar técnicas de síntesis de comprensión y de cohesión y coherencia expresiva.

I.6. Es propicia al trabajo profesional de ofrecer a los alumnos técnicas de estudio (resúmenes y mapas semánticos de la obra, fichas de sistematización de elementos estructurales, etc.) en su zona de desarrollo próximo.

I.7. Faculta a los alumnos para leer selectivamente y promociona así su aprendizaje significativo y su lectura creativa capaz de transformar lo explícito, reintegrar lo no explícito, e inventar lo elíptico y lo infinito que funda la semiosis literaria.

I.8. Activa la conexión icónico-verbal y su libre articulación architextual y retórica, para dar cabida a la paraliteratura motivadora de la lectura y escritura infantiles (cómic, juegos de ocio, chistes, canciones...).

II. La literatura es el espacio transversal de comunicación libre, cooperativa y solidaria para la interactividad educativa entre disciplinas, niveles y centros de enseñanza inclusiva.

III. La literatura es el espacio verbal idóneo para desarrollar valores democráticos en el uso comunicativo del idioma, ya que acoge en su singularidad a todos los usuarios por diversos que sean. La literatura reduce el fracaso escolar e incrementa el desarrollo cultural.

IV. Literatura y juego son consustanciales: alegorizar el proceso de la creación literaria con juegos de suerte implica plantear la condición literaria como trabajo escritural en la encrucijada entre el azar semiótico (el tesoro vital del inconsciente colectivo) y el código simbólico (el tesoro cultural de la conciencia colectiva).

Este pacto de ficción conecta con la teoría semiótica de la intertextualidad formulada por Julia Kristeva y Roland Barthes, entre otros miembros del grupo “Tel Quel”, al amparo de las modernas especulaciones poéticas del “maître” simbolista y autor del “Coup de dés jamais n’abolirá l’hasard”, Stéphane Mallarmé⁸. Ir “de oca a oca”, de clásicos a modernos, implica cultivar la transdiégesis como actividad intertextual donde se tejen los hipertextos, al tiempo que se convierte este uso literario en un acto ameno para la infancia y la adolescencia.

V. La literatura es un uso del idioma obrado por y para todas las edades. Se sostiene la importancia comunicativa y artística de la literatura escrita para y por jóvenes y niños.

Ciertamente, urge tratar la Literatura Infantil y Juvenil por lo que es: Literatura. Y como ejemplo eficaz de un canon formativo para la educación lecto-literaria bien podríamos utilizar colecciones que seleccionasen no sólo textos escritos deliberadamente para jóvenes y niños, sino también textos que, sin ser pensados para tales receptores, con el tiempo se han convertido en preferidos por la infancia y juventud. Y aún más, por mi parte quiero aportar como novedad la generación de materiales literarios escritos y publicados por escolares para que también entren a formar parte de las nuevas antologías de literatura infantil y juvenil consecuentes con la poética del gusto y con una noción semiótica de la literatura como obra abierta a la *intentio lectoris*.

⁸ A la luz de las lecciones de Mallarmé fueron tejidos diversos ensayos fundamentales sobre el estatuto semiótico de la literatura, como los de Julia Kristeva (*La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1974; *Polylogue*, Paris, Seuil, 1977) de Roland Barthes (*Crítica y Verdad*, Madrid, Siglo XXI, 1983;), Maurice Blanchot (*La part du feu*. Paris: Gallimard, 1949 ; *El Libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila, 1970), Jacques Derrida (*La diseminación*, Madrid, Fundamentos, 1975; *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989; Paul de Man, *Visión y ceguera*, Universidad de Puerto Rico, 1991). Para un recorrido genealógico sobre la incidencia de Mallarmé en el Grupo “Tel Quel”, vid. M^a T. Caro Valverde, *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia, 1999, pp. 137-187.

III.3. ORIENTACIÓN SOCIOCOMUNICATIVA MULTIDISCIPLINAR

El modelo didáctico de creación literaria interdisciplinar delimitado en la realización de mi tesis fue trazado desde un **plan cualitativo-interpretativo** de reflexión sistemática acerca de la investigación-acción desarrollada en las aulas bajo mi coordinación, para analizar y evaluar sus incidencias, logros y problemas no resueltos, con el interés de mejorar su práctica.

Debo el esclarecimiento de los diversos matices conceptuales que atañen a este marco investigador al eficaz y sostenido asesoramiento científico y bibliográfico que en metodología de la investigación me han reportado los directores de esta tesis, Antonio Mendoza Fillola y Pedro Guerrero Ruiz, durante la sesiones de supervisión de mi trabajo. Como se observará más adelante, sigo también sus propuestas delimitadoras de las fases fundamentales de toda investigación a la hora de diseñar el proceso de intervención de la mía propia.

En función de la realidad del fenómeno educativo como acto social complejo, ésta se desenvuelve dentro de un paradigma de investigación interpretativa multidisciplinar acorde con sus intereses humanistas y con las nuevas demandas epistemológicas de nuestra civilización.

Como bien señala Gómez Gómez⁹, desde las tres últimas décadas del siglo XX en las ciencias sociales el modelo investigador hipotético-deductivo ha empezado a ser cuestionado y superado a través de pautas interdisciplinarias procedentes de enfoques del pensamiento teórico y el resurgimiento de tradiciones de pensamiento que habían vivido en la marginalidad, o que eran poco conocidos, como la fenomenología, la hermenéutica, la teoría crítica, el interaccionismo simbólico, el estructuralismo y el postestructuralismo, la etnometodología, y la sociología de la cultura, entre otras. La influencia en educación de estos planteamientos tiene sus orígenes en Inglaterra, Estados Unidos y Francia, donde a finales de los años sesenta e inicios de los setenta se realizaron los primeros trabajos decididamente interdisciplinarios en torno al currículum y a la práctica educativa.

⁹ E. N. Gómez Gómez, “La investigación educativa: del sectarismo a la diversidad teórica y metodológica”, en VV.AA. *Metodología cualitativa*, Jalisco, *Educar, Revista de Educación*, nº 12, 2000.

Por su propia condición de raigambre multidisciplinar, la investigación educativa ha de construir su propio objeto de estudio aceptando el ascendiente de disciplinas externas, pero evitando su aplicabilidad mecánica. En este sentido declara Filoux que “la relación de las ciencias de la educación con las ciencias madres, llamadas fundamentales (psicología, sociología, biología, etcétera), merece ser objeto de un análisis más sutil”¹⁰. Y desde este trabajo de investigación la necesidad de construir su identidad científica se convierte entonces en un reto: cómo edificar científicamente una investigación sin sacrificio de la creatividad, de la imaginación, de la subjetividad, de la heterogeneidad, del naturalismo, de la ética. Filoux nos ofrece como pauta inicial reemplazar la noción de “exactitud” por la de “rigor”¹¹, capaz de explicitar lo implícito de los dispositivos de la investigación y, por ende, de rescatar un asunto fundamental de nuestra área: el papel del investigador y de su subjetividad desde la imaginación, la creatividad y la innovación.

En rigor, he optado por un procedimiento cualitativo de interacción interpretativa, según lo precisa Denzin,¹² pues mi propósito ha sido investigar desde el ámbito de la **semiosis sociocomunicativa**, atenta a los contextos educativos de emisión y recepción de los mensajes, ya que en modo alguno podría encontrar soluciones a los problemas investigables que he planteado en el apartado anterior de este documento desde el estricto control de las pruebas estadísticas cuantitativas, pues éstos no pueden fragmentarse en un simple enfoque racionalista ni mucho menos dividirse en variables sin destrozar el cuerpo humanista que los caracteriza.

Este procedimiento es el paso previo y necesario para completar el proceso del método abductivo de creación literaria que propongo como hipótesis de mi investigación. Uso también la metodología de análisis de contenidos en la que me han iniciado los Directores de la tesis, Antonio Mendoza y Pedro Guerrero, ya que –de acuerdo con lo señalado por Navarro y Díaz-¹³ complementa a la acción interpretativa. Al manejar formas de expresión literarias, el análisis de contenidos permite orientar la selección de fragmentos textuales susceptibles de interpretación y recreación heurísticas.

¹⁰ J. C. Filoux, “Algunas consideraciones sobre la investigación en educación”, en P. Ducong y M. Landesmann, *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique / Universidad Autónoma de Hidalgo, 1983, p. 39.

¹¹ *Ibid.*, p. 43.

¹² N. K. Denzin, “Interpretative interactionism and de use of life stories”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 44, nº 3, 1986, pp. 129-146.

¹³ P. Navarro y C. Díaz, “Análisis de contenido”, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, p. 81.

En el análisis de contenidos investigables se realizan varias operaciones en relación con la comunicación oral, visual y escrita: el planteamiento del problema, la formulación de la hipótesis, los objetivos, la elección de los documentos que van a ser sometidos a análisis, los indicadores de interpretación, el tratamiento de los resultados y la credibilidad de sus conclusiones. Pérez Serrano¹⁴ ha recogido las distintas observaciones relativas a la incidencia investigadora de esta fase metódica, que suelen girar en torno a su función descriptiva y sistematizadora en el estudio de la comunicación (Allport, Berelson, Bardin), suministradora de inferencias significativas (Holsti, Kerlinguer, Krippendorff) y categorizadora de datos verbales donde el investigador desempeña un papel importante y creativo (Fox).

Precisamente de los estudios de Pérez Serrano¹⁵ he readaptado ciertas precisiones sobre el análisis del contenido para desarrollar el proceso metodológico del modelo didáctico que propongo en este documento:

- La indicación de la tarea que se persigue y de la etapa educativa que afecta, así como la definición del universo objeto de estudio (en este caso, los textos clásicos y modernos que van a ser leídos y remodelados con la escritura creativa). Ambos procesos coinciden con la formalización de la “toma de decisiones” en mi modelo de programación didáctica.

- La determinación de las unidades de análisis: fragmentación del *corpus* textual en unidades más pequeñas, y con suficiente significación, a fin de disponer de modelos textuales de inspiración. Este proceso analítico se desglosa en las secciones de mi diseño de programación didáctica dedicadas a la “Aportación de materiales y ordenación de los mismos” y “estrategias de trabajo en el aula”.

- La categorización y codificación de tales propuestas analíticas. Proceso desarrollable también en el programa de “Estrategias de trabajo en el aula”.

¹⁴ G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*, Madrid, La Muralla, 1994; y G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla, 1994, p. 134.

¹⁵ *Ibid.*, p. 145.

III.4. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

III.4.1. Características definitorias

El problema planteado en el apartado anterior de este documento es susceptible de resolverse mediante la investigación en el campo de la educación literaria, en la medida que la educación –no la enseñanza- de la literatura motiva el desarrollo de colaboraciones interdisciplinarias en el fomento de iniciativas lecto-escritoras de índole significativa.

Comienzo por delimitar la incidencia en mi trabajo de aquellos aspectos a los que, según Sierra Bravo¹⁶, toda investigación puede hacer referencia, a saber:

- finalidad
- alcance temporal
- profundidad
- amplitud
- fuentes
- carácter
- objeto
- ambiente en que tiene lugar
- estudios a que da lugar

La *finalidad básica* de mi investigación es la pretensión de construir una metodología didáctica de la creación literaria interdisciplinar ataviada de consideraciones científicas de tipo teórico y modélico ajenas y personales, las cuales ofrezco en los dos apartados temáticos que siguen a éste de preámbulos metodológicos.

¹⁶ R. Sierra Bravo, *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 1985.

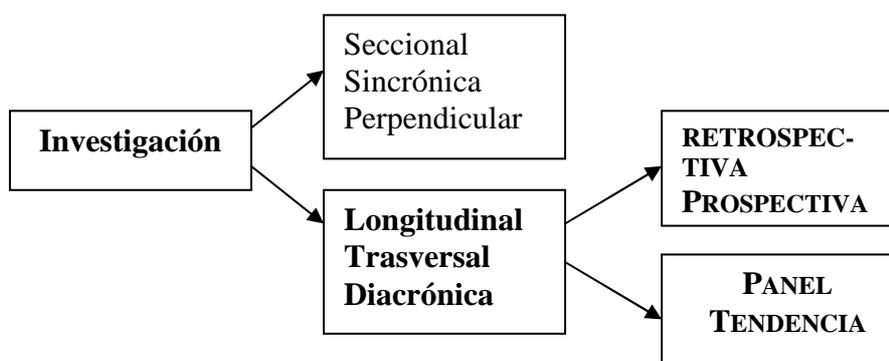
La *finalidad aplicada*, denominada también activa o dinámica, que busco con ello es solucionar problemas concretos a través de la formulación de teorías, lo cual hace que mi investigación conste también de apartados de incidencia procedimental con resultados inmediatos interesados en el perfeccionamiento de los individuos (profesores y alumnos) implicados en el perfectibilidad de la investigación interdisciplinar. Aprender enfoques didácticos, en mi caso, y tratarlos en las aulas, en el caso de mis compañeros y también en el mío propio, está estrechamente vinculado a la investigación aplicada.

La investigación puede referirse a un momento temporal determinado en el desarrollo y evolución de un fenómeno, o puede extenderse a una sucesión de momentos temporales. La primera recibe el nombre de seccional, sincrónica o estudio perpendicular (representa un corte, en una situación y en un momento dado); la segunda se denomina longitudinal, trasversal o diacrónica (permite estudiar la evolución del fenómeno en el período de tiempo fijado).

Los estudios longitudinales se llaman también de panel si se observan siempre los mismos sujetos; y de tendencia, si son diferentes.

También pueden ser retrospectivos o prospectivos, bien si los momentos que se estudian se refieran al pasado (retrospectivos) o bien al presente y futuro (prospectivos).

El esquema de Visauta¹⁷, el cual he manipulado con letra negrita para definir la línea de actuación de mi posición investigadora, define el “alcance” temporal de las investigaciones de la siguiente manera:



¹⁷ B. Visauta, *Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos*, Barcelona, PPU, 1989.

La *profundidad* de la investigación puede ser descriptiva, la que tiene como objeto central la medición de una variable en una población definida; explicativa, medir las variables y profundizar en las estructuras de las relaciones del fenómeno investigable; y exploratorias, de carácter provisional, de primera aproximación a un fenómeno que después se aborda con mayor profundidad. Esta última puede ser también descriptiva o explicativa o ambas a la vez.

Mi investigación participa de las tres modalidades –*exploratoria, explicativa y descriptiva*- porque su pretensión ha sido múltiple:

- Explorar nuevos fenómenos de creación literaria interdisciplinar en ámbitos massmediáticos y telemáticos –práctica metodológica innovadora-.
- Explicar, mediante la interpretación semiótica, la lógica subyacente a tales prácticas imaginativas –teoría metodológica-.
- Describir las variaciones de las respuestas y fenómenos diversos acaecidos en mis talleres con los clásicos hispánicos a partir de su observación contrastada.

La amplitud se clasifica en microsociológica o macrosociológica. La primera estudia los fenómenos que se desean investigar en grupos reducidos, sin pretensión de generalizar los resultados de las mismas a grupos más amplios o a poblaciones; la segunda realiza sus estudios en grupos muy amplios de población que sean representativos de la misma, o en toda la población, en la que en definitiva se infieren los resultados.

Dicha investigación tiene el carácter de *amplitud microsociológica*, ya que se estudia con grupos reducidos.

En relación con el apartado de *fuentes*, ya expuesto en el esquema, se pueden distinguir las investigaciones sociales según se apoyen en datos primarios (datos recogidos por las personas investigadoras, a través de una o más técnicas de recogida de datos) o secundarios (datos recogidos por otras personas, en otras investigaciones

diferentes a la muestra y que incluso pudiesen tener objetivos diferentes). Mi investigación consiste en recoger, como fuente, *datos primarios*.

En cuanto al *carácter* de la investigación, ésta se divide en cualitativa y cuantitativa. La primera se centra en el descubrimiento del sentido y el significado de las acciones sociales; abarca los tipos más interpretativos de indagación, como puede ser la observación participante. La segunda, la cuantitativa, se centra en los fenómenos cuantificables de los fenómenos sociales y tiene relación con la estadística de casos.

Mi investigación es, por tanto, *cualitativa*, porque no pretende encontrar una muestra que sirva a la investigación teórica definitivamente, sino que, mediante la observación y los cuestionarios, pretende indagar la interpretación de los participantes en la práctica educativa, para auxiliar al profesorado, pero también para despertar la motivación del alumnado a través de estrategias heurísticas.

El objeto social al que se refiere la investigación de la tesis es, parafraseando su título, revivir a los clásicos en las aulas a través de experiencias lectoescritoras significativas guiadas por un modelo didáctico que expanda la incidencia de la Educación Literaria hacia ámbitos interdisciplinares. Y el “ambiente en el que tiene lugar”, o el *marco social* (de campo, ambiente natural; y de laboratorio, espacio cerrado y controlado), aunque pudiera parecer de laboratorio puesto que las aulas de Primaria y Secundaria así como los Centros de Profesores y Recursos son lugares cerrados, es sin embargo un marco de campo, ya que los participantes del estudio no tienen control en sus actuaciones, sino que gozan de libertad en la elección de sus operaciones; y por tanto la investigación se realiza mediante la observación de determinados fenómenos propuestos a individuos en donde se registran las interpretaciones de datos literarios y de la que se obtiene información¹⁸.

Finalmente, y en relación con el “tipo de estudio a que da lugar” esta investigación se puede enmarcar en *estudios didáctico-literarios de incidencia interdisciplinar*, dentro de un amplio catálogo de estudios educativos que tienen su base en la práctica docente y, sobre todo, en la innovación didáctica y en la motivación e

¹⁸ Ibid., pp. 44-49.

interpretación lectora; aunque Sierra añade otras modalidades específicas, que no tienen relación con mi investigación, como son: estudios pilotos (investigaciones que preceden a encuestas sociales, con el fin de perfeccionar las técnicas empleadas), monografías (estudios sociológicos, descriptivos sobre temas particulares), informes sociales (más amplios que las monografías), el método de casos (estudios biográficos, refiriéndose al proceso vital: persona, familia, institución, etc.), encuestas (investigaciones sometidas a la población y que recogen múltiples datos), sondeos de opinión (tipo especial de encuesta que desea obtener una concreta información), y estudios de replicación (se realizan investigaciones ya hechas anteriormente, en ambientes nuevos).

En relación con la metodología que analiza el problema sujeto de resolución, he procurado ser rigurosa a la hora de obtener la información necesaria. Así como el médico, además del diagnóstico, precisa de un historial clínico del paciente antes de decidir qué tratamiento sanitario aplicarle, el investigador debe recabar información pertinente acerca del problema analítico no sólo a través de la interpretación de bibliografía especializada sino, sobre todo, a través de la atención a las expresiones del alumnado para poder decidir sobre la resolución más viable al problema.

El tiempo que, aparentemente, pueda perderse en acumular esta información se gana mediante la elección del método más apropiado. Personalmente, tal y como refiero en los antecedentes de este trabajo, llevo varios años analizando este problema a partir de prácticas educativas y de reflexiones metodológicas sucesivas; y a ello añadido la profundización epistémica que me ha procurado esta investigación en materia bibliográfica y didáctica en función del perfilamiento de un método realista y efectivo para la innovación curricular.

Teóricamente, la investigación educativa tiene tres perspectivas metodológicas básicas: la empírico-analítica, la humanístico-interpretativa y la orientada a la práctica educativa. Ésta última puede ser investigación evaluativa o investigación-acción. La investigación-acción que se propone es un método en el que el investigador se une temporalmente a la comunidad de la que se trata con su investigación y con sus herramientas teóricas y ayuda a la comunidad a resolver los problemas a los que se enfrenta. German Kurt Lewin es mencionado con frecuencia como el padre de este método.

Pero la *investigación-acción* no es sólo herramienta para realizar la actividad, sino que también es un proceso de aprendizaje colectivo; causa por la que hago referencia siempre a la interactividad y al cooperativismo en el aprendizaje. Por tanto:

- 1) La acción del grupo es el punto de partida. La investigación-acción no es posible sólo sobre suposiciones teóricas: Por ello se hacen grupos y se planifican las actividades que resuelven nuestro problema y subproblemas iniciales.
- 2) Evaluación de los resultados de la acción. ¿Cuál es el propósito original de la acción? ¿Se está cumpliendo? ¿Hay algunos inconvenientes?: Todas estas cuestiones se mantienen consultadas en todo momento, para no “salir” del propósito inicial de la investigación, hacer que se cumpla y observar los inconvenientes.
- 3) Reflexión sobre la finalidad y abstracción con el fin de construir un modelo teórico de la actividad, incluyendo las funciones más interesantes y los puntos débiles si los hay: en este sentido se logra crear un cuerpo teórico de investigación en la acción centrada en el uso de la experiencia lecto-escritora como modelo de educación literaria, y en diversos modelos que recogen el sentido de la intertextualidad y la interdisciplinariedad.
- 4) Planificar las funciones y los cambios como modo de acción. El modelo teórico debiera proporcionar fundamentos para nuevas actuaciones. Este ciclo se puede repetir y se repite cuando se crea necesario.

La investigación cualitativa se plantea, por un lado, para que los observadores (competentes y cualificados) puedan informar con claridad y precisión acerca de sus propias apreciaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás; por otro, los investigadores se aproximan a personas que están presentes en el mundo y que pueden, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. En este sentido la investigación, si sirve a la acción educativa, es “meditada, controlada,

fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión”¹⁹.

III.4.2. Diseño del proceso

Para sistematizar el proceso de aplicación del modelo didáctico donde se desenvuelven las tareas lectoescritoras de creación literaria implicadas en el presente proyecto de investigación, recorro al planteamiento delimitado por Pedro Guerrero Ruiz²⁰ en cuatro fases fundamentales: preanálisis, análisis, interpretación y comunicación.

Primera fase (FASE DE PREANÁLISIS): aproximación al proyecto y desarrollo de conocimientos previos:

1. Planteamiento de la investigación, recogida de información sobre el tema objeto del proyecto.
2. Conexión curricular del modelo didáctico elegido.
3. Evaluación, a partir de la información elaborada y la formación adecuada, con la finalidad de conocer si tanto en el profesorado colaborador como en el alumnado hay condiciones para iniciar la fase siguiente.

Segunda Fase (FASE DE ANÁLISIS): aplicación de modelos y metacognición del proceso:

1. Preparación de los textos motivo de análisis intertextual y aproximación a la obra.

¹⁹ Latorre y González, *El maestro investigador. La investigación en el aula*, Barcelona, Graó, 1987, p. 47.

²⁰ P. Guerrero Ruiz, “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico”, en A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Universidad de Casrtilla-La Mancha, 2003, pp. 181-218.

2. Aplicación de las pruebas poéticas (textos) y de las tareas de comparación e intertextualidad (interpretación ekfrástica), dirigidas a las alumnas y alumnos del ámbito de investigación, teniendo en cuenta los objetivos investigables.
3. Recogida, reducción y disposición del tratamiento de la información-interpretación mediante la sistematización del análisis de los datos por categorías y códigos.

Tercera Fase (FASE DE INTERPRETACIÓN): elaboración de resultados y conclusiones.

1. Confirmación de que los resultados son objeto consecuente del problema, subproblemas, hipótesis y objetivos específicos del proyecto de investigación.
2. Informe de conclusiones acerca de la fiabilidad, verificación o credibilidad del trabajo. En nuestro caso es pertinente la credibilidad, al ser una investigación cualitativa en la que no hay análisis estadístico.
3. Verificación de las conclusiones de credibilidad. La credibilidad se puede confirmar, entre otros, por el procedimiento de “validez respondente”²¹, ya que es contrastada por personas con autoridad teórica experimentada y/o especialistas de investigación educativa.

Cuarta Fase (FASE DE COMUNICACIÓN): elaboración del informe y prospectiva investigadora.

1. Elaboración del informe del trabajo de investigación.

²¹ Procedimiento rescatado de Elliott por Latorre y González, en *El maestro investigador. La investigación en el aula*, cit.,.

2. Proyección del trabajo de investigación, exposición, seminarios, congresos, conferencias..., con la finalidad de contrastar opiniones y sugerencias que mejoren el mismo o posteriores trabajos.
3. Estudio recapitular del trabajo y posibilidades teórico-prácticas para otras futuras investigaciones.

III.4.3. Recursos humanos y materiales empleados

Durante el desarrollo de las dos primeras fases de análisis he consultado en bibliotecas y he adquirido en librerías aquella bibliografía actualizada sobre la temática específica que es objeto de investigación y también los Boletines oficiales en vigencia en los que contrastar la presencia de voluntad interdisciplinaria en los currículos de Primaria y Secundaria.

Durante la fase cuarta, he procedido a efectuar el plan de evaluación del trabajo recurriendo a correos electrónicos y envíos postales destinados a conectar con otros centros de enseñanza del mundo con vistas a contrastar la puesta en práctica de la experiencia proyectada en “Calderón en los Grandes Teatros del Mundo”, así como con especialistas universitarios, a fin de que emitieran su evaluación externa sobre la orientación metodológica de este proyecto. También me han sido muy útiles las reflexiones registradas por los participantes en el Seminario Telemático “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar”, ya que inciden sobre los distintos apartados operativos del trabajo en general.

En cuanto al desarrollo de las fases segunda, tercera y cuarta los principales materiales de consulta han sido las memorias y anexos correspondientes a los talleres de creación literaria que he coordinado desde 1997 y de los que han surgido los libros de creación literaria juvenil que he reseñado como antecedentes de mi proyecto; con especial interés por aquellos que son de carácter interdisciplinar, esto es, los tres talleres dedicados a Calderón de la Barca y el dedicado a Luis Cernuda, y de modo novedoso el recientemente acabado en homenaje al *Quijote* en confabulación clásico-moderna con el cantante Joaquín Sabina. Han sido, pues, documentos usados en la reflexión metodológica y la recursividad didáctica.

En el último caso, cabe destacar que en abril de 2005 publicamos el libro *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)* y que los gastos derivados de ello han sido financiados por el Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar. A ello se añade que el alcance massmediático de este libro ha sido superior a la de los libros anteriores, pues ha afectado a la prensa, la radio, la televisión y la Web. De hecho, hay “colgada” una reseña del libro en la página Web de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (<http://www.sedll.org/CjtoMarcos.htm>) (véase apartado VI.2.6 de este documento).

De cualquier forma, los materiales que más se acoplan a los objetivos de este trabajo corresponden a la versión Web *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, pues lanzado a la red permite construir trabajos creativos a imitación de los contemplados desde las más diversas áreas de conocimiento de Ciencias, Letras y Tecnologías y desde muy diferentes niveles educativos. Dicho libro alberga su organigrama metodológico en la sección titulada “Homenaje pedagógico”, respuesta electrónica a una expectativa fundamental de cohesión didáctica: la *convergencia metodológica* entre disciplinas consignada primero en un diagrama de enlaces interactivos entre actividades donde se contemplan objetivos pedagógicos, contenidos procedimentales, niveles educativos y textos calderonianos empleados, y patente después en la redacción de los textos pedagógicos que presiden cada uno de los actos creativos de *Calderón en el Romea*.

III.4.4. Sistemas de evaluación

La *evaluación interna* de este trabajo se ha desarrollado de dos maneras:

1. Evaluación desde el método.- Tal y como se verá más adelante, la abducción es el método consustancial a la evaluación formativa, porque evaluar es recontextualizar, es decir, educar la sensibilidad comunicativa con vistas a integrar lo otro, lo heredado y lo diferente a menudo marginado por ser imprevisible.
2. Autoevaluación desde las sesiones de trabajo.- En las numerosas sesiones de trabajo que ha ocupado esta investigación se han tenido en cuenta aspectos estructurales como:

-Las nuevas iniciativas surgidas del propio aprendizaje profesional.

-El grado de rigor organizativo, diligencia e idoneidad en la preparación de materiales oportunos para las demandas de formación.

-El proceso de elaboración coherente de cada una de las fases de trabajo proyectadas.

-Las sugerencias para mejora crítica del proyecto en estados ulteriores. El estudio recapitular está en función de la prospectiva investigadora.

Tras cada una de las fases del Proyecto se ha hecho una evaluación interna parcial, y finalmente una evaluación global y ponderativa de lo realizado y lo conseguido.

La *evaluación externa* ha seguido los siguientes parámetros:

1. Heteroevaluación desde las autoridades que avalan la investigación.- Las sesiones dedicadas al asesoramiento y supervisión del trabajo por parte de los directores de la tesis Antonio Mendoza Fillola y de Pedro Guerrero Ruiz han sido valiosas para el proceso de evaluación formativa en la labor investigadora.

2. Heteroevaluación por medio de correos electrónicos.- Tras haber realizado la remodelación de su fase analítica y sintética, he ofrecido a diversos especialistas el trabajo para que lo evaluaran en su credibilidad científica y didáctica en cuanto a los siguientes criterios:

-La innovación en la investigación-acción sobre creación literaria interdisciplinar.

-La adecuación entre los objetivos y los resultados obtenidos.

-La sistematicidad y coherencia compositivas del estudio.

-La originalidad y transparencia de sus contenidos.

-La homogeneidad y versatilidad de su lectura.

-La facilidad de manejo del modelo didáctico.

- La adaptabilidad interdisciplinar al tipo de contenido, a los destinatarios y a los niveles de profundidad educativa previsibles.
- La multimodalidad de diversos medios y lenguajes.
- La multidimensionalidad del método, abierta a novedosas posibilidades didácticas
- La interactividad y conectividad promocionable en relación al modelo textual de la Web.

3. Sugerencias por medio de buzones y foros.-A través del buzón de sugerencias de *Echar redes al Genio*, del Foro de encuentros en el Proyecto Intercultural *Calderón en los Grandes Teatros del Mundo*, y del interfaz de aprendizaje dispuesto en la página Web del Seminario telemático sobre creación literaria interdisciplinar (chats, foros, contactos, diario, cuestionarios...) animamos a los lectores y participantes en el Proyecto a opinar sobre el trabajo con:

- Sugerencias intertextuales (semillero de inspiración creativa)²².
- Sugerencias semánticas (comentarios de textos).
- Sugerencias didácticas (para generar o rediseñar actividades).

En cuanto a la evaluación del alumnado implicado, ha sido muy útil iniciarlos en *el método del portafolio*, ya que permite tanto su autoevaluación interna (la reflexión acerca de sus propios resultados) como su heteroevaluación externa (la comunicación social de los mismos).

²² José Antonio Millán no duda en ver en la Web el medio idóneo para la gigantesca tarea de las lecturas intertextuales de carácter anafórico: “El texto electrónico podría, con recursos hipertextuales, constituirse en palimpsesto, en el sentido de Gérard Genette” (Vd. Millán, J. A. *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*, Madrid, Santillana, 1998, p. 75).

III.5. FASE DE PREANÁLISIS

III.5.1. Generalidades

III.5.1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La fase de preanálisis responde a la fase inicial de todo el proceso analítico con que nos enfrentamos. Su objetivo consiste en sistematizar las ideas de partida que permitan el planteamiento del problema de investigación de un plan de trabajo. Estas misiones de la fase de preanálisis conllevan, al decir de Serrano (1999), el que la persona investigadora reflexione en torno a:

- Cómo concretó el problema de la investigación, qué respuestas encontró al mismo sobre los objetivos y la hipótesis de trabajo.

- Desde qué marco teórico orienta la investigación.

- Cuál es el paradigma (objeto) de la investigación cualitativa en el que se ubica (en nuestro caso, de indagación constructivista y crítica).

- Cuáles son las experiencias personales y/o profesionales.

- Qué texto o textos selecciona.

- Qué le aportan las reflexiones anteriores motivo del planteamiento del problema de investigación: cuál es su origen, cómo los define, cuál es su naturaleza y qué dimensiones lo conforman, cómo lo contextualiza, cómo lo justifica y fundamenta teóricamente, qué se ha estudiado sobre el tema y cómo y porqué se ha hecho, cuál es su relevancia o interés educativo, qué resultados espera obtener...

Todas estas reflexiones deben llevar al investigador a trazar un plan de trabajo, aunque sea provisional, que le sirva de guía en las tareas que se suceden en el proceso.

Desde el encuentro inicial con el profesorado interesado en mis planes de trabajo, advertí que estuvo de acuerdo y con interés por colaborar solidariamente en todos los términos de la investigación proyectada; así que no fue necesario pasarle un cuestionario previo para detectar su motivación hacia la propuesta.

III.5.1.2. CONEXIÓN CURRICULAR

Sthenhouse²³ define el proyecto curricular como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Añádase que, siendo las propuestas curriculares totalmente abiertas y entendiendo la adecuación del mismo a las características del alumnado, quedan las iniciativas educativas de innovación e investigación-acción en el aula también abiertas para que, con carácter procedimental, se puedan adaptar los enfoques de la intertextualidad desde una metodología interdisciplinar y transversalizada por el modelo didáctico de lectoescritura.

En este sentido, el modelo que propongo gira en torno al concepto de “abducción” con el interés de potenciar el programa del currículo del aula, subsanar lagunas de conocimientos literarios y no literarios, y construir desde su perspectiva didáctica una coherente justificación del análisis y la reflexión sobre la cultura lingüística, literaria, artística y, en general, una transmisión de cultura sin fronteras abierta a innovaciones didácticas.

Desde la lectura y la escritura interactivas entre textos y disciplinas, este modelo abductivo pretende atravesar todo el currículo, “partiendo –en palabras de Antonio Mendoza²⁴- del tratamiento de la recepción literario-cultural, por cuanto supone de participación activa del individuo y de activación de conocimientos y valoraciones críticas”, con especial incidencia en las producciones literarias, según lo estipulado en el Diseño Curricular Base:

²³ L. Sthenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.

²⁴ A. Mendoza, *Literatura comparada e intertextualidad*, cit., p. 75.

Todos los textos tienen sentido, pero los literarios son aquellos que buscan primordialmente la construcción del mismo (...) Los textos literarios, merced a la función estética que impregna todo su mensaje y a los condicionantes sociales y culturales que influyen y se reflejan en los mismos, ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido del análisis y la crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua.²⁵

De otra parte el PEC como documento de trabajo, elaborado con intención marco-preceptiva debe tener en su interior la innovación y la investigación educativa. Por ello nuestra investigación es posible en virtud de los ideales democráticos que abanderan los currícula de Infantil, Primaria y Secundaria.

La aplicación de la investigación en un determinado contexto educativo exige de la adecuación a la situación real del mismo y su conexión curricular. Respecto a la correlación de nuestra propuesta con el currículo, ésta viene definida por el propio diseño de currículo de las distintas etapas. Veamos, brevemente, cuáles son aquellos “momentos” de apreciación y contextualización curricular.

En las etapas que contiene una investigación, el diagnóstico es uno de los pasos del preanálisis que contiene elementos que no pueden obviarse si se quiere contar con todos los ingredientes para manejar después los resultados y las conclusiones necesarias. Esta etapa, preanalítica, implica los siguientes objetivos de estudio previo:

- Analizar los conceptos teóricos fundamentales correspondientes a la interdisciplinariedad y a la educación literaria en las aulas.
- Analizar los currícula, los libros de texto y otros libros existentes con el propósito de determinar criterios sobre la finalidad investigadora.

²⁵ Léase MEC, *Diseño Curricular Base*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, pp. 373-377.

En este sentido, el objetivo radica en extraer información sobre el grado de apertura que presentan frente a la incorporación de aspectos no tradicionales. En el caso de los libros de texto se observa la ausencia de actividades de aprendizaje desde el modelo didáctico que proponemos.

Por otro lado, se entiende la fase de preanálisis como el momento de explicar diversas estrategias de trabajo previo. Este diseño permite, de forma adecuada, someter a prueba la hipótesis establecida en la investigación y dar cumplida respuesta a las preguntas que motivaron la puesta en marcha del problema.

III.5.1.3. DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

La interpretación textual enmarcada en la enseñanza de la literatura, y relacionada en nuestra investigación con una nueva metodología heurística que hace posible el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, por su incidencia interdisciplinar guarda relación directa con el problema de estudio.

Ésta es la diferencia con respecto a otras investigaciones en las que, definido el problema de estudio, se procede a recoger la información necesaria para, una vez analizada e interpretados los resultados obtenidos, poder responder al interrogante inicial. Esta peculiaridad interpretativa hace que Serrano Pastor (1999: 40) sostenga que “no tenga sentido contemplar en el plan de trabajo del proceso de análisis del texto aspectos tales como los sujetos de estudio y el procedimiento de muestreo, los escenarios en los que se va a recoger la información, el acceso a tales escenarios y el rol que va a asumir en los mismos el investigador, las técnicas e instrumentos de recogida de la información, etc.”.

Sin embargo, por mi parte, a pesar de lo innecesario de dicho trabajo, sí que he hecho constar los participantes con los que he realizado la investigación, y los campos a los que pertenecía, el apoyo del profesorado informante para llevar a cabo dicha investigación, la recogida de la información sobre la interpretación textual, los escenarios, etc, porque para una comprensión rigurosa de mi investigación considero indispensable la estimación de su contexto enunciativo.

III.5.2. Concreciones

III.5.2.1. DISEÑO INICIAL

La fase de preanálisis se corresponde con el diseño inicial del trabajo en sus procedimientos primero, segundo, tercero y cuarto, ya vistos en el capítulo anterior a éste, a saber:

1. Diagnóstico del problema
2. Objetivos
3. Formulación de hipótesis
4. Criterios de observación cualitativa empleados en la revisión analítica del conjunto de prácticas didácticas de los talleres interdisciplinarios y en la elaboración de mapas de significado.

Ellos constituyen en todo momento el objeto de experimentación y validación que ha promovido esta tesis doctoral. Por tanto, y de acuerdo con lo expresado en el mencionado capítulo, he diagnosticado el problema educativo que deseaba resolver con una serie de objetivos didácticos a partir de los que cobra dinámica didáctica mi hipótesis metodológica; la cual adquiere credibilidad en función de los antecedentes ajenos y propios inicialmente expuestos.

En el caso concreto de esta investigación, es de especial importancia la consideración de mis antecedentes como coordinadora de talleres literarios para comprender el alcance de este breve diseño experimental de su plan de trabajo.

En cuanto a los criterios de observación cualitativa, recordemos que para revisar analíticamente el conjunto de prácticas didácticas de mis talleres interdisciplinarios, no olvido las cuestiones o criterios de observación detallados por Pedro Guerrero Ruiz²⁶:

²⁶ Cfr. P. Guerrero Ruiz, “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico”, en A. Mendoza Fillola, y P. C. Cerrillo, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del texto artístico*, cit., pp. 181-223, p. 195. Extrae tales criterios de observación de la obra de

¿Cómo observar?; ¿Dónde observar?; ¿Qué observar?; ¿Cuándo observar?; ¿Cómo registrar?; ¿Cómo analizar?. De hecho, en la fases de análisis descritas en este proyecto doy cuenta estructurada de su consideración.

Tras dicha revisión, he elaborado lo que Miles y Huberman denominan “mapas de significado”²⁷, y otros autores entienden como “mapas semánticos”²⁸ o “mapas conceptuales”²⁹; esquemas, en definitiva, que reducen los datos del análisis cuantitativo a una serie de conclusiones sistemáticas que sirven de categorías depuradas para la práctica real; aspecto igualmente contemplado en este trabajo.

Obsérvese que todos los mapas que he construido guardan en común el sema organizativo de la *convergencia*: cualquiera de las jerarquías estipuladas en los mismos se incluyen en esta aspiración conjunta, y los esquemas procesuales que he elaborado al respecto también giran en torno a este motor explicativo, centro de interés global de mi investigación.

III.5.2.2. PROGRAMA DE TRABAJO

Además de una serie de consideraciones sobre la experiencia llevada a cabo en el proyecto “Calderón en los Grandes teatros del Mundo”, hay dos procedimientos de investigación complementarios que aparecen en el capítulo final. Es el primero de ellos un seminario telemático sobre creación literaria interdisciplinar que he ideado y coordinado en el CPR Murcia II a fin de experimentar la viabilidad de establecer vínculos de colaboración entre disciplinas a través de medios informáticos y de referentes modernos en conexión con el patrimonio cultural antiguo. Dada su naturaleza, he decidido que la fase de preanálisis y el resto de fases investigadoras sean contempladas desde epígrafes diferentes más adecuados a los contenidos que transmito.

D. Del Rincón; J. Arnal; A. Latorre y A. Sans, *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson, 1995, p. 269.

²⁷ Vid. M. B. Miles y A. M. Huberman, *Qualitative Data Análisis: An expanded sourcebokk*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

²⁸ Vid. J. E. Heimlich y S. D. Pittelman, *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, Madrid, Visor-MEC, 1990.

²⁹ Vid. J. D. Novak y D. Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1999; A. Ontoria, *Mapas conceptuales. Una Técnica para aprender*, Madrid, Narcea, 1995.

En cambio, el segundo de ellos consiste en actividades dirigidas a la realización de juegos de la oca y cuentos maravillosos a partir de los textos y las personalidades de Don Quijote de la Mancha y Joaquín Sabina, el cual he puesto en práctica con alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria a fin de aplicar personalmente el modelo didáctico que elaboré para Secundaria en otros niveles educativos. Véase que en este procedimiento, debido a su idoneidad experimental, sí he seguido en todo momento la terminología y secuenciación de las fases de investigación propuestas por los directores de mi tesis. En todo caso, remito la atención la sección de dicho capítulo donde queda reflejado.

III.6. FASE DE ANÁLISIS

III.6.1. Generalidades

III.6.1.1. SELECCIÓN Y NEXUACIÓN TEXTUAL

La selección textual entra en la dinámica operativa donde lo que importa es el uso de la literatura y no la esencia modélica de la literatura, el clásico amigo y no el clásico de mausoleo, el entendimiento de la lengua como función y no como esencia, pues la pragmática (y no la ontología) es la que activa la comunicación que otorga razón de ser a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Como bien aduce Lawdon, navegando entre **hipertextos**, el lector se mueve en centros de investigación provisorios; luego no queda encerrado dentro de ninguna jerarquía: “el hipertexto se experimenta como un sistema que se puede descentrar y recentrar hasta el infinito, en parte porque transforma cualquier documento que tenga más de un nexo en un centro pasajero, en un directorio con el que orientarse y decidir dónde ir a continuación.”³⁰

A la hora de estipular la selección textual, Antonio Mendoza y Pedro Guerrero me ha mostrado a través de sus propios trabajos de investigación que no deben

³⁰ G. P. Landow, *Hipertexto (La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología)*, Barcelona, Paidós, 1995.

confundirse unidades de análisis con unidades de contenido ni con unidades de observación. Pensemos en un análisis de contenido: la poesía; pues las unidades de observación pueden referirse a un poema concreto; y las unidades de análisis se referirían, por ejemplo, a unos versos del poema, o a una metáfora, o a una estrofa.

Las unidades de análisis son elementos de significado que encontramos en segmentos relevantes del texto y en los que se van a basar las tareas de nexuación y recontextualización textual que se hacen posteriormente. De esta manera la determinación de las unidades de análisis o unidades de observación (bien sea para tratar la interpretación parcial o total del texto o poema, o bien para recrearlo artísticamente) conlleva una segmentación del mismo de forma significativa y relevante.

Como se verá, he puesto en práctica dicho discernimiento tipológico en el procedimiento de investigación que he realizado con el alumnado del CP “Federico de Arce”.

III.6.1.2. INTERVENCIÓN INVESTIGADORA

Debo a las valiosas indicaciones de Antonio Mendoza³¹ las pautas de aplicación referidas a la recepción por parte del alumnado de las relaciones que se establecen entre literatura y otras artes, las cuales he resumido y adaptado a las intervenciones investigadoras para su fase hermenéutica del siguiente modo:

1. Apreciación de la similitud, proximidad o variaciones y/o transformaciones (en temas, intención, significado, recursos formales y convencionalismos artísticos) entre textos.
2. Análisis de elementos y recursos sobre la vinculación y correlación creativa entre texto y autor.

³¹ A. Mendoza Fillola, *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000, pp. 19 y 20.

3. Aplicación, mediante la recepción literaria, de las estrategias para detectar la intencionalidad textual.
4. Exposición y justificación de las propias opiniones sobre conexiones y causas de las relaciones textuales.
5. Aportación de la opinión personal sobre las figuraciones retóricas de los textos.
6. Observación de las coincidencias textuales de los participantes y análisis de la diversidad, buscando inclusores que activen la síntesis y el resumen objetivado, y comentando el valor de las coincidencias intertextuales según la inferencia que se pueda atribuir.
7. Realización de las actividades propuestas por el profesorado (análisis e interpretación textual) para observar la capacidad cognitiva desarrollada durante el proceso de recepción y de conexión (encuentro del intertexto de la obra y del intertexto lector) así como las habilidades o estrategias aplicadas.
8. Sistematización de datos, a partir del análisis y comentario que la comparación haya suscitado al lector, haciendo una aproximación de concreción del estudio valorativo.
9. Archilectura y síntesis de sistematización de las apreciaciones e interpretaciones planteadas por el grupo en el aula.

En este sentido, y desde un enfoque de coparticipación sobre la actividad de recepción del alumnado que acabo de enumerar, el profesorado puede realizar algunas síntesis que después son reconsideradas en reuniones de investigación, para lograr los documentos finales.

Esta misma reelaboración sintética vuelve a las aulas para que el alumnado participante en el trabajo (en este caso, conjuntamente con colaboradores e investigador principal) pueda terminar de dar resultados definitivos sobre el proceso de su análisis.

Antes de conceptualizar y determinar el análisis textual sobre las unidades de análisis establecidas en la metodología de investigación, hay que explicar las fases de los aspectos del programa desarrollado en relación con la enseñanza-aprendizaje del alumnado y la aplicación del programa en todos los casos que siguen:

1. Enseñanza:

- Comunicación al alumnado de lo que investigará, relacionándolo con su experiencia previa. El profesor propone al alumnado que haga algunas reflexiones iniciales en torno a lo que va a aprender y desarrolle un marco de confianza y referencia.

- Habilidad procedimental y de los razonamientos asociados a la intertextualidad.

- El profesorado muestra al alumnado cómo utilizar las habilidades y destrezas en la comprensión de las comparaciones textuales y les explica el razonamiento que tiene lugar en dicho proceso. El profesorado incentiva dicha práctica gnóstica con preguntas-respuestas a partir de textos y dudas.

- El alumnado muestra al profesorado el proceso y explica sus razonamientos. Ensayo la habilidad o destreza delante del profesorado. Se organizan grupos para el trabajo de intertextualidad con finalidad dialógico-correctiva. El profesorado colabora en todo momento con el alumnado cuando se le requiere. El alumnado explica, en sus propios términos, cómo aplicar la interpretación intertextual.

2. Aplicación:

- Orientación al alumnado acerca de las actividades que va a desarrollar al leer un texto. Se practican ejemplos y actividades previas.

- El alumnado lee el texto propuesto y el profesor les hace preguntas para determinar los conocimientos previos, la inferencia, la comprensión y la interpretación del alumnado. Se aplica en categorías y metacategorías.

- Discusión sobre el texto leído (evaluación del desarrollo y de la comprensión). La discusión, después de leído el texto se centra en que el alumnado haga uso de los elementos de descodificación.

- El profesorado pregunta sobre las causas de la interpretación. Con ello se consigue un consenso interpretativo.

3. Resumen:

- El alumnado presenta las actividades de investigación realizadas para lograr la interpretación semántica y recontextualización poética de relatos y canciones, ayudado por el profesorado en la redacción final si fuese necesario.

4. Evaluación:

- Evaluaciones del conjunto de la clase, evaluación del profesorado y el alumnado (positiva, heurística y motivadora, desarrollando hábitos de lectura). Evaluación del sistema (método y materiales), así como de los datos para ver si se ofrece fiabilidad-credibilidad, interna y externa.

5. Conclusiones:

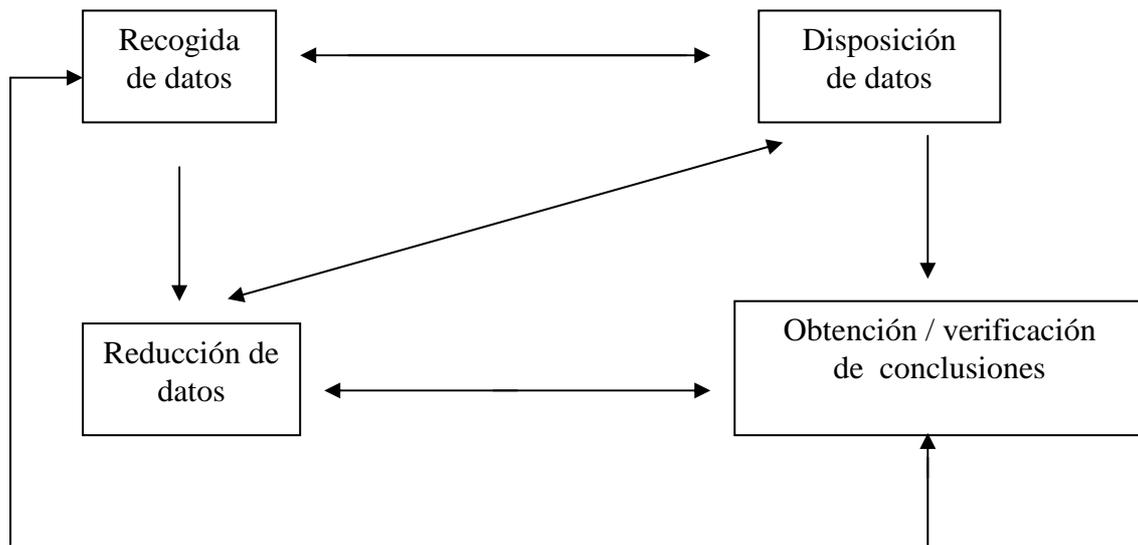
- Explicitación de resultados. En este sentido los resultados obtienen “validez interna”, puesto que los datos obtenidos se corresponden con la finalidad del estudio; también se obtiene validez externa (generalización o transferibilidad a otros trabajos), ya que los resultados se pueden transferir a otros estudios.

En esta fase de análisis de datos se trata de organizar la información que contiene el texto para extraer los significados que éste encierra y buscar en el proceso las alternativas de solución al problema y subproblemas de investigación planteados.

El proceso de análisis poético que uso sigue la propuesta de Miles y Huberman

³².

³² M. B. Miles y A. M. Huberman, *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1984.



Para Miles y Huberman el proceso analítico que consiste en “dar sentido” a la información textual, significa “reducir” este conjunto de datos más o menos complejo en un mapa de significados constituido por un número manejable de elementos, de modo que el investigador sea capaz de darles una “disposición” y una representación significativas que nos permitan, finalmente, “extraer” y “verificar” una serie de “conclusiones” comprensivas de esa “realidad” que, en cada caso y en el mío en particular, suponen los textos poéticos objeto de estudio. Aceptando pues este esquema general, la propuesta para el análisis descodificador de textos que sugiero en consenso con las indicaciones epistemológicas de los directores de mi tesis doctoral también diferenciará una serie de tareas enmarcadas en cada uno de los componentes analíticos contemplados en dichos textos.

El proceso de análisis resulta flexible, ya que algunas operaciones pueden readaptarse o extenderse y, otras, desaparecer de la consideración interpretativa según la perspectiva desde la que se enfoque el trabajo, sus objetivos y los perfiles de los investigadores-colaboradores. Todas estas características del proceso de análisis de textos están, por tanto, sujetas teóricamente al esquema de fase de preanálisis, fase de análisis, fase de resultados y fase de comunicación, que más adelante iré detallando en mi mencionado procedimiento de investigación en el CP “Federico de Arce”.

III.6.2. Concreciones

III.6.2.1. FASES COMPAGINADAS

En el diseño inicial de mi trabajo, puesto que su pretensión única era la generación de una metodología sistemática de la creación literaria interdisciplinar, la fase de análisis fue prevista:

1) Para consultas bibliográficas y legislativas (leyes, decretos y órdenes del MEC), estudios científicos y experiencias didácticas con especial incidencia en las memorias de mis trabajos con los clásicos hispánicos en Secundaria.

2) Para la consecuente reflexión hermenéutica sobre tales datos cualitativos que sería base de la redacción de conclusiones analíticas. Es por ello que la denominé “fase de análisis y síntesis”.

Esta fase ha sido recurrente también durante la fase siguiente del proceso investigador, relativa a su desarrollo y metacognición, en la medida que los materiales procesados en la primera fase servían de elemento contrastivo entre las expectativas ministeriales, la investigación especializada y las demandas reales del aula.

Además, por haber comprobado durante dicha fase que el material bibliográfico sobre metodología didáctica incidente en la creación literaria interdisciplinar es denso, extenso y complejo en sus implicaciones epistemológicas y consecuentemente requería que la investigación profundizara en su consulta e interpretación, y aconsejada favorablemente en este sentido por los directores de mi tesis, amplié la dedicación temporal a dicha actividad a fin de lograr la madurez científica pretendida.

Por tanto, durante meses compaginé la actividad de recolección, lectura y consiguiente interpretación de bibliografía especializada con la actividad reseñada en la fase siguiente a ésta.

No obstante, como el trabajo ha ganado en complejidad por la inclusión de nuevas tareas en el mismo a partir del Seminario telemático que decidí llevar a cabo por razones ya aducidas en páginas anteriores, la fase analítica se ha desarrollado en cada uno de ellos desde instancias propedéuticas y temporales diversas, las cuales reseñaré en los apartados correspondientes a su relato didáctico en la sección “Procedimientos de investigación”.

III.6.2.2. PROGRAMA DE TRABAJO

Concluyo esta sección reflejando los parámetros de actuación analítica de la tesis. De su cumplimiento ha emanado complementariamente una fase de síntesis reflexiva que ha dado lugar a las dos columnas epistemológicas fundamentales: la “Proyección teórica” y el consecuente “Modelo didáctico”, los cuales reflejo en los capítulos siguientes a este “Marco metodológico” que sirve de andamiaje laboral para lograr construir la edificación modélica que constituye como tal el objetivo didáctico nodal de esta tesis.

Primera parte: aproximación al proyecto y desarrollo de conocimientos previos

1. Recolección de información sobre el tema objeto del proyecto:

- Decretos ministeriales y disponibilidad institucional para formación del profesorado.
- Reflexiones epistemológicas.
- Estrategias procesuales en el aula.
- Ejemplificación de experiencias en el aula.

2. Interpretación de los resultados y redacción de conclusiones a partir de la información elaborada.

- Posibilidades de conexión intercurricular según Decretos e Instituciones formativas.

- Avances científicos en metodología interdisciplinar.
- Avances pedagógicos en metodología interdisciplinar.
- Balance pragmático de la didáctica interdisciplinar en el aula y en la Web.

Segunda parte: desarrollo del proyecto y metacognición del proceso

1. *Análisis detallado de las memorias de mis talleres de creación literaria interdisciplinar y evaluación de la viabilidad educativa en consecuencia con los objetivos de la metodología interdisciplinar de la creación literaria.*

Las pautas metodológicas analizadas son las siguientes:

1.1. Introducción metodológica:

- El Humanismo del clásico. Convergencia de proyectos.
- Planteamiento del método semiótico interdisciplinar.

1.2. Programación de actividades de creación:

- Toma de decisiones (tema, nivel, género...).
- Objetivos y contenidos.
- Materiales: confección, orden y directrices de tratamiento didáctico:
 - * Informativos: organizadores previos.-
 - * En el plano disciplinar (específico de cada especialidad).
 - * En el plano literario (diversidad genérica).
 - * Artísticos: modelos textuales.
- Estrategias procesuales de aplicación en el aula (lectura-materiales-escritura).
- Secuenciación temporal de actividades:
 - 1º) En grupo de trabajo.
 - 2º) En el aula.
 - 3º) En grupo de trabajo.
- Selección y valoración de los trabajos aportados.
- Evaluación formativa.

1.3. Aplicación didáctica en el aula de las actividades de creación:

- Explorar *ideas previas* de los alumnos sobre el tema en cuestión.
- Proporcionar al alumnado *organizadores previos* interdisciplinares (panorámicas conceptuales con valor de marco general sobre las que se apoyaría el conocimiento específico).
- Proporcionarles *modelos hipertextuales* como instrumentos útiles:
 - Para escribir con la planificación adecuada (modelos de tipología literaria)
 - Para liberar la inspiración en red (modelos literarios y de otras artes y oficios: musicales, icónicos, divulgativos y mass-mediáticos –fotos, notas de prensa, cine...-, visitas a conferencias y exposiciones, etc., que contribuyen a la confección del texto literario como punto de encuentros múltiples para la imitación creativa y no reproductiva).
- Iniciar en la *lectura comprensiva*:
 - Trabajo de apoyo interdisciplinar.
 - Trabajo guiado por el profesor.
 - Trabajo de investigación por parte de los alumnos.
- Experimentar el proceso de *escritura creativa*:
 - Trabajo de apoyo interdisciplinar.
 - Trabajo de perfeccionamiento del estilo por parte de los alumnos con apoyo de los profesores: corrección procesual con borradores para revisar la coherencia, cohesión y propiedad de las obras, así como para fomentar su ingenio inventivo.
- Actividades de difusión cultural del trabajo realizado:
- Seguimiento y *evaluación* formativa de las actividades:
 - En fichas de observación de alumnos.
 - En ficha de valoración de los resultados generales de la experiencia didáctica.

1.4. Reflexión sobre la aplicación didáctica de las actividades.

1.5. Confección del libro de creación literaria:

-Plan de acoplamiento supraordenado de las actividades y de los textos de alumnos seleccionados.

-Maquetación del cuerpo textual: fotocomposición y formato.

-Cohesión paratextual: índice y prólogo.

-Primer acercamiento a la previsión constructiva del libro por conexión metodológica en objetivos y contenidos procedimentales abordados interdisciplinariamente con vistas a la posibilidad de lograr una lectura interactiva en una edición Web.

1.6. Difusión cultural: Semana del Libro y Viaje literario.

1.7. Redacción de la memoria pedagógica

2. Análisis contrastivo de tales talleres con respecto a otros modelos de creación interdisciplinar estudiados en la primera fase. Sugerencias didácticas novedosas.

III.7. FASE DE INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS

III.7.1. Generalidades

El planteamiento de la investigación se puede interpretar cuando se tiene información suficiente en diversos aspectos. Interesa, en este sentido, contar también con el grado de conocimiento entre el profesorado y el alumnado acerca de estrategias intertextuales en las aulas y a la vista de posibles cuestionarios antes, durante y/o después del proceso de investigación.

En esta tercera fase, o de elaboración de resultados y conclusiones, se obtienen los siguientes datos:

- Confirmación de que los resultados son objeto consecuente del problema, subproblemas, hipótesis y objetivos específicos del trabajo de investigación.

- Obtención de credibilidad y redacción del informe correspondiente. La forma más sencilla de obtener credibilidad es hacerlo desde autoridades experimentadas (profesorado participante) y teóricos especialistas de investigación educativa.

Además de la necesidad de otorgarle sistematización y rigor epistemológico, los distintos aspectos que tienen relación con la validez de una investigación cualitativa son aquellos que Pérez Serrano resume en pocas palabras:

“la investigación-acción abandona la obsesión por lo mensurable y lo cuantificable, mientras busca la objetividad por otros medios, tales como el examen cruzado de la información, el contraste de diversas intersubjetividades etc., utilizando como criterios de evidencia en acuerdo en el contexto.”³³

III.7.2. Concreciones

III.7.2.1. CREDIBILIDAD Y OBJETIVIDAD

La credibilidad de mi tesis viene confirmada por la realización de este trabajo de investigación en las tres facetas de ejecución en las que finalmente lo he modalizado, reseñadas en la introducción de este documento:

- Reflexión epistemológica (la sistematización de una metodología interdisciplinar de la educación literaria).
- Estrategias procesuales (el seminario telemático y el proyecto intercultural).
- Experiencia en el aula (las actividades realizadas en el CP “Federico de Arce”).

Debido a la complejidad de la proyección interdisciplinar de mi trabajo, se ha hecho frente a las múltiples instancias de interpretación y contraste de los resultados desde ámbitos variados y en cierto modo coincidentes en validar una misma labor investigadora de fondo.

³³ G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, cit., p. 77.

Por ejemplo, los *cuestionarios* sobre el caso han sido aplicados siempre a los receptores de la invitación docente: en el procedimiento del seminario telemático al profesorado participante, y en el procedimiento de las actividades llevadas a cabo en el Colegio Público al alumnado participante. Pero también han servido de recolección de tales opiniones una serie de novedosos recursos telemáticos que hemos empleado deliberadamente en dicho seminario (chats, correos electrónicos profesor-alumnos, foros de intercambio de ideas) y en otra serie de actividades de difusión de materiales interdisciplinares, en este caso relacionados con la versión Web de *Calderón en el Romea*, que hemos trabajado desde el año 2003 hasta el 2005 (correos electrónicos y foro intercultural).

Así que a través de sus múltiples referentes de consulta he podido constatar que en la presente investigación hay *credibilidad interna*, ya que coinciden varios investigadores de distintas etapas educativas, pero que actúan en un mismo estudio, en unos mismos objetivos, y observan que se muestra suficiente congruencia en la observación del desarrollo de la investigación, coincidiendo, en este sentido, en la descripción y composición de los acontecimientos.

A los observadores tanto en el Seminario telemático como en el Proyecto Intercultural con Calderón que acabo de mencionar, los cuales son participantes-ayudantes de la investigación, se suma la revisión de otros investigadores sobre los datos registrados. Se considera la validez teórica de la investigación porque el paradigma teórico se corresponde con las observaciones realizadas desde la perspectiva de la *validez respondente*, que consiste en validar los resultados e informes de la investigación, básicamente mediante contraste de los puntos o resultados obtenidos por el investigador con los de otros compañeros, informadores, observadores, así como con las personas implicadas.

De otra parte, la *credibilidad* de mi investigación viene avalada por la persistencia del trabajo desde 1997 hasta hoy en día, utilizando cada vez más diversas formas de triangulación: participantes, fuentes, materiales..., con datos precisos y concretos. Datos, por otro lado, debatidos con otros profesionales desde entonces, así como también con la comunidad con la que se han extraído, en Ferias locales, *mass-media*, Congresos, etc., contrastando las interpretaciones con los participantes en un proceso interactivo continuado, y revisando las mismas también con observadores externos.

Entiendo también se ha confirmado la *objetividad* del trabajo de investigación, ya que para ello se han seguido igualmente los procedimientos que señala Pérez Serrano³⁴:

- Recogida de registros lo más concretos posibles, transcripciones textuales, citas directas de fuentes documentales.
- Revisión de los hallazgos con otros investigadores/observadores.
- Recogida mecánica de datos: grabaciones audiovisuales.

III.7.2.2. PROGRAMA DE TRABAJO

Esta etapa, que puede ser denominada “Interpretación de los resultados y redacción de conclusiones a partir de la información elaborada y de sugerencias innovadoras”, es fundamental en lo relativo a la sistematización escritural de la metodología de creación literaria interdisciplinar lograda ya que supone el desarrollo del proyecto y la metacognición del proceso.

En ella he examinado las posibilidades de conexión intercurricular según Decretos e Instituciones formativas, los avances científicos y pedagógicos en metodología interdisciplinar, y el balance pragmático de la didáctica correspondiente en el aula y en la Web. Y posteriormente he sistematizado los resultados.

A continuación puntalizo la labor que en este sentido he proyectado y realizado con los pertinentes encuentros técnico-científicos con los Directores de esta tesis, Pedro Guerrero y Antonio Mendoza:

1. Elaboración de mapas de significado y de otras tipologías de esquematización aplicados a las unidades metodológicas analizadas.
2. Remodelación de materiales didácticos interdisciplinares inconclusos o perfectibles.
3. Inserción conjunta de aquellos mapas, esquemas y diagramas metodológicos de los materiales educativos remodelados en la ubicación conveniente a la redacción del manual. Proyección didáctica.

Debido a su función sistematizadora, la sección de trabajo destinada a la elaboración de mapas de significado se coimbricó con la fase anterior desde el momento en que seguían apareciendo algunas lecturas epistemológicas que requerían contraste analítico con respecto a los modelos desarrollados y desarrollables en talleres interdisciplinarios anteriores y contemporáneos a su estipulación (el seminario telemático). Es la propia dinámica performativa de la investigación la que impone esta interacción entre las fases contempladas, y ciertamente beneficia su alcance científico e innovador.

Seguidamente, he elaborado las conclusiones, y otros asuntos de recapitulación y prospectiva investigadora como el plan de evaluación externa y el estudio de las posibilidades teórico-prácticas en función de ulteriores investigaciones, para acabar con la redacción de este texto reflexivo y probatorio de la realización de mi tesis doctoral.

III.8. FASE DE COMUNICACIÓN Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA

III.8.1. Generalidades

Al elaborar el informe final de un trabajo de investigación, los procesos de análisis, síntesis, abstracción y generalización entrar en un cauce de comunicación, de transferencia y transmisión de lo investigado que es necesario para que no se malogre el proyecto trabajado.

No hay investigación sin que se conozca a través de algún medio social y sea recibida por otras personas interesadas en el nuevo conocimiento que reporta. La investigación y la textualidad son actos de autor, pero no pueden ser considerados nuevos conocimientos si no pueden o no son transmitidos por un medio en dirección al receptor.

A fin de acentuar la prospectiva pedagógica que supone la repercusión docente e investigadora futura, esta tesis ha contemplado la conveniencia de transferir la

información del trabajo a seminarios, congresos y conferencias, para que sea conocido y contrastado con otras opiniones hasta su definitiva publicación total, reducida o parcial, así como elaborar un informe final de la etapa de ejecución.

El investigador puede exponer los resultados obtenidos, divulgándose por medio de seminarios y conferencias, con la finalidad de que se pueda experimentar en la práctica educativa, ya que la investigación sólo concluye cuando con el informe de la misma se divulga y se aplica en los centros educativos.

III.8.2. Concreciones

Tres eran las expectativas contempladas en esta fase de conclusiones, recapitulación y prospectiva investigadora del trabajo:

- 1) Plan de evaluación externa: credibilidad de la tesis.
- 2) Estudio recapitular del trabajo de investigación y posibilidades teórico-prácticas para otras futuras investigaciones.
- 3) Redacción final del documento escrito de la tesis doctoral

El primer acto de comunicación de la condición global de la tesis se da con el presente documento que da cuenta de su realización. La difusión y prospección del mismo a través del uso social con fines didácticos es inherente al género del escrito y a su objetivo principal.

Diríase que este texto es, por tanto, el “portafolio” de mi propio proceso de aprendizaje durante el Proyecto de Investigación, ya que me ha permitido elucidar tanto la autoevaluación interna acerca de los propios resultados de mi estudio como la heteroevaluación externa producto de la comunicación social de los mismos.

En cuanto a los tres procedimientos de investigación desarrollados en el capítulo VI de este documento, hay que resaltar en ambos casos la difusión que han comportado los mismos y la interesante prospectiva investigadora derivada de ello. Remito a tales capítulos para comprobarlo.