

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Divisió de Ciències de l'Educació  
Facultat de Pedagogia

Departament: Mètodes d'Investigació  
i Diagnòstic en Educació

# LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

*Realizada por:*

Marcos Antonio Latorre Beltrán

*Dirigida por:*

Dra. M.<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno

*Para la obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación.*

Barcelona, Enero de 1992.

## Capítulo 8

# INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR

*«El profesor es como un jardinero que trata a las diversas plantas de forma diferente y no como un agricultor a gran escala que administra tratamientos estandarizados a plantas tan normalizadas como sea posible» (Stenhouse, 1979, cit. en Hopkins, 1985).*

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos proponemos examinar la relación entre la investigación educativa y los profesores o prácticos de la educación. Para conseguirlo, en primer lugar, se describen algunos aspectos conceptuales de la investigación educativa, si bien de forma muy breve, y se señalan y describen los principales enfoques de investigación educativa siguiendo la terminología propuesta por los profesores Pollard y Tann (1987): *científico o positivista, macrosociológico, interpretativo e investigación acción.*

A continuación se considera la relación entre investigación y enseñanza; el papel que juega la primera en las diferentes concepciones de la segunda: la enseñanza como actividad técnica o como actividad reflexiva. Luego se considera el tema de la investigación y los profesores poniendo especial énfasis en los papeles que los profesores han venido jugando en la investigación. Se recogen algunos estudios y se señalan los principales papeles que el profesor ha realizado: como co-investigador, como sujeto de investigación, como colaborador en la política educativa o como colaborador en la disseminación y aplicación de la investigación.

Finalmente, se estudia el papel del profesor como investigador; cómo surge esta idea, dónde se fundamenta, etc. Se detallan los efectos que la investigación realizada por los profesores tiene sobre ellos mismos y en la comunidad educativa, y se hace un breve comentario sobre los cursos orientados a la indagación del profesor.

## ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

No es nuestro propósito en este capítulo describir y desarrollar el tema de la investigación educativa desde planteamientos o perspectivas de los investigadores académicos, que nos llevarían a considerar aspectos tales como: la naturaleza de la investigación, sus paradigmas o modalidades, o las cuestiones epistemológicas y metodológicas de la investigación, labor que viene recogida en manuales, libros o monográficos de investigación educativa (por ejemplo: Bartolomé y otros, 1982; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1985; De Miguel, 1988; Keeves, 1988; Wittrock, 1986), sino más bien, acercarnos a la investigación desde el punto de vista de los profesores. Es decir, considerar cuáles han sido las relaciones entre la investigación y los profesores, cómo se han desarrollado éstas, qué repercusiones tiene la investigación en los profesores, qué enfoques de investigación son más cercanos al profesor, etc. Sin embargo, ello no quiere decir que no hagamos unas breves consideraciones sobre el significado y naturaleza de la investigación educativa, como marco de entrada en el tema.

Conceptualizar o definir qué se entiende por investigación educativa resulta una tarea harto difícil. La noción de investigación ha ido cambiando con el tiempo y evolucionando hacia nuevos enfoques y modos de entender la educación. El significado de investigación educativa está vinculado a las distintas tradiciones de investigación que con el tiempo han ido surgiendo en el campo social. De tal forma que podemos encontrar tantas concepciones de investigación como de enfoques existentes de la misma. Asumimos la idea de Keeves (1988) de que existe una «unidad de investigación educativa» con diferentes enfoques mutuamente complementarios (en Arnal et al., 1990).

Así pues, para acercarnos al significado de investigación educativa, una de las vías que nos facilita la tarea es considerar cómo es conceptualizada por los diferentes enfoques de investigación: cómo la definen, cuáles son los criterios de valor, cómo relacionan la teoría con la práctica, qué papel desempeñan los profesores, etc.

## Enfoques de investigación educativa

La mayor parte de los autores tienden a agrupar las orientaciones o perspectivas de investigación alrededor de dos o tres enfoques: cuantitativa *versus* cualitativa (Cook y Reichardt, 1986), o empírico analítica, interpretativa y crítica (Keeves, 1988). No obstante, en este apartado vamos a seguir la clasificación que proponen Pollard y Tann (1987) debido a que nos parece que se ajusta mejor a los planteamientos que venimos defendiendo, sin que ello signifique que invalidemos las otras alternativas. Estos autores han identificado cuatro grandes enfoques de investigación educativa: *el enfoque científico o positivista, el enfoque macrosociológico, el enfoque interpretativo y el enfoque de la investigación-acción.*

### a) *Enfoque científico-positivista*

Este es el modelo científico que tradicionalmente ha enfatizado el carácter empírico de la investigación, apoyándose en los mismos criterios de *cientificidad* propios de las ciencias naturales. Es el modelo clásico que ha servido a las ciencias físicas durante muchos años. Sus etapas más representativas son estas:

- reconocer y definir un problema
- acumular observaciones
- clasificar los datos
- plantear una hipótesis
- diseñar un experimento para probar la hipótesis
- analizar e interpretar los nuevos datos
- formular explicaciones generalizables.

Entre los rasgos más importantes que caracterizan este enfoque cabe señalar: a) la investigación se apoya en una hipótesis, b) ésta se debe poder comprobar y replicar, y c) los resultados que se obtienen proporcionan una explicación generalizable. Cuando la investigación se califica de «científica» usualmente lleva aparejada dos rasgos que se consideran cruciales: uno, que es «sistemática» en su realización y otro, que es «objetiva» en la interpretación de los datos recogidos y en las conclusiones extraídas (Pollard y Tann, 1987).



Desde este enfoque, se entiende por investigación «*el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico*» (Best, 1972, 6). Consiste en una «*actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores*» (Travers, 1979, 19). En su sentido más amplio, la investigación se define como la «*aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos*» (Ary et al., 1987, 20), (en Arnal et al., 1990, 46). De este tipo de investigación se espera que pueda informar la práctica educativa, que pueda guiar y prescribir la acción, en nuestro caso la enseñanza.

Cuando este enfoque se aplica en las ciencias sociales, su inadecuación es constatable, debido a la dificultad que entraña comprobar hipótesis en una aula con el mismo rigor que en un laboratorio; en ambientes naturales resulta casi imposible aislar las variables y ejercer el control sobre las mismas propio de la investigación científica. La complejidad de los fenómenos educativos y la ética de la misma investigación hacen imposible la replicación de la investigación en idénticas condiciones (Pollard y Tann, 1987).

#### b) *Enfoque macrosociológico*

Es un modelo ofrecido desde la sociología y que *tiene como foco de atención el estudio de los rasgos estructurales de la sociedad* (por ejemplo: las desigualdades sociales), que con frecuencia son medidos y cuantificados. Tales rasgos son examinados en relación a sus contextos históricos, económicos, culturales y políticos. Tiene algunos rasgos específicos que lo distinguen del modelo tradicional, como es el caso de que la investigación es más amplia; sus supuestos señalan que las situaciones específicas y las perspectivas sólo pueden ser entendidas en relación a sus contextos históricos, económicos y culturales. Usa varias formas para teorizar y dar sentido a las estructuras, procesos y cambios sociales. La crítica más importante que se ha hecho a este enfoque es que fracasa al dirigir las percepciones subjetivas de sujetos estudiados.

### c) *Enfoque interpretativo*

La investigación «interpretativa» *enfatisa los aspectos cualitativos de la situación investigada* (por ejemplo, el análisis de las percepciones de las personas). Este enfoque a menudo se denomina «fenomenológico». Sus orígenes se pueden trazar en la antropología en lo que corresponde a la descripción y estudio de las culturas de sociedades particulares y grupos. Entre los métodos etnográficos cabe señalar la entrevista y la observación participante. Como el modelo tradicional, tiene puntos fuertes y débiles; en algunos aspectos se pueden considerar como enfoques complementarios. La generación de «teoría» del investigador fenomenológico puede ser equilibrada con la prueba de teoría del positivista; los datos cualitativos sobre las perspectivas de los sujetos se pueden completar con datos cuantitativos sobre la conducta. Ambos enfoques comparten su distanciamiento de la práctica educativa (Pollard y Tann, 1987).

Desde este enfoque la actividad investigadora conlleva la comprensión de los significados e intenciones de las personas que intervienen en el escenario de la investigación, y su propósito es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal (Arnal et al., 1990).

Bolster (1983) señala que «...de todos los modelos de investigación que yo conocí, éste tiene el mayor potencial para generar conocimiento que es útil e interesante para los profesores» (p. 305). Este enfoque se centra en los significados que incorporan las variadas reacciones y perspectivas de los estudiantes. En común con la perspectiva de los profesores, asume la múltiple causación de los eventos: la clase es vista como un sistema social complejo en el que operan influencias tanto directas como indirectas.

La lógica inherente a la perspectiva interpretativa en relación a la investigación sobre la enseñanza conduce a la colaboración entre el profesor y el investigador. El profesor como investigador basado en la escuela, puede aprender a plantear sus propias cuestiones, a mirar la experiencia cotidiana como fuente de información para responder a esas cuestiones, a considerar los casos discrepantes, a tener en cuenta interpretaciones alternativas. La capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica, y la articulación de esa reflexión, se puede considerar como un dominio esencial del profesor (Erickson, 1986, 157).

d) *Enfoque de la investigación acción*

Un nuevo enfoque de investigación ha sido desarrollado para *mejorar y comprender la práctica a través de la acción docente y la implicación de los prácticos en la misma*. Es el enfoque denominado investigación en la acción. Ha sido desarrollado en los últimos años por los especialistas del movimiento del desarrollo curricular trabajando con profesores. La investigación en la acción se interesa por la autoevaluación y la mejora directa de la práctica del aula (Pollard y Tann, 1987).

Desde este enfoque la investigación educativa se considera como una «*indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas*» (Stenhouse, 1984). Es *sistemática* porque se sirve de medios e instrumentos de recogida de la información y utiliza registros. Es *intencional* porque se basa más en la planificación que en la espontaneidad. La indagación genera preguntas y refleja los deseos de los profesores de dar sentido a sus experiencias. La investigación del profesor como «una indagación sistemática e intencional realizada por los profesores, se hace accesible al profesor experto y proporciona tanto a la universidad como a la comunidad escolar perspectivas únicas sobre la enseñanza y aprendizaje» (Cochram-Smith y Lytle, 1990, 2).

En este sentido nos parecen aclaratorias las ideas de Carr y Kemmis (1982) que apuntan un conjunto de requisitos de carácter general que, según ellos, la investigación educativa debe satisfacer:

- a) rechazo a las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad;
- b) empleo de categorías interpretativas de los profesores (u otros participantes directamente afectados por las prácticas sometidas a estudio);
- c) oferta de procedimientos para distinguir ideas e interpretaciones sistemáticamente distorsionadas por la ideología de aquellas que no lo estén, y formas de superar los auto-análisis erróneos;
- d) preocupación por identificar y exponer aquellos aspectos del orden social imperante que se oponen al cambio racional, y capacidad de ofrecer

- explicaciones teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia del modo de superarlos; y
- e) reconocimiento explícito de su carácter práctico, en el sentido de que los juicios acerca de su veracidad vendrán determinados por su capacidad de relacionar teoría y práctica (pp. 136-7).

En los últimos años estamos asistiendo al resurgir de una concepción de investigación educativa más abierta, flexible y participativa, asequible a los profesionales de la educación, comprometida con la resolución de problemas planteados desde la propia realidad educativa. En consecuencia, la preocupación por hacer de la investigación educativa una actividad estrictamente científica y rigurosa, va dando paso a una mayor flexibilización que permite contemplar nuevos horizontes (Escudero, 1987).

## ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### Relación entre enseñanza e investigación

La historia de la educación se viene caracterizando por la desconexión entre la teoría y la práctica, entre investigación y práctica docente, entre pensamiento y acción. Tom (1985) que ha rastreado las causas de este permanente problema, las atribuye a uno de estos cuatro motivos: a) a la debilidad de las técnicas de investigación (su escasa precisión y exactitud), en la convicción de que la investigación está bien enfocada, pero necesita afinar sus herramientas de análisis; b) a una elección errónea de los problemas de investigación, debido a que los teóricos están tratando de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los profesores; c) a diferencias perceptuales fundamentales entre profesores e investigadores, originadas sobre todo por los intereses de los científicos por generar un conocimiento de carácter universal y validado experimentalmente, cuando el conocimiento que requieren y usan los profesores es personal y validado en la práctica; y d) a la poca atención que se ha prestado a la forma en que los descubrimientos de la investigación se vinculan a la práctica de la enseñanza.

El mismo autor señala que detrás de esta separación subyace una forma de entender la relación entre la teoría y la práctica, la investigación y la práctica, que es discutible, basada en dos presupuestos: a) que la relación es unilateral, es decir, que el flujo de influencia va de la investigación a la práctica, y b) que la teoría está epistemológicamente orientada a guiar la práctica.

Otras razones señala Hutchinson (1986) cuando dice que la mayoría de investigación se ha diseñado más para mejorar las teorías sobre educación que para mejorar la práctica educativa como es reconocido por todos. Los investigadores sobre educación se han separado y distanciado de los prácticos. La relación que han mantenido entre sí es jerárquica, los últimos dependen de las teorías de los primeros. Y Pollard y Tann (1987) arguyen que la separación de las esferas de actividad académica y práctica, que ha existido durante muchos años, ha sido costosa y ha supuesto muchas oportunidades perdidas para mejorar la calidad de las prácticas educativas (p. 4).

Otra manera de entender la relación entre investigación y enseñanza es la que propone Fenstermacher (1986), para quien la utilidad de la investigación educativa para la práctica tiene lugar en el desarrollo de los *argumentos prácticos* de los profesores, y no en la elaboración de programas de ejecución deducidos de los resultados de la investigación. Arguye que el valor de la investigación para la práctica educativa reside en la ayuda que proporciona para cambiar el verdadero valor de las premisas de los argumentos prácticos de los profesores, o para completar o modificar esas premisas o introducir un conjunto de nuevas premisas en el argumento práctico cognitivo del profesor. Y como, desde otra óptica, señalan Tuthill y Ashton (1983), la ciencia no progresará en educación a no ser que los científicos y los prácticos trabajen juntos en el mismo discurso. Eisner (1984) dice que la investigación educativa tiene por finalidad informar la práctica educativa, pide la «construcción de nuestro propio aparato conceptual y métodos de investigación» (p. 451).

La enseñanza es un proceso complejo que se puede conceptualizar de diferentes maneras. En educación se han identificado varios enfoques de investigación sobre la enseñanza que se rigen por principios y teorías de naturaleza distinta como hemos reseñado más arriba. Cada uno de ellos concibe un modelo de profesor, establece una relación peculiar con la práctica educativa y mantiene su propia epistemología de la práctica. Aunque nuestro planteamiento pueda pecar de

simplista, en aras de aclarar la cuestión de la relación enseñanza-investigación vamos a optar por señalar las dos concepciones de la enseñanza propuestas por Shulman (1986): la técnica y la reflexiva como representantes de los dos extremos del continuo de tal relación.

### *La enseñanza como actividad técnica*

Shulman (1986) sostiene que durante las dos últimas décadas dos concepciones o paradigmas han dominado la investigación de la enseñanza. La primera, denominada como investigación proceso-producto, cuenta para la mayoría de los estudios. Durante más de 15 años los investigadores han estado explorando la enseñanza efectiva correlacionando procesos particulares, o conductas del profesor, con productos particulares, corrientemente definidos como logros del estudiante y medidos por pruebas estandarizadas.

Desde la investigación proceso-producto la enseñanza es vista como una actividad lineal en donde las conductas del profesor son consideradas «causas» y el aprendizaje del alumno como «efectos». Este enfoque enfatiza más las acciones del profesor que sus juicios profesionales y pretende capturar la actividad de la enseñanza identificando series de conductas discretas reproducibles de un profesor y una clase a la siguiente. Esta clase de investigación ha sido asociada con la visión del profesor como técnico (Apple, 1986), en donde su papel es implementar los resultados de la investigación de otros concernientes a la instrucción, el currículum y su valoración. Para esta concepción, el profesor es fundamentalmente una persona técnica que posee medios para solucionar problemas educativos. La profesionalidad del profesor se contempla a través de la racionalidad técnica: dados unos determinados objetivos, se seleccionan los medios más adecuados para su consecución. Si disponemos de descripciones sobre la enseñanza eficaz podremos diseñar programas de formación del profesorado que permitan a los profesores acceder a ella y contribuir así a la mejora de las prácticas en el aula. La investigación sobre la eficacia del profesor se centra en los comportamientos instructivos del profesor (lo que el profesor hace en el aula) y en los efectos de ese hacer en los alumnos. Se considera que un profesor es eficaz cuando domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades, conocimientos) que permiten realizar una enseñanza eficaz.

### *La enseñanza como actividad reflexiva*

El segundo paradigma incluye un grupo de estudios cualitativos e interpretativos que Shulman (1986) refiere como estudios de «ecología del aula». Esta familia de indagadores procede de la antropología, sociología, lingüística, y de otras tradiciones de investigación cualitativa e interpretativa. Desde esta perspectiva se conceptualiza la enseñanza como actividad altamente compleja, específica del contexto, interactiva, en la que las diferencias entre las clases, escuelas y comunidades sociales son críticamente importantes (Conhran-Smith y Lytle, 1990).

Para esta concepción la enseñanza deja de ser una mera técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en una actividad reflexiva, metáfora que reconoce los aspectos intencionales y de resolución de problemas del trabajo de los profesores (Calderhead, 1987). Los procesos de reflexión sobre la práctica proporcionan a los profesores el conocimiento que les permite percibir las situaciones de la clase y un repertorio de respuestas asociadas a tales condiciones. La enseñanza una labor de intervención reflexiva y crítica que tiende a facilitar el aprendizaje de los alumnos, a comprender el funcionamiento específico de cada sistema-aula y a cambiar el contexto institucional en el que se encuadra (Porlán, 1988).

Las ideas de Stenhouse (1983) sobre la enseñanza y el currículum nos parecen muy clarificadoras del enfoque de la enseñanza como actividad reflexiva. Es por ello que nos vamos a detener algo más en su desarrollo. Para este autor el currículum es «el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio y no en el de otros» (p. 160). Lo que pretende un currículum es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y eso es siempre problemático. Los currícula son procedimientos hipotéticos que se rigen por las ideas e intenciones educativas que los profesores podrían experimentar en el aula; lo que se experimenta no son sólo los procedimientos, sino también las ideas que los guían, así como la consistencia lógica y ética de la traducción de las ideas en principios de actuación (en Elliott, 1983b, 108-109). «Los fines no son productos cuantificables de un proceso educativo, sino cualidades realizables y constituidas por el mismo proceso. Los fines educativos se refieren a ideales, valores, principios que se concretan en los procedimientos que los profesores usan para poner en contacto a los alumnos con el contenido de la educación. Los fines educativos constituyen

de por sí criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un proceso educativo de valor» (Elliott, 1983b).

Rudduck (1985), citando a Stenhouse (1984), ve la enseñanza como un arte para ser practicado. Pero la práctica ha de ser vivida, experienciada, no mecánica; un profesor necesita «mirar» el cotidiano trabajo problemático con ojos frescos. Propone relacionar las ideas de la «investigación del profesor» y el «hábito de la reflexión-en-la-acción mediante la indagación en el aula». Al impulsar las actitudes y hábitos que apoyan la investigación, podemos, en la formación del profesor, concentrarnos sobre el proceso y plan para una transición realista desde imágenes más tradicionales y aspiraciones más ambiciosas.

El sentido educativo del currículum es doble: debe educar a los alumnos y a los profesores. «Los currícula no son simplemente medios de instrucción para mejorar la enseñanza sino que son expresiones de ideas para mejorar a los profesores (Stenhouse, 1983). Los currícula constituyen los medios a través de los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica. El currículum está en continua revisión crítica por parte de los profesores, para los que tiene un valor educativo. En gran medida el aprendizaje se realiza en la propia práctica. Para que un currículum pueda tener capacidad de mostrar nuevas ideas y formas de llevarlas a la práctica y a la vez permita que el profesor, a medida que aprende de él y con él, pueda desarrollar sus propias ideas educativas, tiene que estar expresado de modo que no imponga un proceder rígido, sino abierto a la deliberación.

Para ello, Stenhouse (1984) propone que un currículum debe traducirse en principios de procedimiento, de tal modo que éstos constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos. Los principios no indican qué es lo que hay que hacer exactamente, sino que mantienen abierta la decisión de cómo se trasladan a las actuaciones en el aula, lo cual exige al profesor reflexionar y deliberar tanto sobre las actuaciones como sobre los principios de los que aquéllas tratan de ser expresión. Defiende la idea de un currículum como investigación más que como desarrollo.

El movimiento de desarrollo curricular nacido en torno a Stenhouse sostiene que el currículum es por naturaleza problemático y que debe constituir una herramienta de desarrollo del profesor, diseñando propuestas curriculares como



hipótesis con las que poder experimentar tanto las ideas expresadas en el currículum como las suyas propias sobre los problemas educativos con los que a diario se enfrenta. De aquí surgen los lemas: «No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor» y «El profesor como investigador en el aula» (Stenhouse, 1983). Así, la investigación, tal vez más que como medio para resolver los problemas educativos que tiene planteados el profesor en la clase, sea vista como medio para la propia formación continua, es decir, como poderosa herramienta para el propio desarrollo profesional.

Si el conocimiento de que disponemos procedente de la investigación educativa puede ser de utilidad para mejorar la práctica educativa, también puede ser útil el conocimiento proveniente de la investigación llevada a cabo por los prácticos sobre su práctica. El conocimiento de los prácticos constituye una fuente importante para la construcción del saber sobre la enseñanza. «Aumentar las posibilidades de construir conocimiento sobre la enseñanza desde el conocimiento de los prácticos contribuiría a corregir la tradicional amnesia acerca del valor de la práctica en la ocupación de la enseñanza facilitaría la consideración progresiva de los profesores como profesionales. La investigación sobre la práctica se convierte así, potencialmente, en un medio excelente de desarrollo profesional de los profesores, irrenunciable para la mejora de su acción en el aula» (Montero 1990, 253).

## LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS PROFESORES

Como ha señalado Freeman (1986), la relación entre investigadores y profesores muchas veces no ha sido fácil. Desde el lado de los profesores se han identificado un número de razones particulares que justifican tal situación. Por una parte los profesores señalan que los investigadores no parece que se interesen por los problemas que les conciernen; por otra, los investigadores se muestran bastante alejados de los profesores, investigan sobre éstos y sus aulas, sin explicar con claridad cuáles son sus propósitos o sus métodos. Toda la operación aparece rodeada de misterio. Asimismo, los resultados se presentan a través de complicados procedimientos estadísticos o con un lenguaje de difícil comprensión para los prácticos. En consecuencia, los profesores opinaban que la investigación tiene muy poco peso en su vida profesional (cit. en Pollard y Tann, 1987, 22).

Esta misma explicación viene confirmada por las ideas de Bolster (1983). Uno de los aspectos más desafortunados de la investigación tradicional es que sus resultados son de difícil aplicación a la práctica educativa; éstos son a menudo demasiado específicos o demasiado generales, o contienen escasos elementos inequívocos para la acción. En consecuencia, los profesores consideran la investigación como algo irrelevante para sus vidas y ven poca interacción entre el mundo de la investigación educativa y el mundo del profesor.

El mismo autor se hace esta pregunta: «¿Por qué la investigación sobre la enseñanza ha tenido tan poca influencia sobre la práctica?. Y responde así:

«Para mí la razón más importante es que la mayor parte de tal investigación, especialmente la que emana de nuestras escuelas de educación de rango superior, explica la enseñanza desde una perspectiva teórica que es incompatible con la perspectiva que los profesores deben emplear al pensar en su trabajo. En otras palabras, los investigadores y profesores adoptan premisas radicalmente diferentes de supuestos sobre cómo conceptualizar el proceso de enseñanza. Como resultado, las conclusiones de mucha investigación formal sobre la enseñanza aparecen irrelevantes para los profesores, no necesariamente por ser erróneas, sino por ser poco razonables o útiles. Si los investigadores desean generar conocimiento que sea útil para la práctica del aula, deben dirigir su investigación por vías mucho más compatibles con las perspectivas de los profesores» (p. 295).

En esta misma dirección se expresan Reid et al. (1987) cuando relatan que:

«...la mayoría de los investigadores entran en las aulas trayendo con ellos las perspectivas derivadas de las disciplinas académicas. Su visión de cómo evoluciona el conocimiento y cómo es determinado está firmemente establecida por su formación formal. La visión del mundo que guía las acciones de los investigadores está, en consecuencia, en desacuerdo con la de los profesores. El profesor deriva su conocimiento de la enseñanza, de la participación continua en la toma de decisiones situacional y de la cultura del aula en que ellos y sus alumnos actúan diariamente. Una de las razones por la que la investigación tradicional es de poco uso para los profesores es porque las concepciones sobre la enseñanza sostenidas por los profesores difieren de las de los investigadores» (p. 118).

La figura 8.1. muestra las diferencias que según Pollard y Tann (1987) se dan entre el conocimiento de los investigadores y el de los profesores.

### El conocimiento de investigadores y profesores

Conocimiento del profesor	Puntos fuertes	Puntos débiles
	A veces prácticamente relevante y directamente útil.	A veces impresionista.
	A veces efectivamente comunicado a los prácticos.	A veces se apoya mucho en situaciones que podrían ser únicas.
	A veces referido a la totalidad de los procesos y experiencias del aula.	En el análisis, algunas veces indebidamente influido por las asunciones existentes.
Conocimiento del investigador	A menudo basado en investigación cuidadosa con grandes muestras y métodos fiables.	A menudo usa una jerga innecesaria y con pobreza comunicativa.
	A menudo ofrece un claro e incisivo análisis cuando es estudiado.	A veces parece oscuro y difícil de relacionar con aspectos prácticos.
	A menudo ofrece noveles vías de mirar situaciones y temas.	A menudo fragmenta los procesos y experiencias educativas.

Figura 8.1. Comparación entre el conocimiento de investigadores-profesores. Pollard y Tann, 1987, 11.

¿Ante esta situación qué alternativas existen?. O bien que los investigadores y profesores trabajen juntos en una vía colaborativa, o bien que los profesores asuman el papel de investigadores de su propia práctica y de la enseñanza en general. En este último caso, sería necesario que los profesores recibieran una formación adecuada y desarrollaran las técnicas necesarias para investigar sus propias aulas. Tal planteamiento lleva aparejado importantes cuestiones. En primer lugar, la cuestión relacionada con la naturaleza de la investigación. La

investigación tradicional se caracteriza por ser «objetiva, fiable, válida, generalizable y creíble» (Shipman, 1981). Si la investigación fuera realizada por un práctico en su propia clase, ¿podría la investigación mantener estos criterios? En caso negativo, ¿importaría esto? En concreto, tal investigación, probablemente hecha a pequeña escala, ¿proporcionaría evidencias para las explicaciones y generalizaciones teóricas? De nuevo, ¿sí? ¿no?, ¿importaría? (Pollard y Tann, 1987).

Los interrogantes anteriores ponen en tela de juicio el hecho de que los profesores lleguen a ser investigadores y asuman dicha función. No es de extrañar, pues, que algún autor, como Myers (1985), defienda el modelo tradicional de investigación de las ciencias sociales basado en la universidad y reclame que las normas de generalización, pruebas de hipótesis, y optimización de los controles de los problemas sean aplicados a la investigación del profesor. Myers defiende que los profesores investigadores estén bien fundamentados en la definición del problema, diseño de la investigación y análisis de datos cuantitativos, y sugiere que comiencen por replicar los estudios de los investigadores universitarios.

La otra alternativa es optar por el modelo de «profesor reflexivo» que sugiere que la reflexión crítica y la investigación sistemática de la propia práctica deberían ser una parte integral de las vidas cotidianas del aula. Tal autoevaluación conduciría a un desarrollo de los juicios de los profesores sobre la enseñanza y les ayudaría a tener un mayor control sobre su propio desarrollo y el de los otros. La autovaloración y la conciencia profesional se constituirían en la base para una autonomía profesional y reduciría el percibido temor del rendimiento de cuentas externo (Elliott, 1983b).

La investigación sobre la enseñanza en el aula puede utilizarse para apoyar, desarrollar y alentar a los profesores en el estudio de la enseñanza. El desarrollo de esta concepción implica, entre otros factores, el acceso de los profesores al conocimiento disponible sobre su función, así como el dominio de las estrategias de indagación que posibiliten la investigación sobre su práctica. Si esto ocurre, un conocimiento de los principales aspectos implicados en la investigación y algún dominio de sus técnicas disponibles son imprescindibles.

## Papeles del profesor e investigación educativa

El problema de la relación teoría y práctica, investigación y práctica educativa, o más concretamente entre investigadores y profesores es tema de preocupación continua en el ámbito de la educación que plantea numerosos interrogantes. ¿Qué relación ha de existir entre investigadores y prácticos? ¿Cuál es el papel de los profesores en las tareas de investigación? ¿Se puede llamar investigación la realizada por los profesores?.

Las profesoras Shalaway y Lanier (1978) encontraron que se pueden identificar cuatro papeles de los profesores en relación a la investigación educativa: *el profesor colaborando como co-investigador, el profesor como sujeto de investigación, el profesor como colaborador de la política educativa y el profesor colaborando en la diseminación y aplicación de la investigación.*

### a) *El profesor como co-investigador*

En este papel el profesor realiza tareas propias del proceso de investigación como: identificar y diagnosticar problemas o aportar sus conocimientos y estrategias sobre la práctica educativa. Este papel exige unas determinadas características a las personas que colaboran en proyectos de investigación como son: capacidad para trabajar en equipo, capacidad de comunicación oral y escrita, disposición personal hacia la investigación, etc.

### b) *El profesor como sujeto de investigación*

Es el papel más común y el de menor implicación. Su función suele ser la de agente pasivo cuya exigencia por lo común se reduce a rellenar algún cuestionario, responder a una entrevista o participar en alguna investigación de carácter etnográfico.

### c) *El profesor como colaborador en la política educativa*

Este papel precisa de una mayor preparación, pues requiere participar en la toma de decisiones de la política investigadora desde el punto de vista de los prácticos.

En ocasiones, conlleva evaluar y criticar los resultados de investigaciones y de sus posibilidades de aplicación.

d) *El profesor como colaborador en la diseminación y aplicación de la investigación*

El profesor aplica los resultados de la investigación a la práctica. Los investigadores son los productores del conocimiento y los prácticos los consumidores. Se establece un proceso lineal (en Marcelo, 1989, 17-18).

Ward y Tikunoff (1982), de un trabajo de Kennedy, señalan cinco papeles diferentes en función del nivel de participación en la investigación: como modelo de enseñanza, como modelo participante, como recolector de datos, como investigador y como consultante práctico (p. 9).

En otro estudio más reciente del profesor Houser (1990), se señala que durante los últimos treinta años, el papel del profesor en la investigación educativa se ha reducido a tres posturas distintas: a) los profesores como mínimamente informados (y a menudo reticentes o ambivalentes), b) los profesores como participantes colaboradores, y c) los profesores como investigadores.

a) *El profesor como mínimamente informado*

Admite la dicotomía de que los investigadores investigan y los profesores enseñan. El profesor se constituye en la mayoría de los casos en simple objeto de estudio para el investigador. El profesor es considerado como agente pasivo, beneficiario del conocimiento y de las teorías generadas por los investigadores. Es el resultado de la separación cultural que ha existido entre los investigadores y los profesores; ambos se ignoran mutuamente.

b) *El profesor como participante colaborador*

Es el caso de lo que se viene llamando investigación acción colaborativa o investigación y desarrollo interactivo (Ward y Tikunoff, 1982). Aquí, el papel del profesor es cualitativamente diferente del anterior. La investigación se realiza con el propósito de dar respuesta a los problemas que plantea la práctica diaria de la enseñanza. Supone un nivel de autonomía del profesor no alcanzado en las

prácticas de la investigación tradicional. No obstante, si bien es cierto que la investigación acción colaborativa representa un significativo progreso hacia la colaboración, es justo reconocer que un número de funciones importantes quedan en manos de los «expertos» (Houser, 1990).

En este papel, la función primordial del profesor es realizar indagación -probar el currículum, la teoría o la duda- en situaciones reales. Sólo los currícula o las teorías que pasen dicha prueba se considerarán válidas para posteriores aplicaciones en situaciones educativas. Es una orientación pragmática que tiene que ser contrastada para estar segura, pero continúa existiendo una cuestión vital. ¿Cuál es el papel del profesor en relación a otros aspectos de la investigación?

### c) *La praxis: el profesor como investigador*

Es la orientación que sólo recientemente, a través del trabajo de Paulo Freire y de otros autores, ha comenzado a ganar consideración en el ámbito de la investigación educativa. Se fundamenta en la idea de que *la teoría se desarrolla a través de la acción, y se modificada a través de nuevas acciones*. La praxis es una forma de investigación basada en los prácticos que implica un concomitante interjuego de papeles: el profesor es a la vez investigador, formador y analista. Desde este marco conceptual los profesores no son participantes desinformados, ni meras fuentes de colaboración, sino agentes de cada uno de las etapas del proyecto de investigación. Son responsables de formular los problemas, seleccionar las herramientas y de recoger, analizar e interpretar los datos. El profesor investigador formula nuevas cuestiones y prueba las viejas dudas mientras enseña. Los datos se recogen durante el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación pragmática. Es un proceso recursivo (Houser, 1990).

Esta orientación es la que merece un examen más estrecho por su defensa del profesor como investigador. La investigación del profesor necesariamente implica una integración de la investigación y de la práctica, una característica que proporciona una verdadera oportunidad para el desarrollo del profesor en la definición y configuración no sólo de la vida profesional, sino de la profesión misma. Si el objetivo último de la investigación y del desarrollo curricular es

mejorar el aprendizaje, entonces la praxis, en la forma de investigación de profesor, tiene perfecto sentido (Houser, 1990).

La investigación del profesor difiere también significativamente de las formas tradicionales de investigación en otros sentidos. Así, su interés se centra en contextos específicos y en el estudio de casos. En el corazón de la investigación del profesor hay observaciones, reflexiones y documentación sistemática y cuidadosa. La investigación no se realiza con el fin de probar una teoría o de generalizar un caso específico, sino que los profesores buscan descubrir, por ejemplo, qué motiva a los alumnos en contextos específicos y qué contribuye a su comprensión (Houser, 1990).

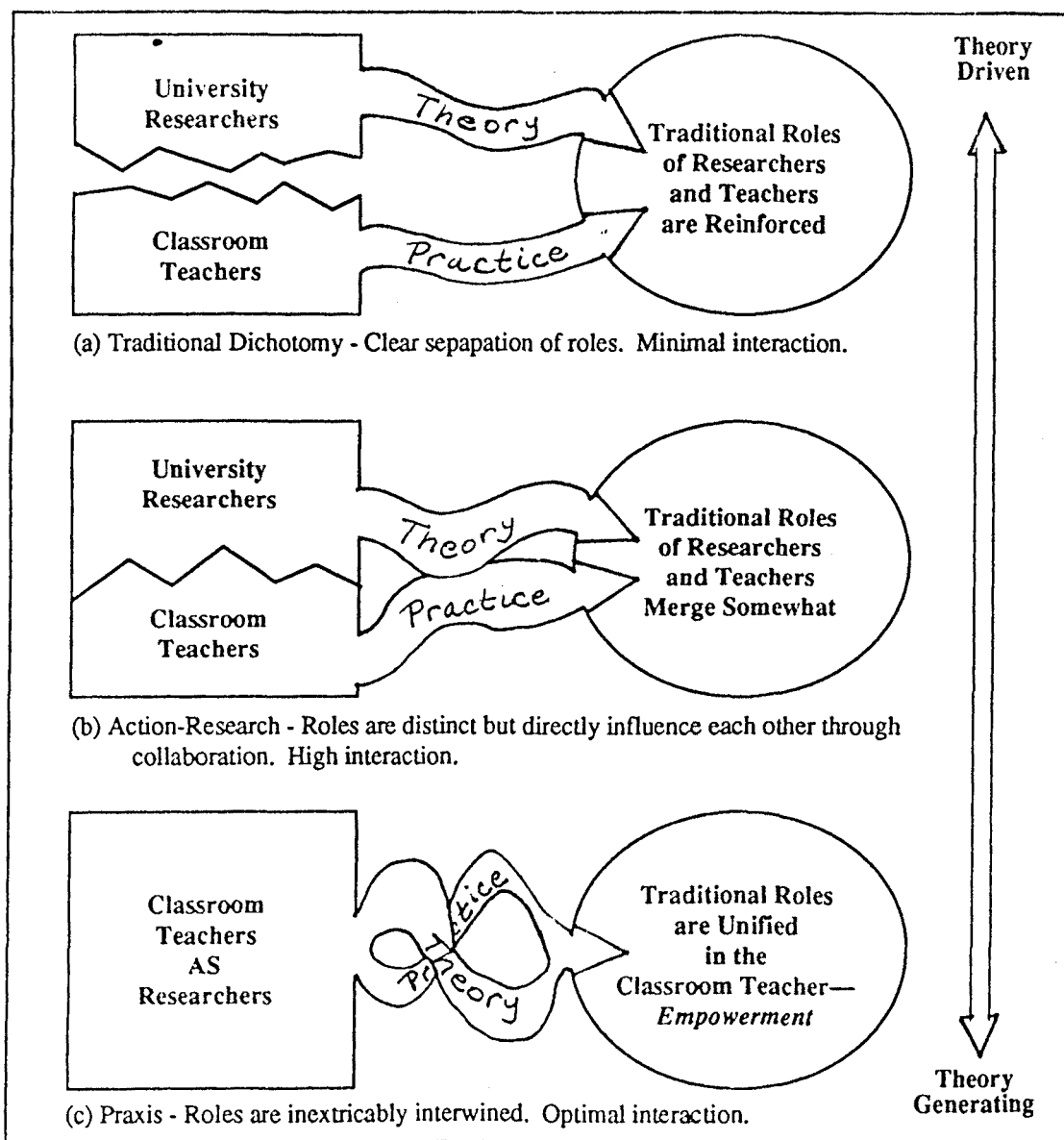


Figura 8.2. Comparación entre la investigación educativa tradicional, la investigación acción y la praxis (Houser, 1990, 57).



Rudduck (1988) en sus reflexiones sobre el trabajo de Stenhouse, señala: la praxis establece un marco para la indagación en el que los actores pueden buscar comprensión y a través de ésta, asumir un mayor compromiso personal con la situación en que están actuando. En el mundo de Stenhouse, el derecho a tomar parte en la crítica y construcción del conocimiento profesional es devuelta al profesor» (p. 42).

Los estudios de carácter naturalista emprendidos por Hatch y Bondy (1986) les ha permitido conceptualizar las relaciones profesor-investigador desde una nueva perspectiva que por su originalidad transcribimos en la figura 8.3.

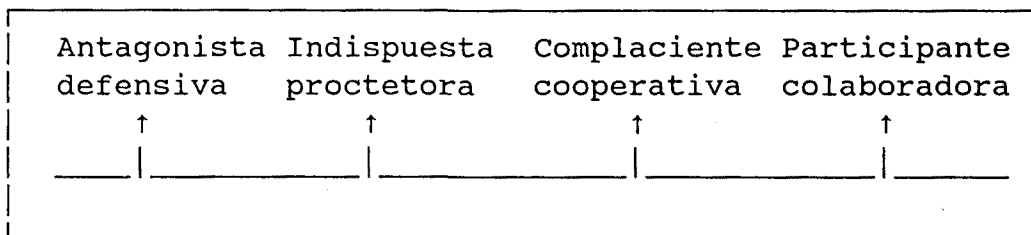


Figura 8.3. Continuo de relaciones investigador-profesor (Hatch y Bondy, 1986; cit. Villar Angulo, 1990, 217).

Mohr y MacLean (1987) y Bissex y Bullock (1987) arguyen que la investigación del profesor es esencialmente un nuevo género no necesariamente delimitado por las constricciones de los paradigmas de la investigación tradicional. Instan a los profesores a identificar sus propias cuestiones, documentar sus observaciones, analizar e interpretar los datos a la luz de las teorías actuales, y a compartir sus resultados en primer lugar con otros profesores. Es más útil considerar la inveti-gación del profesor como un género propio, no enteramente diferente de otros tipos de indagación sistemática de la enseñanza, pero sí con rasgos específicos propios (cit. en Cochram-Smith et al., 1990).

Dentro de nuestro contexto y tomando como referencia La Reforma Educativa Española, el Libro Blanco (1989) reconoce el papel que deben jugar los profesores en la investigación educativa y en este sentido indica:

«La investigación contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa de los propios investigadores, y ésta es una de las razones por las que reclama crecientemente la realización de investigaciones por los profesores, vinculando la investigación a la acción educativa cotidiana» (p.234).

Del conjunto de referencias sobre Investigación Educativa contenidas en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), merece que destaquemos las siguientes:

- La relevancia de la investigación educativa en los procesos de renovación, con el reconocimiento del papel fundamental de los profesores en la articulación entre investigación e innovación.
- El carácter interdisciplinar de la investigación y, sobre todo, su naturaleza intermetodológica. Así, los modelos de investigación-acción y las metodologías de naturaleza cualitativa permiten la reorganización del sistema y la innovación de los procesos, la toma de decisiones, y la búsqueda de mayor calidad y eficacia de las actividades educativas.
- La importancia de la investigación educativa para la evaluación de los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo.
- La innovación, investigación y evaluación se entienden como actividades interrelacionadas que pueden contribuir, de manera conjunta, a una enseñanza mejor.

Con las últimas disposiciones sobre materia educativa España se incorpora a las tendencias vigentes en otros países desarrollados que sitúan la investigación educativa en un lugar destacado y preeminente por lo que puede aportar el cambio y la mejora de la educación.

Se vienen destacando tres funciones en las actividades de investigación educativa llevadas a cabo por los profesores en el ámbito de su propia práctica docente:

- mejora la profesionalización de los docentes;

- cambio de perspectiva sobre la educación, por cuanto deja de ser un proceso rutinario y repetido para convertirse en un proceso cambiante y modificador;
- recurso imprescindible para poder orientar la toma de decisiones, para llevar a cabo las actividades de innovación y evaluación, y para proporcionar al profesor, a los equipos de profesores y a los centros, las particularidades y características específicas en las que basar el reconocimiento de su autonomía (pedagógica, curricular y de gestión), (en Forner, 1991).

## EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

Si bien es cierto que las expresiones «investigación del profesor» e «investigación acción» son relativamente nuevas, no podemos decir lo mismo de las concepciones de enseñanza y del tipo de profesor que subyacen a las mismas. Una vez más, como venimos haciéndolo de forma recurrente a lo largo de esta tesis, debemos señalar que a principios de siglo, Dewey (1904) ya criticó la naturaleza del desarrollo educativo, señalando su tendencia a proceder reactivamente por saltos acrílicos de una nueva técnica a la siguiente. Como alternativa a este proceder propuso que los profesores aprendieran a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Dewey enfatizó lo importante que era que los profesores reflexionaran sobre sus prácticas e integraran sus observaciones en las teorías que emergían de la enseñanza y aprendizaje. Defendió que los profesores deberían ser a la vez que consumidores de conocimiento generadores del mismo. La noción deweyana del profesor como estudiante que aprende, prefigura el concepto de los «profesores como prácticos reflexivos» que más recientemente ha desarrollado Schön (1983, 1987). Frente a los que defienden la enseñanza como la adquisición de destrezas técnicas, Schön sostiene la idea de que la práctica profesional es un proceso intelectual que consiste en plantear y explorar problemas identificados por los mismos profesores.

No podemos olvidar, una vez más, el papel que las ideas de Schwab (1983) han tenido en el movimiento del profesor investigador, al defender que en el campo curricular debería contar más los métodos y principios prácticos aplicables en situaciones concretas y menos la teoría, y enfatizar la necesidad de incorporar

el contexto de aprendizaje como uno «commonplace» que tuviera en cuenta la *deliberación* sobre la práctica del aula (en Fraser, 1986, 169).

La idea del práctico como investigador en las escuelas toma una forma más coherente y articulada con el movimiento del «profesor-como-investigador» surgido en Inglaterra en torno al pensamiento innovador y creativo de Lawrence Stenhouse. Los orígenes del «profesor-investigador» como movimiento se remontan al «Humanities Curriculum Project» (HCP) dirigido por Stenhouse, con un evidente énfasis sobre el currículum experimental y la reconceptualización del desarrollo profesional a partir de la investigación del currículum. La idea de que los profesores prueben las teorías educativas en sus clases encontró su primera expresión en el HCP, y dió lugar a la tradición del «profesor investigador», un concepto que fue extendido y desarrollado por Elliott y Adelman (1976) en el «Ford Teaching Project» (Hopkins, 1987, 41). Con los trabajos de Kemmis y McTaggart (1981), Carr y Kemmis (1986) y Hopkins (1985), el movimiento del profesor investigador ha logrado una madurez reconocida (Reid et al., 1987). Stenhouse (1984) describe así los rasgos del profesor investigador: «...las características relevantes del profesional amplio (profesor) es su capacidad para el autodesarrollo autónomo profesional a través del autoestudio sistemático, a través del estudio del trabajo de otros profesores y a través de la prueba de las ideas por los procedimientos de investigación del aula» (p. ). En este sentido la investigación del profesor es un acto emprendido por los profesores para mejorar su enseñanza o la de los colegas o para probar los supuestos de la teoría educativa en la práctica. Al adoptar un enfoque crítico hacia el currículum y la enseñanza, al tomar una dirección investigadora, el profesor no sólo se ocupa en una actividad significativa de desarrollo profesional, sino también en un proceso de redefinición y de llegar a ser más autónomo en su profesión.

El profesor investigador reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, a veces utiliza la ayuda de un asesor o amigo crítico, recoge datos sistemáticamente, analiza datos y genera hipótesis sistemáticamente (tal vez como grupo), redacta informes independientes y conjuntos abiertos a críticas e incorpora las reflexiones de modo sistemático y busca el perfeccionamiento contrastando hipótesis en el plano institucional (Ebbutt, 1982). Las cuestiones de investigación surgen de las experiencias cotidianas, de las discrepancias entre lo que se pretende y lo que ocurre en clase. El proceso de cuestionamiento es altamente reflexivo, inmediato y referido a alumnos concretos y contextos escolares.

Por otra parte, como bien señala May (1981), el movimiento del «profesor investigador» en Inglaterra, desarrollado por los profesores Stenhouse (1975) y Elliott (1973, 1976-77, 1978) ha defendido un modo de investigación acción en el que los profesores deliberada y sistemáticamente reflexionan, discuten y cuestionan su propia práctica como base para la mejora de su enseñanza (en Fraser, 1986, 168). Resume los logros de este movimiento durante los últimos quince años en dos puntos:

1°. El abandono por parte del profesor del papel consumista pasivo de «usuario» (de materiales curriculares por ejemplo, basados en la investigación de alguna otra persona) a una posición activa de indagación dentro de su propia práctica, y

2°. Los profesores comienzan a definir por sí mismos un lenguaje, una metodología y un estilo de información que es manejable, y a través del cual pueden tener acceso a debates más teóricos (en Smyth, 1986, 14).

Según Stenhouse (1975) la consecuencia más destacable de la investigación del profesor es que éste asume más control sobre su vida profesional. No satisfechos con que se les diga lo que se debe hacer o sintiéndose poco seguros sobre lo que están haciendo, los profesores que investigan están desarrollando su juicio profesional y están moviéndose hacia la emancipación y autonomía. Su idea de emancipación y el énfasis concomitante sobre la investigación del currículum y sobre el profesor como investigador conduce a la imagen de un individuo liberado de valores normativos y libre para ser experimentador, radical y creador en su trabajo educativo. La implicación para la sociedad es obvia: si los profesores adoptaran estas reglas la sociedad cambiaría inevitablemente. La investigación del profesor es una pedagogía para la emancipación: es un modo de actuar útil y radical (Martínez Bonafé, 1987).

En la misma línea que Stenhouse, pero utilizando la expresión «investigación en el aula», Hopkins (1987) defiende la idea del profesor investigador. La investigación del profesor es una prescripción para la emancipación, al menos dentro de un contexto educativo, de la autoridad y control de un sistema educativo represivo, que, como dijo Hargreaves (1972), ejerce sobre muchos estudiantes una destrucción de su dignidad de un modo tan intenso e impregnante que pocos se recuperaran después.

## Implicaciones de la investigación para los profesores

Los profesores están en una posición inmejorable para observar, describir e investigar la vida de las aulas. Existe acuerdo mayoritario en que los profesores que participan en indagaciones autodirigidas sobre su propio trabajo en las escuelas encuentran el proceso intelectualmente satisfactorio. Los mismos profesores testifican que la investigación les ayuda a comprender y transformar sus prácticas escolares (Cochran-Smith y Lytle, 1990, 6).

Goswami y Stillman (1987) proporcionan un resumen de los resultados que encontraron cuando estudiaron a profesores que realizaban investigación como parte regular de su papel como profesores:

### a) *Utilidad de la investigación para los profesores*

1. Su enseñanza se transforma en importantes sentidos: se convierten en teóricos, articulan sus intenciones, prueban sus supuestos, y encuentran conexiones con la práctica.
2. Sus autopercepciones como escritores y profesores se transforman. Utilizan recursos materiales, forman redes de trabajo, y se convierten en profesionales más activos.
3. Se convierten en ricas fuentes que proporcionan información a la profesión que de por sí no tiene. Pueden observar detenidamente, durante largos períodos de tiempo, con especiales insights y conocimiento. Conocen sus clases y sus estudiantes de una manera imposible para los de fuera.
4. Llegan a ser críticos, lectores y usuarios de investigaciones actuales, menos dispuestos a aceptar acríticamente otras teorías, menos vulnerables a modas, y más exigentes en la evaluación de los currícula, métodos y materiales.
5. Pueden estudiar los currícula y el aprendizaje, e informar de sus resultados sin gastar grandes sumas de dinero. Sus estudios, probablemente no definitivos, reunidos nos ayudarían a desarrollar y evaluar los

curricula de manera que no está al alcance de especialistas y evaluadores externos.

6. Colaboran con sus estudiantes en la respuesta a cuestiones que importan a ambos. La naturaleza del discurso de la clase cambia cuando la indagación comienza. Trabajar con los profesores indagando cuestiones reales proporciona a los estudiantes motivación intrínseca para la conversación, lectura, escritura y tiene el potencial para ayudarles a lograr las destrezas lingüísticas (en Cochran-Smith y Lytle, 1990, 8).

Afirmaciones similares sobre el valor de la investigación de los profesores para ellos mismos han sido realizadas por otros autores: Bissex y Bullock, 1987; Mohr y MacLean, 1987; Strickland et al., 1989 (cit. en Cochran-Smith et al., 1990).

b) *Utilidad de la investigación para la comunidad*

La utilidad de la investigación del profesor para la comunidad educativa se puede concretar al menos en cuatro puntos:

1. Los diarios de los profesores proporcionan ricos documentos para que los investigadores construyan y reconstruyan teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.
2. Puesto que la investigación del profesor se apoya en las cuestiones y marcos de los profesores, ésta revela qué es lo que los profesores consideran cuestiones importantes sobre el aprendizaje y la enseñanza.
3. Como Shulman (1986) arguye, el conocimiento de contenido pedagógico de la enseñanza necesita nutrirse tanto del conocimiento científico de reglas y generalizaciones como del conocimiento de estudio de casos sometidos a crítica y descritos ricamente. El profesor proporciona estos ricos casos de aula.
4. A través de la investigación los profesores pueden llegar a criticar y revisar las teorías existentes describiendo casos discrepantes y paradigmá-

ticos y aportando datos que nos lleven a teorías alternativas (Cochran-Smith y Lytle, 1990, 8).

La investigación del profesor tiene un alto potencial para jugar un significativo papel en la mejora profesional de la enseñanza como podemos deducir de los efectos o valor de la de la misma. La investigación en el aula cambia a los profesores y a su profesión desde dentro a fuera, desde abajo a arriba, a través de cambios en los mismos profesores, pero no puede constituirse como agente único para la reforma de la escuela.

Cuando la investigación curricular recae en los profesores existen grandes posibilidades de que afecte a la práctica docente y se consiga:

- Partir de, y enriquecer, los conocimientos que los profesores han adquirido a través de la experiencia.
- Centrarse en los intereses y preocupaciones inmediatas de los docentes.
- Acomodarse mejor a los sutiles procesos orgánicos de la vida escolar.
- Aprovechar los procesos «naturales» de evaluación e investigación que los profesores realizan a diario.
- Acortar la distancia entre la comprensión y la acción coordinando los papeles de investigador y profesor (Beasley y Riordan, 1981; cit. en Walker, 1989, 215).

### **Los cursos de formación del profesor centrados en la investigación**

Goswami y Stillman (1987) invitan a los diseñadores de cursos de formación permanente para el desarrollo profesional a considerar el potencial de la investigación en el aula para mejorar la calidad de la educación en las clases y escuelas e inventar formas de ofrecer a los profesores oportunidades para hacer este trabajo en lugar de, o además de, participar en programas de formación continua tradicionales.



Elliott (1981) señala que «el enfoque tradicional de la formación de los profesores se apoya en el supuesto instrumental, positivista sobre la relación teoría-práctica que establece que la buena práctica se deriva de la comprensión anterior de los principios teóricos descubiertos por los investigadores. Los profesores salen de los cursos para estudiar la investigación y desarrollar su comprensión teórica, como habitantes temporales de una cultura teórica.

Estos cursos no reúnen los criterios propuestos por Stenhouse en su descripción de la investigación como «indagación sistemática hecha pública» (Rudduck y Hopkins, 1985). Su propósito es ganar mayor insight en la práctica de uno mismo llegando a ser un «práctico reflexivo» (Schön, 1983). Los rasgos de estos cursos son:

1. Los profesores tienen la capacidad, en condiciones adecuadas, de realizar investigaciones válidas y fiables en todos los aspectos de sus vidas de trabajo.
2. Sin embargo, no necesariamente poseen destrezas analíticas y metodológicas para realizar indagación rigurosa. Estos cursos deben, pues, proporcionarles oportunidades para adquirirlas.
3. Los tópicos o temas que seleccionan como objeto de indagación pueden surgir del contenido del curso.
4. Los participantes pueden generar de sus indagaciones o de los miembros del curso «teorías prácticas» que subsecuentemente pueden iluminar o guiar sus acciones.
5. Sin embargo, sus indagaciones no necesariamente o inmediatamente conducirán a la acción. En otras palabras, la indagación profesional no es sinónimo de investigación acción, aunque ambas a menudo se relacionan estrechamente.
6. Cuando los participantes están capacitados en este sentido para controlar su propio aprendizaje y crear su propio conocimiento, los estatus diferentes entre profesores y alumnos se reducen.

7. La valoración de los cursos basados en la indagación serán problemáticos a causa de la ausencia de criterios públicos para enjuiciar la calidad de su ejecución y a causa de la naturaleza privada de bastante indagación del profesor.

Además, es probable que:

8. Los profesores necesiten apoyo para realizar las indagaciones en sus vidas y prácticas profesionales y para llevar a buen término los resultados de su indagación (Nias y Groundwater-Smith, 1988).

De mismo modo que la investigación del profesor emancipa a los profesores de las formas autoritarias de conocimiento, teoría y política, la auto-evaluación de la escuela capacita a las escuelas para asumir más control de sus currícula y organización, y planificar su futuro más efectiva y independientemente (Reid et al., 1987, 115).

### **Institucionalización de la investigación del profesor**

Para que la investigación del profesor llegue a institucionalizarse los distritos escolares deberían creer en las siguientes asunciones: a) las cuestiones que los profesores plantean sobre la teoría y la práctica deberían ser los puntos de partida de la indagación en el aula, b) los profesores pueden y deberían jugar un papel central en la creación de nuevo conocimiento sobre el proceso enseñanza/aprendizaje, c) los beneficios de este nuevo conocimiento deberían contraponerse como alternativa a las prácticas y rutinas de las clases estándares, d) el poder y la toma de decisiones pueden y deberían ser distribuidos entre los profesores, expertos y administradores a través del sistema escolar (Cochran-Smith y Lytle, 1990, 5). Para que la investigación pueda institucionalizarse Myers (1987) propone que forme parte integral de la vida profesional de los profesores.

Una variedad de disposiciones se han propuesto para habilitar a los profesores a hacer investigación. Estas incluyen: reducción de cargas docentes, liberar tiempo, seminarios de verano o institutos en los que los profesores reflexionan y escriben sus prácticas de enseñanza. Crear redes de trabajo colaborativas, grupos de estudio, equipos de investigación, oportunidades para visitar escuelas,

soporte financiero para sus proyectos de investigación, crear canales de difusión de los trabajos de los profesores.

Myers (1987) señala que para fortalecer la investigación del profesor debemos primero incentivar a los profesores, crear y mantener redes de apoyo, reformar la rígidas estructuras organizativas y la relación de poder jerárquico que caracteriza la mayoría de las escuelas (en Cochran-Smith y Lytle, 1990).

En este capítulo hemos estudiado la relación entre la investigación educativa y los profesores, los papeles que los profesores vienen jugando en el ámbito de la investigación, y el profesor como investigador en el aula. En el próximo capítulo consideraremos la reflexión como un proceso de investigación y señalaremos aquellos modelos que mejor representan este proceso: la investigación acción y la investigación colaborativa.

## Capítulo 9

# LA REFLEXIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

*«We wanted to stress the problematic nature of practice and to orient our students to the complexities of the kinds of situations they could encounter. As we came to see it, however, the term «reflective inquiry» doesn't help much in talking about what it is to be reflected upon, how that reflection is to occur, and to what ends it is directed» (Noordhoff & Kleinfeld, 1987, 6).*

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como foco el estudio de la reflexión considerada como un proceso de investigación. Es en este sentido que se considera la investigación realizada por el profesor en el aula con el fin de mejorar su práctica educativa. Es desde esta perspectiva que tratamos la investigación acción y la investigación acción colaborativa, como procesos de reflexión sistematizados.

Se describen los dos tipos de investigación: la investigación acción y la investigación acción colaborativa. Se hace un breve resumen de sus principales aspectos conceptuales: sus orígenes, declive y resurgimiento, su definición y propósitos, sus tipologías y modelos de proceso, así como los instrumentos de que se sirven y los criterios de validez y fiabilidad que utilizan.

Una vez considerados ambos enfoques de investigación, se estudia la relación que mantienen con la enseñanza reflexiva y la formación del profesorado. Se señala el paso del profesor reflexivo o investigador a la investigación acción. Por último, se considera la institucionalización de la reflexión como proceso de investigación.

### Orígenes de la investigación-acción educativa

Existe acuerdo general entre los estudiosos de la historia de la investigación acción educativa (por ejemplo: Kemmis, 1983; McTaggart, 1990; Thirion, 1980; Wallance, 1987) en atribuir a la obra del filósofo John Dewey (1929), «*Sources of the Science of Education*», la paternidad de las fuentes próximas de la investigación acción. Sus ideas sobre la «pedagogía progresiva»: el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicación de los profesores en los proyectos de investigación, en definitiva, «su método de inteligencia», su pensamiento crítico y reflexivo, y sus ideas de democracia y participación subyacen implícita o explícitamente en los planteamientos de la investigación-acción (Schubert y Schubert, 1984). La investigación-acción es un resultado directo y lógico de la posición progresiva en educación, «después de enseñar a los niños cómo trabajar juntos para resolver sus problemas, el siguiente paso era que los profesores adoptaran los métodos que habían enseñado a los niños y aprendieran a resolver sus problemas de manera cooperativa» (Hodgkinson, (1957, 139).

A las ideas de Dewey se unen como fuentes de la investigación-acción los escritos de J. Collier (1933-45), comisario de la Oficina de Asuntos Indios de los EE.UU., quien utiliza la expresión «Action Research» en sus escritos y señala la necesidad de aplicarla a los programas sociales y la colaboración entre investigadores, prácticos y clientes; sin embargo, a pesar de la importancia de las ideas de Dewey y Collier, es justo reconocer y así lo consideran la mayoría de autores, que el padre de la investigación acción es el psicólogo social Kurt Lewin (1946) cuyas aportaciones fueron decisivas en este campo (Thirion, 1980). Lewin fue quien acuñó la expresión «Action Research» en el año 1946, y la utiliza para describir un enfoque de investigación, que sin romper con el modelo tradicional empírico-analítico de la psicología, supone una adaptación de dicho modelo a los programas de acción social (Pini, 1981). La originalidad de Lewin radica en la aportación de un nuevo concepto de investigación. Para este autor, en palabras de su bibliógrafo Marrow (1969), la investigación es ante todo investigación-acción. «No queremos acción sin investigación, ni investigación sin

acción». Mediante la investigación acción, señala Lewin, los avances teóricos y los cambios sociales se pueden lograr simultáneamente.

La investigación acción se aplicó al campo de la educación desde sus inicios. El mismo Lewin colaboró en algunos proyectos de desarrollo curricular. Sin embargo, sería Corey (1949), decano del Teachers College de la Universidad de Columbia, quien introdujo y desarrolló la práctica de la investigación acción con bastantes profesores, convirtiéndose en su principal defensor. A través del Instituto Horace Mann-Lincoln de formación del profesorado, Corey realizó varios proyectos de investigación, llevó a cabo una serie de informes y publicó obras tan significativas como «*Action Research to Improve School Practices*» y «*Currículum Development through Action Research*». Junto a la obra de Corey es justo señalar los trabajos de H. Taba y E. Noel (1957) que aplicaron la investigación acción en el campo curricular y de Shumsky (1958) como pioneros en el área de investigación acción educativa.

### **Declive de la investigación-acción americana**

Si el período entre 1944-1953 supone el mayor impacto de la investigación acción en el ámbito de la educación, y como señala Joncich (1973), más de la mitad de los artículos que tratan de metodología de las ciencias de la educación son clasificados bajo la rúbrica de investigación acción, el período entre 1953-1957 representa la pérdida de interés por la investigación acción, al menos en el área educativa (Kemmis, 1983). En la década de los 50 aparecen las primeras críticas contra la investigación-acción. Wiles (1953) pide una mayor precisión en la definición del concepto de investigación-acción, y Hodgkinson (1957) critica su metodología y su teoría, el tiempo que consume, su carácter «acientífico» según los cánones de la filosofía de la ciencia social, a la vez que discute la posibilidad de que los profesores puedan investigar ya que no disponen de tiempo. Considera a la investigación acción como un enfoque de «sentido común» frente al enfoque científico. Durante los años 60 la investigación acción tiene poca incidencia en la educación, sin duda debido a la emergencia del diseño «R y D» (Investigación y Desarrollo) que se impone con fuerza en los EE.UU. En opinión de Escudero (1987) como consecuencia de la importancia que adquirieron los modelos de tipo positivista y los esquemas preferentemente tecnológicos

para el diseño y desarrollo de las innovaciones educativas, así como para la formación de los profesores.

### **Resurgimiento de la investigación acción**

En la década de los 70 resurge el movimiento de investigación acción en el contexto de colaboración entre profesores e investigadores en el desarrollo del currículum como campo de investigación; primeramente dirigido al problema de cómo realizar los valores fundamentales educativos en la acción. Es impulsado por investigadores vinculados a proyectos de investigación, tales como Stenhouse (1970), Elliott (1973), Allal y otros (1979), que presentan modelos alternativos a la investigación tradicional educativa. Estos proyectos utilizaban los principios de los trabajos de Schwab (1970) en el estudio del currículum. Como plataforma del movimiento de investigación acción se constituye en el Instituto Cambridge el órgano de expresión CARN (Classroom Action Research Network), que bianualmente publica un tema monográfico referente a la investigación-acción. Este movimiento se ramifica en varias corrientes, unas puramente geográficas y otras de tipo más conceptual. Diferentes escuelas radicadas en Francia, Suiza, Alemania y en EE.UU., muestran la fuerza del movimiento. Adquiere una considerable fuerza en países como Australia, de forma particular el Educational Action Research Group fundado por Kemmis en la Universidad de Deakin, y el grupo de Montreal, con el profesor A. Morin.

Por lo que se refiere a España, De la Orden (1967) publica un artículo, «la investigación educativa y su organización dentro del sistema escolar español», en donde utiliza la «expresión investigación activa» por «Action Research» y en otras ocasiones por investigación operativa»; estas denominaciones se han ido utilizando con diferentes matices tanto en España como en Francia, acabando en la actualidad imponiéndose la expresión investigación acción. Si bien antes de la década de los 80 aparecen referencias a la investigación-acción con otra denominación, será a partir del Seminario de Málaga (1984) «Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela», cuando en el Estado Español surge el interés por este movimiento de investigación acción. A juzgar por el número de seminarios (Granada, 1985; Murcia, 1986; Valencia 1985), informes, cursos de doctorado (Bartolomé, 1985) y publicaciones que están apareciendo en el país (Bartolomé, 1986 y 1988; De Miguel, 1989; Escudero Muñoz, 1987; Latorre

y Rodríguez, 1986; Pérez Serrano, 1990) o traducciones de obras sobre el tema (por ejemplo: Carr y Kemmis, 1988; Delorme, 1982; Elliott, 1990; Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Jacob, 1985; Kemmis y McTaggart, 1988; Shutter, 1985), o el mismo Congreso Internacional sobre La Investigación Acción aplicada al diseño y desarrollo curricular de Valladolid (1990) nos atrevemos a indicar que la investigación acción ha adquirido un relieve peculiar y se ha constituido en unos de los temas «estrella» de esta década en el área de la investigación educativa.

### **Aspectos conceptuales**

¿Qué se entiende por investigación-acción? ¿cuáles son los rasgos más relevantes que caracterizan su naturaleza?. Contestar estas preguntas resulta tarea difícil y problemática sino imposible, para la mayoría de autores que han estudiado la expresión investigación acción. No tenemos una única respuesta para estas preguntas, nos encontramos con diversas definiciones, concepciones y prácticas de investigación acción.

La expresión investigación acción se caracteriza por su naturaleza ambigua y heterogénea; admite variedad de usos e interpretaciones y carece de criterios claros y concretos para delimitar la gran variedad de orientaciones metodológicas que la reclaman para sí (Pini, 1981). En los textos sobre investigación educativa aparecen variedad de expresiones, tales como: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, la investigación crítica, investigación orientada a la praxis, etc... que designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran o como expresiones equivalentes a investigación acción o como variantes de la misma. La reflexión, la indagación o el autocontrol son conceptos más débiles que el de investigación del profesor. Indican formas de desarrollo profesional que ayudan a los profesores a redefinir las estrategias educativas dentro del contexto del aula (en Smyth, 1986, 15).

La mayoría de los textos conceptualizan la especificidad de la investigación acción como una metodología con algún rasgo particular relacionado con el papel del investigador, el fin de la investigación o el contexto social de la misma. Otros autores ven la especificidad de la investigación acción como oposición al



modelo tradicional de investigación educativa, y definirla para ellos consiste en delimitar sus fronteras con la investigación científica. Las distintas acepciones que han ido insertándose en el concepto de investigación acción han ido sufriendo respectivos cambios con el tiempo y, más concretamente, según el lugar y contexto sociocultural y político que envuelve al investigador. Las definiciones recogen un amplio espectro que van desde los que la consideran como un tipo de investigación aplicada (Bogdan y Biklen, 1982) hasta los que quieren atribuirle el rango de paradigma singular y alternativo al modelo tradicional (Escudero, 1987; Moser, 1975). Escudero (1987) advierte que la investigación-acción es una metodología de investigación educativa difícil de codificar en cánones precisos que permitan, con rigor lógico, diferenciar entre lo que es y no es investigación acción.

Con el trascurrir del tiempo la noción investigación acción se ha visto forzada a adoptar un sentido más amplio y, en cierta manera, a flexibilizarse para dar entrada a numerosas experiencias y prácticas de investigación que afloran en el campo de la investigación educativa. En la actualidad, la expresión investigación acción se utiliza como «palabra-paraguas» (Van Trier, 1980) o como «meta-concepto» (Goyette y Lessard-Hébert, 1985) para cubrir un amplio rango de enfoques metodológicos y estrategias de investigación cuya comunalidad radica en su oposición al modelo tradicional. Otros autores ven en la investigación-acción no una nueva investigación practicable, sino un ideal-tipo al que aspiran bastantes corrientes críticas.

### **Algunas definiciones de investigación-acción**

Con el fin de aclarar el concepto de investigación acción recogemos una serie de definiciones de entre los autores más representativos que nos aportan sus puntos de vista. Así, Corey (1953) define la investigación acción como «*el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y acciones*» (p. 6). Según Escudero (1987), Corey consideraba la investigación acción como un medio para desarrollar la capacidad de resolución de problemas por parte de los profesores, y como una metodología para elaborar el currículum y la formación del profesorado.

Elliott (1981) entiende la investigación acción como «*un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma*» (p. 1). La caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Al explicar «lo que está ocurriendo», la investigación-acción cuenta una «historia» acerca de lo que ocurre relacionada con el contexto social. La interpretación de la «historia» es siempre desde el punto de vista de los participantes -profesores, alumnos, padres, administradores, consultores-. Para describir y explicar la situación utiliza un marco de diálogo con un lenguaje común a todos; el diálogo exige la existencia de un flujo de información sin restricciones entre los participantes.

Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es «*una forma de indagación auto-reflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes, o directores por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo)*» (p. 1).

Desde esta perspectiva la investigación acción tiene tres «objetos» de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en la que tiene lugar (Angulo, 1990). La comprensión que los profesores tienen de sus prácticas, en cuanto conocimiento práctico, se sitúa en el núcleo de la investigación acción. Comprendiendo sus acciones, los participantes interpretan su realidad práctica (la conceptualizan como «problema»), pero también en segundo lugar, la comprensión es la fuente de los juicios prácticos que formulan y de las acciones concretas que realizan. Una acción depende en principio de la percepción interpretativa que el práctico pueda articular de su experiencia, y ésta a su vez, está determinada por los valores, expectativas e intenciones con las que el docente se sienta comprometido. La mejora de las acciones educativas viene inexorablemente conectada con la mejora de la autocomprensión docente.

Ebbutt (1983), señala que la investigación acción es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones.

Según Simmons (1984) la investigación-acción es un proceso de indagación sistemática, de conocimiento, de destreza y de crecimiento de la actitud en el que los profesores sobre una base de colaboración individual o colectiva investiga un problema instruccional identificado e intenta una mejor comprensión y mejora del proceso enseñanza/aprendizaje que tienen lugar en su clase.»

Para Escudero (1987) la investigación acción se parece más a una idea general: una aspiración, *un estilo y modo de estar en la enseñanza*. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera (p. 20).

### **Rasgos más destacados de la investigación acción**

Los profesores Kemmis y MacTaggart (1988) han desarrollado ampliamente las características de la investigación acción. De su exposición presentamos una síntesis. Señalan como puntos clave de la investigación acción los siguientes: se propone mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios; es participativa; las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas; la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas; crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación; es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida); g) induce a teorizar sobre la práctica; exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba; concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas; implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones; es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas; implica la realización de análisis críticos de

las situaciones; procede progresivamente a cambios más amplios; empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; empieza por pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas; permite crear registros de nuestras mejoras (actividades, prácticas, lenguaje, discurso, relaciones, formas de organización); permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos (pp. 30-34).

Otra forma de acercarnos a los rasgos que configuran la investigación acción es a través de la consideración de aspectos tales como:

a) *Qué investigar*. Existe alta coincidencia en asumir como foco de estudio la práctica educativa, tal como aparece contextualizada. Diagnostica los problemas en su contexto específico, intentando resolverlos. Predomina la práctica sobre la teoría. Suele centrarse en los problemas prácticos de los profesores.

b) *Quiénes realizan la investigación*. Asume la idea de que son los prácticos e investigadores trabajan juntos, en un contexto de colaboración, participación y democracia.

c) *Cómo investigar*. Suelen usar las estrategias de corte etnográfico/cualitativo: diarios, entrevistas, observación participante, notas de campo, procesos de triangulación y negociación.

d) *Para qué investigar*. Es uno de los rasgos más críticos y distintivos de la investigación acción: contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar la práctica educativa

e) *Naturaleza del objeto de investigación*. La naturaleza social y humana de los fenómenos educativos; elude considerar la educación como «objeto natural». Es la práctica educativa la que se constituye en praxis informada.

f) *Bases epistemológicas*. Se adscribe a los postulados de la investigación interpretativa y crítica, apartándose de los principios del positivismo lógico.

g) *Proceso*. Consiste en una espiral de ciclos organizados en base a acciones planificadas y reflexiones críticas sobre las mismas (Escudero, 1987).

### **Propósitos de la investigación-acción**

Cohen y Manion (1985) agrupan los propósitos de la investigación acción educativa en cinco amplias categorías: a) es un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas, o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias; b) es un medio de preparación en formación permanente; d) es un modo de inyectar enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y aprendizaje en un sistema que de por sí inhibe la innovación y el cambio; e) es un medio de mejorar normalmente las pobres comunicaciones entre los prácticos e investigadores; y f) aunque falta del rigor de la investigación científica, es un medio de proveer una alternativa preferible al enfoque más subjetivo, impresionista a la resolución de problemas en el aula.

El propósito de la investigación crítica es establecer comunidades autocríticas en las que los profesores puedan reflexionar racionalmente sobre la manera en que sus ideas y creencias pueden operar a mantener formas de práctica no educativas y, contrariamente, cómo ciertas formas educativas institucionalizadas pueden contribuir a distorsionar la autocomprensión de sus propósitos y ojetivos educativos. La investigación acción crítica invita a los profesores a analizar su práctica en términos de las contradicciones que incorpora entre sus valores educativos y creencias por una parte, y las normas sociales e institucionales dominantes que gobiernan su práctica por otra (Carr, 1985, 4).

La investigación acción a la vez que un proceso epistemológico de indagación y conocimiento, es un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad social y educativa. Como proceso epistemológico la investigación acción tiene tres «objetos» de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en la que tiene lugar. Como proceso de cambio, la investigación acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar la práctica. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que, va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas, la investigación está comprometida tanto con la transformación

de las prácticas individuales y colectivas, como con la transformación de las situaciones educativas en las que los participantes interactúan (Carr y Kemmis, 1986).

Escudero (1987) ve en la investigación acción una punta de lanza del movimiento revisionista de la investigación educativa, que supone apostar por una investigación abierta, participativa, democrática, centrada en los problemas prácticos de los profesores, y dirigida a mejorar la enseñanza, no sólo a describir y comprender su funcionamiento. Está llamada a ser una de las estrategias más fructíferas para la transformación reflexiva y crítica de los conocimientos pedagógicos en las prácticas educativas.

### **Tipologías de investigación acción**

La revisión de la literatura sobre este tema nos lleva a considerar dos líneas tipológicas: una basada en el modelo lewiniano (ejemplo: Chein y otros, 1948; Barbier, 1977; Werdelin, 1979) y otra en la escuela inglesa (Holly, 1984; McTaggart, 1990).

La tipología lewiniana se basa en los objetivos de la investigación y señala cuatro modalidades:

*La investigación-acción diagnóstico.* Pretende generar planes de acción. Los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción.

*La investigación-acción participativa.* Implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación. Estos se constituyen en agentes del proceso de investigación.

*La investigación-acción empírica.* Se parte del estudio de un problema social, se lleva a cabo una acción que supone un cambio y se valoran los efectos producidos. Todo ello de la manera más sistemática posible.

*La investigación-acción experimental.* Difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realizan de forma experimental o cuasi-experimental.

La tipología de la escuela inglesa (Carr, 1985; Holly, 1984; Tripp, 1984) establece tres amplias modalidades de investigación acción: técnica, práctica y crítica. Esta tipología utiliza la teoría de Habermas (1974) de la relación entre interés y conocimiento.

*La investigación-acción técnica.* Tendría como propósito hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesor, mediante su participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo, en los que aparecen preestablecidos los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico a seguir.

*La investigación-acción práctica.* Confiere un protagonismo activo y autónomo a los profesores, siendo éstos quienes seleccionan los problemas de investigación y quienes llevan el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico».

*La investigación-acción crítica y emancipatoria.* Incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación de los profesores -sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias-, a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales.

La investigación acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. El investigador asume también el papel de activista social.

«Al contrario que el investigador interpretativo cuyo fin es la comprensión del significado del pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente (...) la investigación acción es deliberadamente activista» (Carr y Kemmis, 1986, 183).

La práctica social se concibe como «praxis», como acción práctica informada, prudente y comprometida con la transformación crítica de la realidad social - concreta e histórica-La praxis se constituye en justificadora de la acción, y ésta en transformación social. La concepción de la investigación acción como praxis social supone un profundo cambio en la relación teoría-práctica, donde el conocimiento se genera de la reflexión de la práctica. En sí misma la teoría es una teoría crítico-política de la práctica educativa. La praxis reclama una política de reflexión crítica cuyas características, Kemmis (1985) ha presentado de forma magistral (Angulo, 1990).

La investigación acción como praxis transformadora que centra su interés en la emancipación de los participantes en los procesos de investigación práctica y reflexión discursiva, reconoce su inviabilidad a no ser que disponga de una comunidad de comunicación. La investigación acción es un proceso profundamente democrático cuyas decisiones, elecciones y acciones son el resultado de la fuerza del «mejor argumento» que surge a través de: 1) la *comunicación simétrica* entre los participantes (discurso racional), 2) la *participación en la toma de decisiones* (justicia social), 3) la *colaboración en la comunicación*, la toma de decisiones y en la acción, y 4) el *compromiso moral y político* de los sujetos implicados en su transformación de la realidad (ética de la emancipación) (Kemmis, 1985).

La investigación acción crítica es un proceso ético antes que un proceso epistemológico, en el que los cuatro criterios ideales de la acción comunitaria (comprensibilidad, veracidad, verdad y corrección, junto con los criterios prácticos de confidencialidad, negociación y control democrático forman el marco moral de su justificación (Simons, 1987).

#### PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación acción educativa se suele concebir como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades de los prácticos, profesores y/o equipos de investigación. «La investigación acción no constituye tan sólo un conjunto de criterios, principios y presupuestos teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de actividades a desarrollar por el profesor y el



investigador externo» (Escudero, 1987, 22). Un proyecto de investigación acción, para dicho autor, podría articularse en torno a estas fases:

- identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que trabajar -analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender porqué-.
- elaborar un plan estratégico razonado de actuación -crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo-
- controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo y reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

En términos muy esquemáticos, el modelo podría ser representado así:

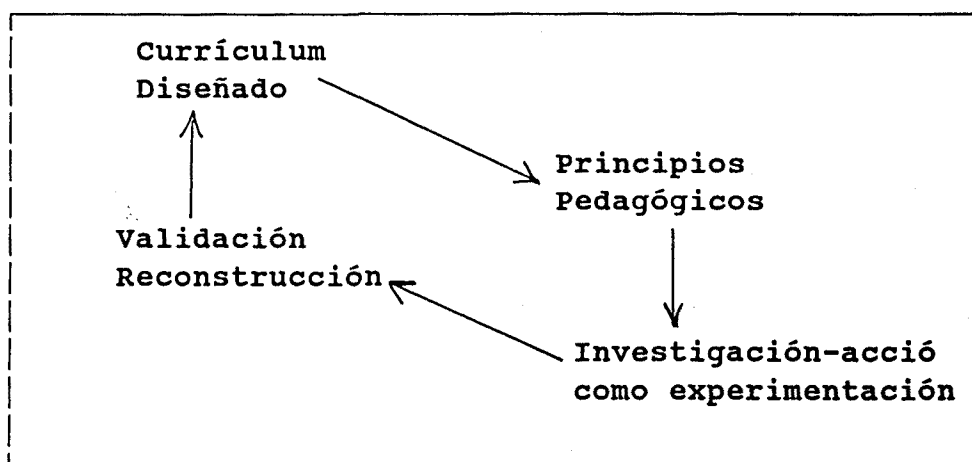


Figura 9.1. Modelo investigación-acción. Escudero, 1987, 24.

El experto o equipo diseña un currículum, que estaría articulado a una serie de principios pedagógicos como orientadores de las actividades de las aulas. Los profesores, como experimentadores de los mismos realizarían la investigación acción como interpretación de tales principios y su proyección sobre las actividades a realizar con los alumnos. Los profesores no aplican técnicamente el currículum, sino que lo someten a la experimentación y validación crítica en sus aulas ejerciendo así sus capacidades reflexivas (Escudero, 1987, 24).

Cohen y Manion (1985) trazan las posibles etapas y procedimientos que se pueden seguir en un programa de investigación-acción. A modo de ilustración, ofrecen un marco básico, flexible, que será necesario ajustar y adaptar a la luz de la comprensión particular:

La *primera etapa* abarca la identificación, evaluación y formulación del problema percibido como crítico en una situación cotidiana de enseñanza. «Problema» tiene aquí un sentido amplio, de modo que pueda referirse a una necesidad de introducir una innovación en un aspecto de un programa establecido en la escuela.

La *segunda etapa* implica la preliminar discusión y negociación entre las diversas partes implicadas -profesores, investigadores, consejeros, administradores, etc.- que pueda culminar en una primera propuesta de proyecto.

La *tercera etapa* revisa la literatura referente al tema de estudio: objetivos, procedimientos, resultados, etc.

La *cuarta etapa* puede consistir en la modificación o redefinición del planteamiento inicial del problema.

La *quinta etapa* abarca la selección de los procedimientos de investigación: muestra, elección de materiales, asignación de recursos y tareas, organización del staff, etc.

La *sexta etapa* se ocupa de elegir los procedimientos de evaluación que se usarán y necesitarán teniendo en cuenta que la evaluación en este contexto será continua.

La *séptima etapa* conlleva la implantación del proyecto.

La *octava y final* realizará la interpretación de los datos; las inferencias extraídas y la evaluación general del proyecto a la luz de los criterios establecidos.

El proceso de la investigación acción se caracteriza básicamente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad entre todas las etapas o pasos del ciclo. El proceso se inicia con una «idea general» sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica; a continuación se planifican los pasos y estrategias a realizar; se lleva a cabo la acción, y se termina el ciclo evaluando los efectos de dicha acción, para volver a replantear de nuevo el plan. Su carácter cíclico implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.

### **Algunos modelos de investigación-acción**

Los modelos de la investigación-acción son en su estructura y proceso bastante similares con algunas variaciones que iremos comentando. Todos ellos parten y se inspiran en el modelo lewiniano.

#### *Modelo lewiniano*

Lewin describió la investigación acción como una «espiral de ciclos». Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero. La figura 9.2. representa el proceso de investigación acción ideado por Lewin.

#### *Modelo de Kemmis*

Kemmis (1983) estructura el proceso de la investigación acción sobre dos ejes: uno *estratégico*, constituido por la acción y reflexión; y otro *organizativo*, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción de manera que se establece una dinámica que contribuye a salvar los obstáculos y a comprender los hechos que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

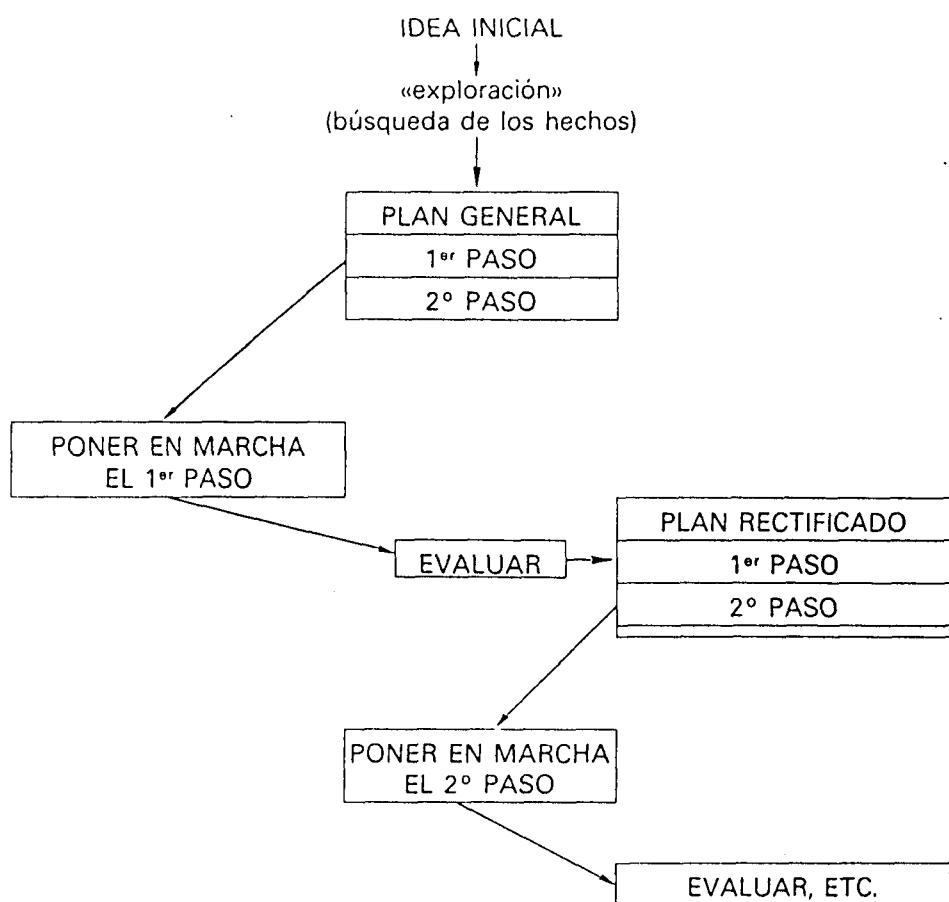


Fig. 9.2. Modelo de investigación-acción de Lewin (Elliott, 1986, 24).

El proceso está integrado por cuatro momentos interrelacionados: *planificación*, *acción*, *observación* y *reflexión*. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

La planificación es un momento constructivo, en el que los participantes deliberan sobre los principios de procedimiento que determinarán la acción. Su resultado es un acuerdo racional y un compromiso ético sobre la acción en perspectiva. La planificación conlleva el análisis y la descripción de las

características de la situación que se desea cambiar. A su vez, el momento de la acción está guiado «retrospectivamente» por el plan de actuación acordado y por la reflexión deliberativa en la que éste se fundamenta, pero de modo prospectivo se orienta hacia la observación de la práctica y hacia la reflexión sobre la práctica a partir de lo observado. La observación tiene la función de documentar los efectos e incidentes de la acción, de recoger evidencia sobre su discurso. La reflexión final intenta reconstruir e interpretar discursivamente los acontecimientos de la práctica, y proponer modificaciones al plan de actuación original, en razón de las evidencias obtenidas. La reflexión a través del discurso retrospectivo de los participantes sobre lo observado, da lugar a una nueva acción informada, a una nueva acción en perspectiva. El proceso de investigación acción es por lo tanto un proceso en espiral de reflexión, en el que se pretende relacionar dialécticamente la comprensión retrospectiva y la acción prospectiva (Carr y Kemmis, 1986).

	Reconstructiva	Constructiva
<b>Discurso:</b> entre parti- cipantes.	4. <i>reflexionar</i> retrospectiva sobre la observación.	1. <i>planear</i> prospectiva para la acción.
<b>Práctica:</b> en el contexto social.	3. <i>observar</i> prospectiva para la reflexión.	2. <i>actuar</i> retrospectiva guiada por un plan.

Figura 9.3. Los momentos de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986).

#### *Modelo de Ebbutt*

Ebbutt (1983) defiende que el mejor camino de entender el proceso de la investigación-acción es concebirlo como un compendio de una serie de ciclos sucesivos que puedan proporcionar la posibilidad de retroalimentación de la información en y entre cada uno de los ciclos del proceso. El proceso idealizado

de la investigación acción educativa puede mostrarse mejor como muestra la figura 9.4.

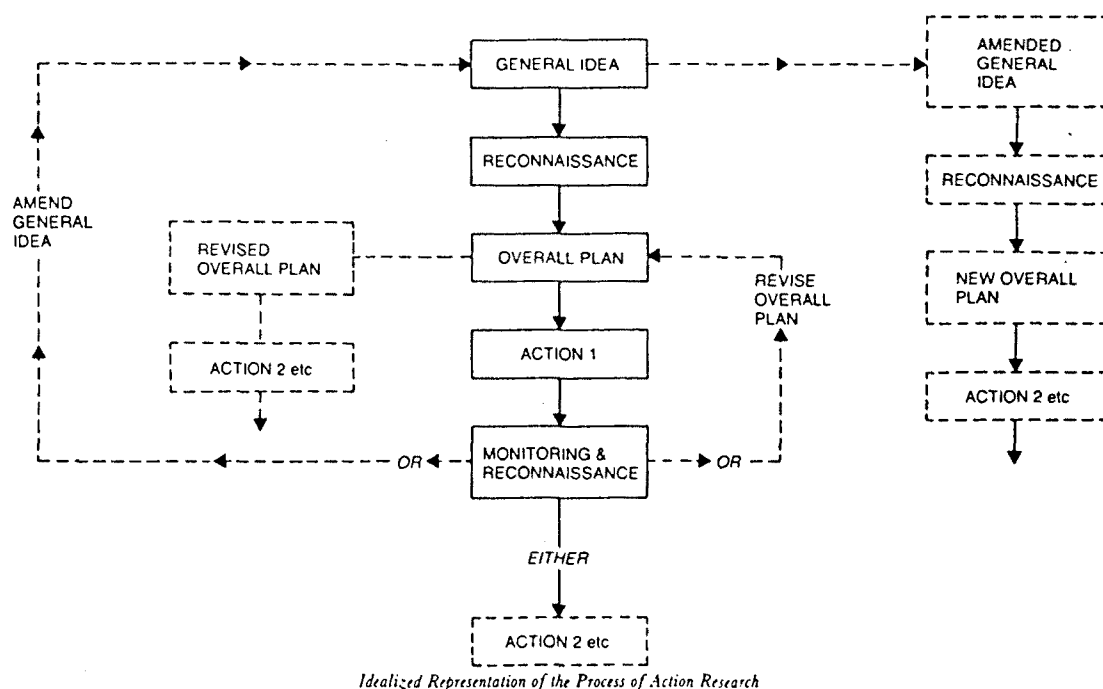


Figura 9.4. Modelo de investigación-acción de Ebbutt (1983)

### *Modelo de Whitehead*

Whitehead (1985) propone una espiral de ciclos cada uno con uno con los siguientes momentos o frases:

1. Sentir o experimentar un problema. Siento un problema cuando algunos de mis valores educativos son negados en la práctica.
2. Imaginar la solución del problema.
3. Actuar en la dirección de la solución.
4. Evaluar los resultados de las acciones.
5. Modificar la práctica a la luz de los resultados.

Cada informe contiene estructuras conceptuales extraídas de las disciplinas de la educación. La representación de la espiral de ciclos desarrollados muestra simplemente cómo estas estructuras (contenidas en los informes) pueden ser integradas dentro de un proceso dialéctico de transformación que caracteriza un desarrollo profesional de los individuos.

### **Instrumentos y técnicas de la investigación en el aula**

La investigación acción dispone de una amplia gama de procedimientos y técnicas de recogida de información. Elliott (1986) propone las siguientes técnicas:

1) *Diarios*. Pueden ser tanto del investigador-profesor, como del investigador externo, como de los alumnos, y que deberían contener «observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones».

2) *Perfiles de secuenciación temporal*. Sugiere una secuencia simultánea de tres componentes: actividad del profesor, actividad del alumno y materiales que ambas actividades precisan.

3) *Análisis de documentos diversos*. Abarca desde exámenes de los alumnos, hasta actas de las reuniones de los profesores, pasando por fragmentos de los libros de texto utilizados.

4) *Fotografías*. Aspectos plásticos de diferentes momentos especialmente «indicadores» de las situaciones de participación o trabajo de los integrantes de la investigación.

5) *Grabaciones en audio y vídeo o transcripciones*. Este material es de gran utilidad para la revisión de las actuaciones tanto de los alumnos como del propio profesor o investigador.

6) *Participación de un observador «externo»*. Esta técnica es particularmente útil si el que *está adentro* documenta bien al que *está afuera*, para que sepa el tipo de información que va a ser de utilidad al primero.

7) *Entrevistas*. Estas pueden ser: a) estructuradas, en las que el entrevistado se limita a contestar a las preguntas que el entrevistador le formula; b) no-estructuradas, en las que el entrevistado es el que plantea las cuestiones o temas que considera relevantes para el diálogo; c) semiestructuradas, en las que el entrevistador aporta inicialmente preguntas preparadas, pero a propósito de las mismas, el entrevistado puede aportar temas nuevos, relaciones y contextos no previstos por el investigador, etc.

8) *Comentario en vivo*. Anotando lo relevante que acontece en el momento y lugar en que ocurre.

9) *Estudio «en observación»*. Consiste en el comentario en vivo, continuo y sistemático, de uno de los participantes en la investigación, sea profesor o alumno, y que puede ser rotativo, de modo que todos pueden actuar como observadores y como observados.

10) *Listas, cuestionarios e inventarios*.

11) *Triangulación*. Es tanto una técnica de recogida de datos como de validación y verificación de hipótesis. En el primer caso, se procede por triangulación de fuentes de datos, en el segundo, por triangulación de fuentes de evidencias. Sustancialmente, esta técnica recurre a una variedad de perspectivas o ángulos, a fin de obtener, como en el caso de la multiangulación fotográfica, una diversidad de vistas reales sobre la misma realidad, procedimiento, posteriormente, a las comparaciones y contrastes entre las diversas perspectivas, todas las cuales son igualmente reales, en cuanto tales perspectivas.

12) *Informe analítico*. Especie de memorando que uno mismo redacta sobre las evidencias que puede haber logrado a lo largo de determinado período de investigación o exploración, algo así como una pausa de reflexión o síntesis periódica en el proceso interrumpido de la investigación acción en el aula (Elliott, 1986, 34).



## **Institucionalización de la investigación acción**

Un aspecto central de la investigación acción es su institucionalización, como ésta llega a insertarse en la cultura de la escuela y en la formación del profesor con la finalidad de llevar a cabo la mejora de la calidad de la educación. La institucionalización es un concepto plural que implica toda una serie de cambios organizativos y personales, la puesta en marcha de un proceso de procedimientos y estrategias a implementar de forma estable. La organización y cultura de la escuela se modifica, al lograr que un proyecto de cambio educativo se institucionalice y contribuya al desarrollo profesional del claustro de la escuela. «Es un proceso sistemático de carácter idiosincrático dentro del cambio y mejora de la escuela, y como tal proceso necesita ser comprendido, reconocido e integrado en la vida organizativa de la escuela. Teniendo en cuenta que es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, por lo que exige continuidad en el proyecto de trabajo y permanencia en el centro del profesorado que lo asume» (Carrera, 1988, 699).

Según Holly (1983), por institucionalización se entiende «la capacidad de la escuela de revisar crítica y reflexivamente sus propios procesos y prácticas dentro de una estructura de revisión sistemática» (p. 15). «Es un proceso de desarrollo, es una asimilación de los elementos del cambio de una organización estructurada que modifica la organización de una manera estable. La institucionalización, como consecuencia, es un proceso a través del cual una organización asimila una innovación en su estructura» (Miles et al., 1987, cit. por Carrera, 1988, 675).

Bartolomé (1990) señala algunos elementos *clave* que permiten delimitar el significado de este proceso:

- Intenta que el cambio introducido sea asimilado e incorporado a la organización educativa. Lo que supone un cambio en la cultura de la institución que asimila el cambio.
- Esta incorporación debe alcanzar una cierta duración temporal.
- Procura la extensión de la innovación a otras áreas del currículum.
- Desarrolla, en fin, en la institución educativa la capacidad de resolver sus propios problemas (p. 163).

Holly (1984) analizó los problemas relacionados con la institucionalización de la investigación acción desde su perspectiva de coordinador de un proyecto de investigación acción, al intentar promover el desarrollo profesional e institucional se dio cuenta de la divergencia entre la dinámica seguida por la escuela y el grupo de profesores que realizaban la investigación. Vio que era necesario establecer una serie de estrategias que permitieran el cambio organizativo de la institución tradicional jerárquica, burocrática y formal, a una estructura organizativa basada en relaciones horizontales, democráticas, cooperativas, más abiertas e informales.

Se han identificado algunas dificultades vinculadas al proceso de la institucionalización, entre las que podemos señalar algunas: la resistencia al cambio de los centros educativos, la falta de tiempo para dedicarse a las tareas de investigación e innovación, la dificultad de comunicación interpersonal, la carencia de medios de infraestructura y de apoyo técnico al proceso, el ejercicio arbitrario del poder, etc.

### **Criterios de validez y fiabilidad en la investigación acción**

Los problemas de validez y fiabilidad que plantea la investigación acción son los propios de la investigación cualitativa más los específicos de la misma. En este apartado sólo nos vamos a referir al trabajo de Hopkins (1985) y a las aportaciones de Goetz y LeCompte (1988) sintetizadas por Bartolomé (1989).

Hopkins (1985), después de señalar los problemas que atentan contra la validez de la investigación acción, describe ocho estrategias a través de las cuales se puede mejorar la validez interna de la misma:

1. Ser conscientes de las variables que constituyen una amenaza para la validez, dando cuenta de ellas y considerando otras posibles explicaciones en caso de no ser controladas.
2. Claridad en el análisis. La investigación acción se interesa por los estudios de caso, por lo que utiliza una metodología orientada a la comprensión de la situación. Utiliza el mismo proceso de análisis de datos: a) recogida de

datos, b) validación de los datos, c) interpretación de los datos y d) toma de decisiones y acción.

3. Llamar a las cosas por su nombre. Lo que queramos investigar debe ser tan preciso y tan completo como podamos lograrlo a través de la depuración de los datos.
4. Conocer qué se está buscando. Las categorías deben estar fundadas en la observación y el análisis conducido durante todas las etapas de investigación, estando abiertos a los casos negativos y explicaciones rivales.
5. Triangulación. Contrastar los puntos de vista de los actores de la investigación para llegar a la intersubjetividad y a un grado de autenticidad.
6. Ser riguroso en el uso de las fuentes de datos. Existen cuatro fuentes de datos: la observación, las entrevistas, los cuestionarios y los documentos que deben ser controlados.
7. Reducir y representar lo datos. Seleccionar, recopilar, organizar y transformar los datos brutos en datos manejables y depurados para su posterior análisis.
8. Utilizar sistemáticamente el estudio de casos.

Bartolomé (1989) a partir de las aportaciones de Goetz y LeCompte (1988) elabora el siguiente cuadro esquemático:

#### *Búsqueda del rigor científico*

##### *- Credibilidad (validez interna)*

- Eliminar posibles fuentes de invalidez.
- Aumentar la posibilidad de que los datos sean hallados creíbles.
- Observación persistente. Triangulación.
- Contrastar los resultados con las «fuentes».

##### *- Transferencia (validez externa)*

- Reemplazar el concepto de «hipótesis de trabajo».
- Actuar por parecidos contextuales.
- Descripción densa.
- Muestreo teórico intencional.
  
- *Consistencia (replicabilidad/fiabilidad interna)*
  - *Triangulación* de métodos.
  - Dividir en dos el equipo y las fuentes de información.
  - Auditor externo.
  
- *Confirmabilidad (fiabilidad externa)*
  - Todos los métodos anteriores son válidos: triangulación, observación persistente, etc.
  - Confirmación de la intervención.

## **INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA**

La última década ha visto el resurgimiento de los proyectos de investigación acción y la proliferación de publicaciones sobre la utilidad de la colaboración para la investigación y formación continua del profesorado. La investigación colaborativa (*collaborative action research*) expresión que se utiliza como sinónimo de investigación-acción colaborativa ha sido descrita como «interactive research and development» (Tikunoff et al., 1979), «clinical inquiry» (Fisher y Berliner, 1979), «collaborative staff development research» (Little, 1981), y «collaborative action research» (Oja y Pine, 1981). Es una modalidad de investigación-acción que surge en los EE.UU. para designar un tipo de investigación cuyo rasgo básico sería «investigar en colaboración», «co-investigar». Un equipo de personas (profesores, investigadores, alumnos, padres, etc.) investigan conjuntamente situaciones o problemas compartidos (cit. en Clift et al., 1991).

La colaboración entre profesores, o entre profesores e investigadores, es con frecuencia asumida para ayudar en el proceso de *aprender a enseñar*. Resultados de recientes investigaciones aportan evidencia empírica que apoya el potencial del aprendizaje profesional colaborativo entre los profesores (Lieberman, 1988; Oja y Smulyan, 1989), pero evidencias adicionales cuestionan la posibilidad de

colaboración en una cultura de las escuelas que estimula la autonomía y aislamiento en la práctica profesional. La colaboración, como concepto de aprendizaje e investigación, describe una forma peculiar de implicación participativa en los proyectos de investigación y otros programas de aprendizaje. Adopta el principio de *trabajar con, no trabajar sobre* los profesores y escuelas (Lieberman, 1986).

La investigación acción colaborativa, en su forma más reciente, se caracteriza por su orientación de grupo, centrada sobre los problemas prácticos de los profesores individuales o escuelas, enfatiza el desarrollo profesional y la construcción de un ambiente que proporciona tiempo y apoyo para los profesores y para que con el staff universitario trabajen en cooperación. Los participantes acuerdan trabajar juntos en una meta común. Los resultados de la investigación y técnicas de investigación son a veces utilizados en la búsqueda de soluciones, y algunas veces los profesores e investigadores coautores de los informes de los resultados y del proceso de colaboración (Oja y Smulyan, 1989). Todos los estudios concluyen que los proyectos de investigación acción pueden proporcionar desarrollo profesional a los profesores y a los investigadores universitarios la oportunidad de trabajar juntos para resolver los problemas del aula y de la escuela. En sus inicios los proyectos de investigación colaborativa fueron diseñados debido a que los profesores no hacían uso de los resultados de la investigación (Tikunoff et al., 1979). Los proyectos recientes de investigación colaborativa los configuran equipos de investigadores (Griffin et al., 1983) y en ocasiones toda la escuela. Muchos de estos proyectos ven la investigación acción como un modelo de de crecimiento profesional y continuo examen de los problemas y cuestiones escolares (en Clift et al., 1991).

Investigación colaborativa significa implicación de investigadores, profesores, padres, administradores y estudiantes en proyectos comunes; lo que no significa que cada uno tenga el mismo papel en la toma de decisiones o «inputs» durante las etapas o fases del estudio. Los cambios de papel tienen lugar en relación a las necesidades de la situación. La continuidad es prevista por los investigadores mediante la comunicación y una red de colaboración que establecen con los implicados en el estudio (Wallat, 1981).

Si bien la expresión investigación colaborativa es reciente, las ideas que la configuran hay que situarlas en el trabajo de Corey (1953) que enfatiza el

estudio cooperativo de los problemas por parte de los prácticos e investigadores y en la obra de Lewin que había creado una serie de conceptos y definiciones relativos al estudio cooperativo, que Corey usó en el desarrollo de la investigación acción (Jacullo-Noto, 1984). En este sentido se puede decir que la investigación colaborativa surge como desarrollo de la investigación acción en el campo colaborativo. Los trabajos de Tikunoff y Ward (1982), Smulyan (1984), Lieberman (1986), Jacullo-Noto (1984), Oja y Pine (1983), etc., son algunos de los más representativos. Smulyan (1984) señala tres etapas fundamentales en el origen y evolución de la investigación colaborativa: a) la primera coincide con la investigación acción en sus orígenes y expansión, b) la segunda señala el declive de la investigación acción y la aparición de otros enfoques de investigación, y c) la tercera recoge el nacimiento de la investigación colaborativa.

### **Naturaleza de la investigación acción colaborativa.**

La investigación colaborativa se presenta como un modelo alternativo de indagar la realidad educativa. Su definición pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores «co-investigan». Trabajan conjuntamente en la planificación, implementación y análisis del proceso la investigación que se lleva a cabo para resolver los problemas inmediatos y prácticos de los profesores, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación (Bartolomé, 1986, 54).

Es considerada como un proceso de indagación y teorización sobre las prácticas profesionales de los prácticos y las teorías que guían estas prácticas. Es una forma de investigación que capacita a la comunidad de educadores para mejorar lo que hacen y comprender mejor su práctica. Es una forma de investigación que genera información y teorías no como productos para ser sintetizados y expuestos, aislados de la fuente práctica, sino como insights contextualizados y personalizados en el propio desarrollo personal, como un educador, un estudiante, un trabajador social, un político (...) (Henry, 1986, 86).

Para Jacullo-Noto (1984) la investigación acción colaborativa consiste en una estrategia que implica a investigadores y prácticos en un proceso de investigación y desarrollo interactivo. El trabajo en colaboración tiene un claro objetivo, traba-

jar juntos sobre aspectos profesionales compartidos; es una actividad de investigación y aprendizaje para los profesores interesados en indagar conjuntamente para resolver problemas de enseñanza/aprendizaje confrontándolos con su práctica educativa.

Oja y Pine (1981, 9-10) señalan que la investigación acción colaborativa se caracteriza por varios elementos:

- 1) Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.
- 2) Los investigadores y los profesores colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas del práctico.
- 3) Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la solución de los problemas.
- 4) Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimiento de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan utilizando metodologías naturalistas y etnográficas de investigación.
- 5) Los prácticos, como resultado de su participación en el proceso de adaptación, son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse profesionalmente.
- 6) Prácticos e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Jacullo-Noto (1984) añade además: la interacción y concurrencia de investigación y desarrollo ha de tener lugar a lo largo de todo el proceso y se ha de mantener la integridad natural del contexto: la clase no ha de verse alterada a lo largo del desarrollo del proyecto.

La investigación colaborativa beneficia tanto al investigador como al práctico. Como en la investigación tradicional, el investigador encuentra respuestas a los problemas de investigación, pero éstos están más informados por el contexto y describen con más precisión los fenómenos estudiados. Para el profesor también es importante, pues, tiene tiempo y oportunidad de reflexionar sobre la práctica, recibiendo estímulo y asistencia del investigador; el profesor puede explicitar su sistema de creencias implícitas y ganar insights sobre la influencia que tienen en su enseñanza; asimismo, puede recibir retroalimentación de un observador neutral de experiencias útiles y beneficiosas. La investigación colaborativa reúne, de una manera más o menos estrecha, a dos profesionales, que, por un período

indeterminado de tiempo, colaboran compartiendo sus conocimientos con el mutuo propósito de incrementar y revisar su comprensión personal y profesional. Su relación se caracteriza por ser simbiótica, interdependiente y mutuamente beneficiosa (Cole, 1989).

La investigación en el aula se hace más colaborativa cuando investigadores y profesores se comprometen como *colegas vitales* (Saphier, 1982). Los profesores e investigadores cooperan en la planificación, conducción e interpretación de la información. Comparten su saber profesional con el propósito mutuo de comprender y describir los fenómenos del aula. Un continuo diálogo de reflexión y retroacción ayuda a transformar las comprensiones personales en conocimiento educativo. En la investigación colaborativa, el compartir ideas y el desarrollo de las mismas con sus comprensiones correspondientes, tiene lugar a través de la reflexión y discusión organizada en torno a eventos prácticos. Es desde la dialéctica a través de la interacción de las diferentes perspectivas del práctico e investigador, de la práctica con la teoría, de la experiencia con la ingenuidad, de la rutina con la novedad, que los significados se reconstruyen. Las percepciones personales fortalecen la precisión de la interpretación (Cole, 1989).

Uno de los requisitos previos al proceso de investigación colaborativa es que los miembros del equipo aprendan a colaborar. ¿Qué es colaborar? ¿qué implica? ¿cuál es su coste? ¿cuáles son sus riesgos? ¿cuáles sus beneficios?, son preguntas a las que los participantes tienen que dar respuesta. La colaboración no es algo connatural; es un proceso sofisticado que se puede enseñar y aprender de forma deliberada.

Un aspecto común de los proyectos de investigación colaborativa es que, a través de la relación, investigadores y profesores aprenden a trabajar juntos. Whitford et al. (1987) han identificado tres tipos de colaboración: *cooperativa*, que se caracteriza por dar información de la universidad a la escuela; *simbiótica*, que implica una alianza organizativa y reciprocidad, y *orgánica* que busca identificar un tema que sea propiedad conjunta y prevea el desarrollo de intereses comunes.

«La colaboración es vista por los profesores, investigadores y formadores como un trabajo paritario, que asume igual responsabilidad para identificar, indagar y resolver los problemas y preocupaciones de los profesores del aula. Tal colaboración reconoce y utiliza los insights y destrezas proporcionados por cada participante mientras que, a



la vez, exige que no se asignen responsabilidades de estatus superior» (Tikunoff et al., 1979, 10).

Por colaboración, en un sentido amplio, se puede entender el acuerdo explícito entre dos o más personas que se reúnen durante un tiempo para establecer y conseguir un objetivo u objetivos particulares. Cuando dos o más profesionales trabajan para identificar, investigar o resolver problemas, definimos esta situación como *actividad reflexiva profesional*. Como un intento deliberado de recogida de datos sistemáticamente que puede ofrecer insight a la práctica profesional. La indagación es colaborativa sólo cuando todas las partes acuerdan que los datos pueden contribuir a la eventual realización de un objetivo (Clift et al., 1991).

Existen tres supuestos que subyacen a este enfoque: 1) paridad en la toma de decisiones entre investigadores, formadores y prácticos; 2) respeto a la propia perspectiva de cada componente del equipo; y 3) responsabilidad compartida entre cada participante en la investigación colaborativa y proceso de desarrollo teórico (Mergendoller, 1979, cit. por Smulyan, 1984).

### **Proceso de la investigación acción colaborativa**

Para abordar el tema del proceso de investigación colaborativa (cooperativa) nos parece oportuno seguir el modelo citado por Bartolomé (1986), que contiene los pasos siguientes:

- a) A partir de un problema concreto, vivido por los profesores, se intenta *sistematizar* de alguna forma la dificultad surgida a partir de recogidas de datos, dentro de un contexto determinado.
- b) El equipo discute y elabora categorías básicas, que permitan sintetizar y comparar los datos que se van obteniendo a lo largo del tiempo.
- c) Se acumula evidencia empírica sobre la cuestión estudiada, utilizando diversos procedimientos de recogida de datos.

- d) La interpretación de los resultados en el seno del equipo permite enriquecer la visión del problema al tiempo que puede significar procesos de cambio en la mentalidad y forma de actuar en los participantes.
- e) Se establecen regularidades y relaciones entre los datos observados.
- f) Sucesivos exámenes permiten afianzar las relaciones descubiertas (que pueden generar y expresarse en forma de hipótesis).
- g) Finalmente, puede obtenerse una cierta estructura de generalización, dentro de ese contexto, que posibilite la elaboración de teorías al tiempo que facilite *propuestas de solución y cambio* en el ámbito educativo (p. 64).

### Condiciones para la investigación colaborativa

El éxito de la investigación colaborativa depende de que concurran una serie de condiciones. A modo de resumen indicamos las siguientes:

- a) *Clima escolar*. Se precisa un clima de respeto y libertad hacia la actividad investigadora de los profesores. Apoyo institucional, reconocimiento y legitimación por parte de la dirección del centro.
- b) *Disponer de recursos*. Apoyo por parte de la Administración. Asistencia técnica y recursos de investigación: medios audiovisuales, subvenciones, servicio de consultas, libros, etc.
- c) *Formación*. Unas de las ideas reiterativas de la investigación colaborativa es que el éxito depende de las características y habilidades del equipo investigador. La formación debería tener una doble orientación: hacia la adquisición de competencias y hacia del desarrollo de la maduración personal y grupal.
- d) *La relación con el proceso*. Las condiciones más citadas son: claridad en las metas, tiempo necesario y el poder establecer una dinámica grupal que favorezca el desarrollo paulatino del staff, entendido éste como el «intento

sistemático de alterar las prácticas profesionales, creencias y conceptos del personal de la escuela ante un fin articulado» (Griffin, 1983), (Bartolomé, 1986, 67).

En el cuadro 9.1. se recogen las distintas etapas de dos procesos de investigación colaborativa propuestos por Tikunoff y otros (1979), y por Smulyan, (1983).

<b>Etapas del proceso de investigación colaborativa</b>	
<b>1. Identificación de un aspecto a ser estudiado.</b>	<b>1. Identificación de un problema</b>
<b>2. Selección de estrategias de investigación.</b>	<b>2. Identificación de una cuestión a investigar dentro de ese problema.</b>
<b>3. Naturaleza de los datos que han de recogerse.</b>	<b>3. Discusión de la metodología:</b> a) <b>Procedimientos de recogida de datos.</b> b) <b>Naturaleza de los datos que han de ser recogidos.</b>
<b>4. Procedimientos de recogida de datos.</b>	<b>4. Preparación del diseño de investigación.</b>
<b>5. Preparación del diseño de investigación.</b>	<b>5. Recogida de datos.</b>
<b>6. Recogida de los datos.</b>	<b>6. Análisis de datos.</b>
<b>7. Análisis de datos.</b>	<b>7. Presentación de resultados</b>
<b>8. Desarrollo de conclusiones para realizar el informe.</b>	

(Tikunoff et al., 1979, 148) (Smulyan, en Oja y Pine, 1983, 425)  
(cit. por Bartolomé, 1986, 65).

Smulyan (1984, 16) señala cinco aspectos como condiciones de éxito de un proyecto de investigación colaborativa: las características del profesor, la organización de la escuela, el clima escolar, los recursos disponibles y la estructura del proyecto de investigación.

### **Problemas en la conducción de la investigación colaborativa.**

Muchos de los problemas implicados en la realización de la investigación acción colaborativa proceden del mismo elemento que contribuye a su valor: su naturaleza colaborativa. Smulyan (1984) señala los siguientes: a) el inicio del proyecto de investigación; los prácticos no suelen estar tan dispuestos como los investigadores, desconfían de la habilidad de los investigadores para resolver sus problemas; b) la diversidad de intereses de los participantes; los prácticos buscan encontrar vías de mejora de su enseñanza o escuela, mientras que los investigadores buscan generalizaciones que puedan compartir con la comunidad educativa; c) los problemas que surgen en los procesos de colaboración, que se dan entre el inicio del proyecto y la producción de resultados: la interpretación de cada uno del significado del proceso, la diversidad de lenguajes, el papel que cada uno asume, etc. (Smulyan, 1984, 19-22).

### **INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y ENSEÑANZA REFLEXIVA**

El uso de la investigación acción como estrategia para propiciar la práctica de la enseñanza reflexiva en la formación de los profesores no es una idea nueva. Durante la década de los años cincuenta ya hubo autores que propusieron a los profesores que participaran en proyectos de investigación realizados en las escuelas (ejemplo: Corey, 1953; Shumsky, 1958), y hubo también interés por introducir la investigación acción en la formación inicial del profesorado (ejemplo: Beckman, 1957; Borrowman, 1965; Perrodin, 1959; Wehlage, 1978). Los formadores de profesores que se mostraban partidarios de introducir la investigación acción en el currículum de formación del profesorado insistieron en la importancia que tenía establecer hábitos de autocontrol durante la formación inicial para que los profesores pudieran ingresar en la profesión con

disposiciones y destrezas que les capacitasen para aprender de la experiencia y ser capaces de autodesarrollarse personal y profesionalmente (en Gore y Zeichner, 1991).

En la última década, «la investigación acción», «la enseñanza reflexiva», «la reflexión en la acción», «la investigación del profesor» y «la formación del profesor orientada en la indagación o basada en la investigación» están de moda en todos los proyectos de reforma de la comunidad educativa anglosajona (principalmente EE.UU. e Inglaterra), debido al debate a que estamos asistiendo hoy día sobre la formación del profesorado y a la destacada influencia que ha tenido la idea de Stenhouse de los «profesores como investigadores» en Inglaterra y Australia. Algunos de los signos que muestran la importancia de este movimiento lo constituyen las recientes conferencias de la AERA que han tenido como foco de atención la *indagación reflexiva* en la formación del profesor, los números monográficos de las revistas *Journal of Teacher Education* (1989) y *Educational Leadership* (1991), dedicados a la «*Critical Reflection in Teacher Education*» y al «*Reflective Educator*» respectivamente; la popularidad de las expresiones «enseñanza reflexiva» e «investigación acción», y la aparición de libros monográficos dedicados a la práctica reflexiva en la enseñanza y formación del profesor (ejemplo: Grimmert y Erickson, 1988; Posner, 1989; y Waxman et al., 1988).

En la actualidad, son cada vez más numerosos los centros educativos que van integrando los enfoques reflexivos en la formación del profesor a través de la investigación acción (como por ejemplo: universidades tan prestigiosas de los EE.UU. como la de Florida, la de Pennsylvania, la de Houston, o la de Wisconsin-Madison). En estas universidades la investigación acción forma parte del currículum de formación inicial del profesorado (Clift, R. et al., 1990; Ross, 1987). El reciente resurgimiento de la investigación acción en la formación inicial del profesorado ha ido parejo a la creciente influencia de los *enfoques constructivistas* en la comunidad de investigación educativa, al rápido crecimiento de la investigación del pensamiento del profesor (Clark, 1988), y a la creciente atención al conocimiento práctico de los profesores (Fenstermacher, 1986). En todos estos enfoques se pone especial énfasis en concebir a los profesores como «prácticos reflexivos».

Este apoyo al profesor como investigador viene recogido por Biott (1983) cuando señala que:

«...el creciente énfasis y apoyo a los profesores como investigadores en sus escuelas y aulas, subraya el desafío a las instituciones de formación del profesorado a formar nuevos profesores con disposiciones y destrezas para participar en el análisis sistemático de su propio trabajo y unidos juntamente con colegas en un control colaborativos del currículum de la escuela» (p. 152).

Como muy acertadamente ha señalado Calderhead (1989) el discurso de la *práctica reflexiva* se ha incorporado al pensamiento de la comunidad educativa en aspectos tales como: la formación del profesor, la enseñanza, la escuela, el orden social, etc. De modo que no hay ni un solo formador que diga que él no se preocupa de que los profesores tengan una preparación reflexiva (Gore y Zeichner, 1991).

Dentro de nuestro contexto cada vez son más la voces (tanto desde la Administración como de las instituciones y educadores) que reclaman la formación investigadora como camino para una enseñanza reflexiva. Ejemplos de este planteamiento serían el reciente Congreso Internacional de Valladolid (1991) dedicado al estudio de la Investigación Acción Aplicada al Diseño y Desarrollo Curricular, o la referencia de Escudero (1987) cuando dice que «en realidad, podríamos convenir que, en definitiva, la investigación acción no representa un modelo más de innovación, sino, probablemente, el único viable para la innovación real, para una enseñanza activa y reflexiva (p. 50). En algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se viene utilizando la investigación acción como medio de reflexión sobre la práctica educativa (Universidades de Barcelona y Murcia, por ejemplo). Estamos asistiendo, pues, a un reconocimiento general de la investigación acción como instrumento de enorme valor y como estímulo para la reflexión.

Uno de los programas de formación inicial que utiliza la investigación acción como práctica reflexiva más citado en las referencias sobre enseñanza reflexiva es el que tiene lugar en la Universidad de Wisconsin-Madison, impulsado por el prestigioso profesor Zeichner. A su descripción vamos a dedicar las consideraciones que siguen. En este centro la investigación acción es un componente del programa de formación del profesorado, y se utiliza como instrumento para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su enseñanza y las situaciones en las

que ésta tiene lugar (Noffke y Zeichner, 1987). La investigación acción proporciona el foco y el elemento sistemático para la reflexión en orden a ayudar a los estudiantes a analizar los problemas que experimentan. De las cuatro clases de práctica de enseñanza reflexiva identificadas por Gore y Zeichner (1991), los autores defienden la *reconstructivista social* (ver página 100) como la más adecuada para alcanzar las metas del profesor reflexivo. El programa pone especial énfasis en la reflexión sobre el contexto social y político de la escuela y evalúa las acciones de la escuela por su habilidad para contribuir a una mayor igualdad, justicia social y condiciones humanas en la escuela y sociedad; es contrario a la idea popular de que los educadores de profesores deberían mantenerse políticamente neutrales, y asume la idea de que detrás de cada programa de formación del profesor hay una determinada posición, al menos implícita, sobre la actual forma institucional y el contexto social de la escuela. El programa defiende el rigor académico, la competencia técnica (...) pero el eje central sobre el que gira es el compromiso con la justicia social; ésta exige que las escuelas proporcionen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

El programa de formación del profesor de la Universidad de Wisconsin-Madison asume la noción de «investigación acción emancipatoria» de Kemmis (1986). Problematisa el contexto social de la enseñanza que las otras orientaciones reflexivas descuidan, y está en contra de que los formadores de profesores apliquen de forma mecánica la espiral de ciclos de la investigación acción. Defiende un enfoque crítico al aplicar la investigación acción al currículum por parte del profesor en prácticas, a pesar de las dificultades que su aplicación conlleva (Gore y Zeichner, 1991).

Defiende que los formadores de profesores tienen la obligación de llamar la atención de los estudiantes sobre las implicaciones morales y políticas de la práctica educativa en la realidad cotidiana de la clase. Usa la investigación acción como vehículo para estructurar las reflexiones de los estudiantes sobre las tres dimensiones de racionalidad (técnica, práctica y crítica) mientras realizan sus proyectos de investigación. Zeichner (1991) estima que la investigación acción es importante en el currículum de formación, pero es partidario de que se propicie la *investigación acción emancipatoria* en la formación inicial del profesor. De sus tres componentes: (a) investigación de la propia práctica y situación personal, (b) colaboración, y (c) como intento emancipatorio/democrático, se ha hecho más hincapié en el primero.

Los estudiantes que siguieron el programa informaron que los proyectos de investigación acción les habían servido para: (a) ayudarles a ser más reflexivos en general sobre su enseñanza, (b) a ser más conscientes de sus propias prácticas y de la separación entre sus creencias y sus prácticas, y (c) les ayudó a ser más consciente del pensamiento y aprendizaje de sus alumnos (Gore y Zeichner, 1991).

Entre las razones por las que no se da una enseñanza reflexiva se incluyen: *factores biográficos* (como la generalmente apolitizada visión de la enseñanza mantenida por los estudiantes o la relativa importancia del trabajo en sus vidas); *factores situacionales* (como su situación temporal en las escuelas); *factores culturales* (como la racionalidad técnica, individualismo e instrumentalismo que domina el pensamiento educativo). A pesar de estas constricciones, los autores piensan que la investigación acción tiene un alto potencial para generar y dirigir las cuestiones morales y políticas de la enseñanza (Gore y Zeichner, 1991).

### **La investigación acción y la formación del profesor**

Los términos «reflexión», «indagación» y «colaboración» se pueden sintetizar en conceptos de «actividad reflexiva profesional» orientada a la acción práctica para ser insertada en la formación inicial y desarrollo a través del sistema educativo. Apoyamos la recomendación de Whitford et al. (1987) al sugerir usar la investigación acción como vehículo para incrementar el profesionalismo de los profesores. A través de la investigación acción, los profesores comienzan a valorar la investigación y a desarrollar una cultura profesional que valora la reflexión. Parece razonable que si la investigación acción es buena para los profesores pueda ser provechosa para los profesores en formación (Ross, 1987).

En efecto, desde los planteamientos de la investigación acción se concibe al profesor como una persona capaz de reflexionar sobre la propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar los problemas de su práctica y es capaz de llevar a cabo lo que Schön (1983) ha denominado *reflexión en y sobre la acción*. Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos de ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica y realiza investigación



en la acción. En este sentido, la investigación acción supone una apuesta por una investigación abierta, participativa, democrática, centrada en los problemas prácticos de los profesores, y dirigida a mejorar la enseñanza, no sólo a describir y comprender su funcionamiento. «El profesor no aparece, de este modo, como un mero «mandado» y ejecutor de proyectos renovadores pensados y diseñados desde el exterior, sino como un «reconstructor» de los mismos, en base a su propia realidad, sus contextos, experiencias previas, teorías personales y prácticas de que dispone (Escudero, 1984, 12). En este sentido,

«...el profesor al reflexionar sobre la acción se convierte en un investigador del contexto práctico. Por ello se puede decir que no se orienta por una teoría establecida, aunque utiliza todas las que le pueden aportar nuevas ideas para la acción y, de este modo, elabora su teoría propia. de esta forma no separa el pensamiento de la acción, pues su aplicación a la praxis le proporciona una fuente de indagación y de búsqueda constante» (Escudero, 1987, 4).

La investigación acción está mereciendo una atención especial en el contexto educativo porque es capaz de vincular una de las grandes dicotomías de la educación: teoría-práctica. Desde esta perspectiva se la concibe como una forma de entender la relación entre la teoría y la práctica en la construcción del conocimiento profesional que los profesores poseen y utilizan. ¿Por qué la investigación acción es un procedimiento interesante para provocar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente?; porque -según Escudero-cumple dos principios claves, uno: que utiliza el conocimiento no como simple retórica o como simple adorno intelectual; sino que utiliza el conocimiento para mejorar la práctica, para analizar la práctica porque el conocimiento desde la perspectiva de la investigación acción surge de la práctica y se utiliza para transformación de la práctica; dos: que el conocimiento se compromete con la acción transformadora de la realidad y por tanto está impregnado, implicado, teñido de valores, de opciones de valor, porque surge de la práctica, es una depuración de la práctica, de la práctica rutinaria, de la práctica empírica; es una reflexión sobre la práctica, pero para mejorar y para transformar la práctica, para comprometerse con la práctica, para optar sobre la práctica (Escudero, 1990).

Si bien los ejemplos de investigación colaborativa entre profesores, o entre investigadores y profesores, están creciendo, la investigación acción, como forma de desarrollo profesional, es aún bastante joven y poco familiar. El desarrollo

profesional de los profesores se encuentra en su capacidad para desarrollar una actividad reflexiva sobre las ideas pedagógicas, las prácticas escolares, las limitaciones de la acción, las restricciones estructurales y las actuaciones estratégicas que constituyen la enseñanza.

La idea de que la investigación acción como vehículo del desarrollo profesional no es nueva, ya los investigadores en la acción de la segunda generación la utilizaron para este propósito (Thirion, 1980). Así, Corey (1953) en su libro «*Action Research to improve School Practices*» sostiene la tesis de que los profesores, supervisores y administradores podrían decidir mejor y realizar mejores prácticas, si fueran capaces y estuvieran dispuestos a realizar investigación como base para la toma de decisiones y para sus prácticas. El autor señala que «un profesor es más probable que cambie sus formas de trabajo con los alumnos cuando acumula e interpreta información sobre estos alumnos porque quiere trabajar más efectivamente con ellos» (p. 9) (...) «los cambios en la práctica son más probables que ocurran si son consecuencia de la indagación en la que el profesor ha estado implicado y se basan en la evidencia que ha ayudado a procurar e interpretar en sus intentos por resolver un problema instruccional importante para él» (p. 9) (...) «cuando define el problema, las hipótesis-acción que pueden ayudarlo a solucionarlo, realiza estas acciones, estudia las consecuencias, y sus generalizaciones, es más probable que interiorice la experiencia que cuando es hecho para él por otro y lee sobre ello» (p. 9). Foshay et al. (1953, cit. por Corey, 1953) señalan en una publicación que los profesores que participaron en un programa de mejora del currículum comentaban frecuentemente sobre el hecho de que la investigación acción les posibilitaba ver la relación entre sus propios problemas y la evidencia que obtenían al probar sus hipótesis-acción» (p. 23).

Más recientemente, los trabajos de Stenhouse (1970, 1984, 1987) y Elliott (1976, 1978, 1981, 1991) han impulsado el desarrollo personal y profesional de los profesores a través de la investigación acción. Sus ideas potencian la capacidad de los profesores como generadores de conocimiento, en contraposición al profesor transmisor de conocimiento generado por los investigadores. En este sentido, Stenhouse (1987) afirma que el desarrollo profesional de los profesores depende de su capacidad para asumir una postura investigadora frente a su propia enseñanza. La investigación sobre la propia realidad educativa contribuye a la mejora de esa misma realidad y, a su vez, por ese efecto retroalimentador de la

investigación acción, se favorece la transformación de esa realidad problemática y se contribuye al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana; asimismo, contribuye a la innovación pedagógica y al cambio de actitudes al facilitar que la comunidad educativa se implique en la resolución de problemas.

Según Stenhouse (1987), para que se de una acción investigadora deben concurrir algunas exigencias:

- Que los profesores lleven un control escrito de sus reflexiones.
- El poder recibir apoyo para que puedan investigar sobre un tema o problema común.
- De la investigación se deben derivar consecuencias para la política educativa del centro.
- Los procesos de investigación deben realizarse a partir de acciones cooperativas de un grupo de profesores con objetivos similares, creando una cultura colectiva que les pueda ayudar posteriormente a pensar de forma individual-colectiva.
- Poder acceder al conjunto de conocimientos comunes generados a partir del intercambio y la discusión conjunta de los informes.
- Llegar a ser conscientes de la relación existente entre los problemas docentes y los factores contextuales, y a partir de los informes elaborados llegar a influir sobre las políticas educativas a nivel del centro, que moldean su práctica docente.

Para Elliott (1991) la investigación acción es un tipo de práctica reflexiva que se orienta a mejorar la asunción de los valores del proceso educativo. La mejora de la práctica, cuando se afronta como la asunción de los valores que definen sus finalidades en formas concretas de acción, implican necesariamente un proceso continuado de reflexión por parte de los prácticos (p. 51). Para este autor, la investigación acción integra el desarrollo curricular y la evaluación, la

investigación y reflexión filosófica, en una concepción unificada de *práctica educativa reflexiva*.

En la misma línea que los trabajos anteriores, pero desde una opción crítica, Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la investigación acción es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de sorpresas y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades. Se trata de un proceso de utilización de la inteligencia crítica, orientado a dar forma a nuestra acción y a desarrollarla de tal modo que nuestra acción educativa se convierta en una praxis (acción críticamente informada y comprometida) a través de la cual podemos vivir consecuentemente nuestros valores educativos (p. 31).

El profesor, a través de la acción, desarrolla su inteligencia crítica, al tratar de resolver los múltiples problemas que le presenta su práctica educativa. Su acción se convierte de este modo en una acción deliberada y controlada. De la práctica extrae nuevas ideas y utiliza la acción como una plataforma para el desarrollo posterior de las acciones futuras.

Los autores reseñados más arriba han propiciado un movimiento que ha generado un nuevo discurso o reinterpretación radical de la naturaleza del proceso educativo y de las relaciones entre sus diversos componentes, que ha dado pie a un proceso de reforma curricular, cuyas características Elliott (1990) las resume así:

1. Es un proceso que inician los prácticos como respuesta a una situación práctica particular que confrontan.
2. La situación práctica consiste en que las prácticas curriculares tradicionales han sido desestabilizadas y se vuelven problemáticas por el desarrollo de la resistencia o rechazo del alumno a aprender.
3. Las innovaciones propuestas generan controversia dentro del personal docente, porque desafían las creencias fundamentales encarnadas en las prácticas existentes sobre la naturaleza del aprendizaje, enseñanza y evaluación.

4. Los temas son clarificados y resueltos en un discurso colegiado, libre y abierto, caracterizado por el mutuo respeto y tolerancia a los puntos de vista de cada uno, en la ausencia del poder que constriñe sus resultados.
5. Las propuestas de cambio son tratadas como hipótesis provisionales para ser probadas en la práctica dentro de un contexto de responsabilidad compartida en el grupo del personal docente.
6. La gestión, un enfoque de «abajo a arriba», facilita el desarrollo de las políticas y las estrategias curriculares (p. 5).

El currículum, como un elemento de la pedagogía reflexiva es siempre un proceso en desarrollo, que llega a ser en y a través del proceso pedagógico. La actividad de la validación del mapa de desarrollo dentro del proceso del aula se denomina pedagogía reflexiva.

Del movimiento por una pedagogía reflexiva emergen ideas tan sugerentes como estas: «no puede haber un desarrollo curricular sin el desarrollo del profesor», «la enseñanza como una forma de investigación educativa», «los profesores como investigadores» o la «investigación acción educativa», todas encarnadas en las dimensiones de la práctica curricular. La reflexión naturalista en y sobre el proceso pedagógico se describe como «investigación». La idea de desarrollar el currículum a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de enseñanza y práctica reflexiva.

### **Del profesor investigador a la investigación acción**

Para nosotros, los proyectos de investigación llevados a cabo por Stenhouse y Elliott, como figuras más representativas de los mismos, tienen una importancia capital en el desarrollo del movimiento de los profesores como investigadores y todo lo relacionado con la investigación acción, sobre todo en nuestro contexto. Es por lo que este apartado lo vamos a dedicar a desarrollar las ideas que estos autores han aportado.

La contribución de Stenhouse al movimiento de la reforma curricular fue articular el modelo de diseño curricular que había surgido del movimiento de la

reforma curricular basada en la escuela. Lo lleva a cabo en el «Humanities Project» como soporte para una práctica curricular reflexiva. Su meta era fomentar el desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores. La idea central de este modelo fue la especificación de una *praxiología* (conjunto de principios pedagógicos para guiar a los profesores a trasladar los fines educativos a la práctica educativa), (Elliott, 1983). Los principios pedagógicos tenían por finalidad orientar y guiar la enseñanza, pero no prescribir estrategias-acción concretas en forma de reglas. Stenhouse creía que las estrategias dependían en gran parte del contexto. Es posible generalizar estrategias de experiencias pasadas en un rango de situaciones pero su aplicabilidad a cualquier escenario de circunstancias del aula tenía que ser examinada in situ. Tales generalizaciones se constituyen en hipótesis prácticas para ser probadas en situaciones pedagógicas particulares más que series de reglas prescriptivas. La pedagogía, después de Stenhouse, se concibe como intento de realizar los principios pedagógicos de una forma práctica concreta, lo que necesariamente requiere un proceso reflexivo. La *praxiología* no puede ser trasladada a la *praxis* independientemente de la reflexión y deliberación de los profesores en situaciones particulares.

La *praxis*, como conjunto de acciones estratégicas para la realización de los principios pedagógicos no puede divorciarse del currículum. El currículum no es un cuerpo de contenido estático predeterminado para ser reproducido vía proceso pedagógico, sino la selección y organización del contenido dentro de un proceso pedagógico reflexivo. La pedagogía toma la forma de un proceso experimental de indagación curricular. El desarrollo curricular va parejo al desarrollo del profesor; lo que conlleva el desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores. Stenhouse creía que el éxito del cambio curricular dependía del desarrollo de las capacidades de los profesores para el autoanálisis y la reflexión. Defendía la idea que los profesores deberían cambiar sus prácticas educativas a la luz de sus propia reflexión.

Stenhouse (1984) acuñó la idea del «profesor como investigador» para significar la dependencia del cambio pedagógico de las capacidades de los profesores para la reflexión. Para este autor, los profesores desarrollan reflexivamente sus prácticas a través de la idea de que *la reflexión inicia la acción*, es decir, el profesor lleva a cabo una investigación de un problema práctico y los resultados le llevan a cambiar algún aspecto de la enseñanza. El desarrollo de la comprensión precede a la toma de decisión de las estrategias de enseñanza.

Los trabajos de Elliott (1983, 1985) marcan la transición de la idea del «*profesor investigador*» a la idea del «*profesor como investigador en la acción*», lo que supone un cambio en la lógica del pensamiento práctico que subyace al movimiento de la reforma curricular en las escuelas durante los sesenta. Para Elliott, *la acción inicia la reflexión*: lo que supone una concepción diferente de la forma de proceder reflexiva de los profesores en su práctica; el profesor cambia algún aspecto de su enseñanza en respuesta a un problema práctico, y controla su efectividad para resolverlo. A través de la evaluación la comprensión inicial del profesor del problema se modifica y cambia. La decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La estrategia de Elliott contiene elementos de alto potencial para mejorar las capacidades reflexivas de los profesores.

La estrategia de generar conocimiento como un cuerpo compartido de insights y comprensiones de los problemas del aula, la lleva a cabo en el «Ford Teaching Project». El proyecto tiene por objeto estudiar los problemas de implementación de los métodos de indagación/descubrimiento en las clases a través de la investigación acción basada en la escuela. (La enseñanza es vista como una forma de investigación, y la investigación como una forma de enseñanza). Las dos actividades fueron integradas conceptualmente en una práctica reflexionada y reflexiva. Los profesores generaban y comprobaban hipótesis prácticas, desarrollaban teoría. Al final del proyecto los profesores fueron capaces de describir nuevos insights que habían emergido de la reflexión y discusión sobre las experiencias de clase durante el curso del proyecto.

En la segunda parte del proyecto los profesores se le preguntaron por las teorías implícitas en sus prácticas. Se concienciaron de que la teoría guaba su práctica, y recogían y analizaban datos a la luz de su propia teoría más que de las teorías ajenas. Si en el proyecto Humanidades eran los facilitadores quienes articulaban la teoría, en el proyecto de Enseñanza Ford se trataba de ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus prácticas a la luz de las teorías que ellos mismos articulaban. Se utilizaban cassettes, transcripciones, registros en vídeo, entrevistas, triangulación de información.

En el proyecto de Enseñanza Ford los profesores desarrollaron teoría pedagógica a la vez que praxis pedagógica; asimismo, desarrollaron una forma más emancipadora y autónoma de práctica reflexiva que en el proyecto Humanidades,

y generaron una forma de desarrollo de práctica reflexiva de segundo orden entre los facilitadores. La práctica reflexiva en la aulas genera una conciencia de los dilemas entre realizar un proceso educativo valioso y cumplir con la demanda social en los resultados de aprendizaje preestablecidos.

En el «*Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project*» (T.I.Q.L.), Ebbutt y Elliott (1985) se propusieron fomentar tanto la práctica reflexiva a nivel de aula como la gestión reflexiva a nivel de escuela. Uno de los objetivos era demostrar la capacidad de los profesores para generar, probar, diseminar un cuerpo común de conocimiento profesional sobre los procesos del aula que generasen aspectos concernientes a la naturaleza de las escuelas como agentes de la política pública. En opinión de Elliott el proyecto tuvo poco poder coercitivo para facilitar la práctica reflexiva en las aulas, pues, para facilitar la práctica reflexiva entre los profesores uno debe también facilitarla entre los gestores, administradores y consumidores (Elliott, 1990).

De las consideraciones anteriores se deduce que la investigación acción puede constituir una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y, sobre todo, un instrumento clave para alcanzar cuotas más altas de calidad de educación.

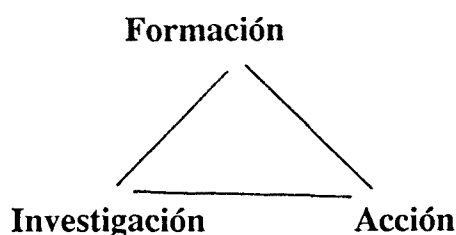
### **Aplicaciones de la investigación acción al perfeccionamiento del profesor.**

La investigación acción plantea un nuevo tipo de profesionalidad. La formación del profesor no depende tanto de la asimilación de habilidades técnicas estereotipadas o del aprendizaje constante de conocimiento teórico, sino del desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su trabajo, de la reflexión y de la investigación sobre el mismo (Contreras, 1987).

Los proyectos de investigación acción intentan analizar y mejorar la práctica educativa, estimulando su propia práctica de manera crítica, de modo que entienden la práctica a través de la reflexión e investigación sistemáticas, implicándose en proyectos de ese tipo. Proyectos orientados a capacitar a los profesores para desarrollarse profesionalmente a través de la reflexión sobre su propia práctica (Carr, 1991).



Para Santos Guerra (1989) el perfeccionamiento del profesorado debe contemplarse bajo tres dimensiones fundamentales: *investigación, acción y formación*, que pueden representarse bajo el esquema del triángulo:



Cada punto del triángulo juega un papel importante en el proceso de investigación acción. Ésta constituye un elemento clave en la formación y perfeccionamiento del profesorado, pues es capaz de unir la teoría y la práctica en la resolución sistemática de los problemas; asimismo su papel es notorio en la formación de los individuos en valores, actitudes y habilidades al servicio del cambio social.

La investigación acción contribuye a:

- Desarrollar estrategias y métodos para actuar de un modo más adecuado.
- Descubrir espacios donde se puede fomentar el desarrollo social de la comunidad.
- Facilitar dinámicas de trabajo adecuado para la constitución de grupos sociales.
- Propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad, así como procedimientos de recogida y análisis de datos.
- Iluminar todo el proceso de trabajo desde la óptica de la investigación, vinculando en el proceso la investigación y la acción, la teoría y la práctica.
- Apostar por una investigación abierta, participativa y democrática centrada en los problemas prácticos, dirigida hacia la mejora de las situaciones, no sólo hacia la descripción y comprensión de las mismas.

En la mayor parte de los informes de investigación acción se destaca el papel que ésta juega en la promoción de cambios en el pensamiento del profesor. Griffin (1983) por ejemplo, señala en los resultados preliminares de un proyecto de investigación el efecto que tuvo para los miembros del equipo:

«Cada persona entrevistada notó en alguna medida que la interacción había causado crecimiento profesional, mayor comprensión de los aspectos importantes, una mayor y más poderoso nivel de reflexión sobre las actividades de trabajo, y una más delicada atención hacia las complejidades de la interacción de la clase» (Tikunoff, et al., 1979, 48).

Elliott (1980) en la descripción del Proyecto de Enseñanza Ford, señala otro tipo de cambio en la comprensión del profesor:

«... alguno de nuestros profesores llegó a ser mucho más consciente de la separación entre sus aspiraciones y práctica, a la vez que señalaba que necesitaban la libertad de hacer mucho sobre ello» (p. 321).

Dos profesores comentan sus experiencias en un proyecto de investigación acción:

«Usando la investigación acción en tu enseñanza tienes una visión diferente de la enseñanza y de tí mismo. Vas más allá del pensamiento sobre el contenido que enseñas, a cómo los niños aprenden. Tú también llegas a implicarte con diferentes medios de afrontar los niños en clase. Tu enseñanza se desarrolla más en lo que tu trabajas sobre nuevas ideas y esperanzas» (Henry, et al., 1984).

El objetivo inmediato de la investigación acción realizada por Morín (1985) en Quebec, fue contribuir a la comprensión y solución de problemas prácticos vividos en clase, elaborando una teoría de la enseñanza y una reformulación de la evaluación. Uno de los postulados de esta investigación señala que los enseñantes no cambiarán sus comportamientos en tanto que no tomen conciencia de las teorías que guían sus prácticas y no adquieran una conciencia crítica en relación a las teorías. En efecto, las teorías que guían la práctica no son necesariamente aquellas a las que se adhieren conscientemente los profesores. Fundamentalmente el equipo creía que los profesores debían implicarse en el desarrollo de la teoría.

Contribuye en suma, a la reflexión sisemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social.

En una revisión de la literatura de algunos proyectos de investigación acción de varios países, Noffke y Zeichner (1987) identificaron varias áreas en las que la investigación acción tenía influencia en los cambios del pensamiento del profesor:

### 1) *Destrezas/papeles profesionales*

La investigación acción muy a menudo se considera como una oportunidad para el «desarrollo profesional» de los profesores. La información suministrada revela que:

«Todos los miembros de ambos equipos, a través de la observación y de autoinformes, se puede afirmar que son más peritos, adiestrados y sensibles a la investigación y desarrollo de temas como resultado de su participación en la implementación de IR & DT» (Tikunoff, et al., 1979b, 454).

Uno de los objetivos de desarrollo que al parecer se facilita con la investigación es la preocupación por la separación entre la investigación educativa existente y las prácticas de enseñanza actuales. El hecho de participar en investigaciones acciones proporciona la oportunidad de aprender sobre investigación y a su vez de convertirse en una persona más receptiva.

### 2) *Autovalor/autoconfianza*

Los informes señalan que los profesores muestran sentimientos de «crecimiento personal y profesional». Day (1984) relata un extracto de una entrevista tenida con un profesor dos años después de haber asistido a un proyecto de investigación acción:

«...de cómo los cambios que habían hecho en la actitud y práctica habían sido mantenidos, sintieron que confiaban más en su propia habilidad no sólo para descubrir, sino también para evaluar y modificar sus soluciones personales para los problemas de enseñanza que encontraban. En efecto, sentían que ellos habían logrado un nuevo estándar crítico con el que considerarse a sí mismos como profesores» (p. 78).

### 3) *Etapas de desarrollo personal/ etapas de preocupación*

Algunos proyectos presentaron evidencias que indicaban un grado de éxito en los cambios efectivos en las «etapas» de los profesores como resultado de su participación en la investigación acción. Mayores niveles de preocupación por los alumnos, por las consecuencias de su enseñanza, de colaboración etc...

### 4) *Conocimiento de la vida del aula*

Estos resultados pueden encontrarse en el Proyecto Ford y en los trabajos australianos. McTaggart (1982), por ejemplo, señala:

«...estos profesores investigadores conocen más sobre lo que está ocurriendo en sus clases y escuelas porque han comenzado a observar de una manera organizada la acción que se lleva a cabo, los efectos que ha producido, y las circunstancias en que éstos ocurrieron» (p. 101).

Los resultados destacan varios aspectos: la profesionalización y confianza parecen proceder más de la enseñanza que de la investigación y del ajuste entre las creencias y las prácticas; se pone especial énfasis en la mejor comprensión de los alumnos; el incremento del conocimiento de la clase puede ser visto como una mayor conciencia de las propias acciones y una más amplia comprensión de las necesidades de los alumnos.

### 5) *Disposición hacia la reflexión*

La idea de que la investigación acción ayuda a los profesores a detenerse y evaluar su trabajo se ha evidenciado de varias maneras. El estar atento a los cambios de la autoevaluación, una mayor disposición hacia la reflexión se puede ver en las afirmaciones de las entrevistas y en la transcripciones de las reuniones de los equipos. Asimismo, se aprecia una disposición hacia la reflexión en la medida que se desarrolla una apertura a la retroalimentación de los otros.

### 6) *Conocimiento de/cambios en las creencias*

Tres clases de evidencia -cuestionarios, observaciones y testimonios de los participantes- fueron utilizadas para documentar los efectos de la investigación

acción en los cambios de las creencias de los profesores. Como ejemplo tomamos la conclusión de McTaggart (1982):

«...estos profesores investigadores han comenzado a desarrollar relaciones más articuladas sobre lo que están tratando de lograr y cómo podría ser hecho. En muchos casos que han participado colegas en discusiones sobre su práctica, han desarrollado una comprensión más clara de cómo los otros perciben lo que está ocurriendo» (p. 101).

#### 7) «Teorías prácticas»

Varios trabajos señalan la influencia de la investigación acción sobre las «teorías prácticas» de los profesores (Elliott, 1983; Day, 1987; Kemmis 1988).

#### 8) *Visión más amplia de la enseñanza, escuela y sociedad*

De los informes de los proyectos de investigación acción se extrae evidencia de que ésta contribuye a adoptar unos puntos de vista más amplios sobre la enseñanza, la escuela y la sociedad. Los profesores son más conscientes de las limitaciones de los cambios. La investigación acción no sólo influye en la toma de conciencia de la estructura social, sino que también facilita el cambio social.

La revisión de la literatura reseñada anteriormente hace hincapié en la influencia de la investigación acción sobre el pensamiento del profesor. Los resultados de las conclusiones aportan substancial evidencia de los cambios en las comprensiones de los profesores de su trabajo y sus situaciones. Dichas evidencias fueron recogidas a través de variedad de métodos: cuestionarios, diarios, cintas, observaciones o entrevistas. Otra fuente de información fueron los informes de los proyectos de investigación. Se evidenciaron varios cambios en el pensamiento de los profesores: desarrollaron definiciones más elaboradas y diferenciadas de sus áreas de interés. La investigación acción tenía variedad de efectos en su pensamiento sobre la enseñanza. Llegaron a ser más conscientes de sus prácticas y de lo que ocurría en sus clases.

Noffke y Zeichner (1987) estudiaron en qué medida se podría mejorar la práctica educativa de los formadores analizando los proyectos de investigación de los alumnos. En relación a sus objetivos e intenciones, varias características de los

proyectos resultaron problemáticas. Primero, si bien todos los estudiantes, a excepción de uno, recogieron datos, no los utilizaban para apoyar sus evidencias en los informes. Prestaban más atención a ganar mayor comprensión sobre los alumnos que sobre su propia enseñanza. De las entrevistas se deducen algunas consideraciones en la realización de los proyectos: a) la falta de tiempo para realizarlos; b) la concepción de los proyectos como una tarea enfocada más a complacer a otros que de uso para su enseñanza; c) las lecturas, discusiones del seminario y proyectos específicos tratados se consideraban de ayuda; d) se sugirió la necesidad de más ejemplos de tópicos.

Para Kemmis (1986), uno de los resultados de la investigación acción se encuentra en potenciar el conocimiento profesional y la capacidad de juicio y reflexión de los participantes. No es un modelo de aplicación de conocimiento, como los procedimientos empíricos, sino de generación de conocimientos. El desarrollo profesional tiene lugar cuando los prácticos son los artífices de su propio conocimiento, y los constructores y modificadores de su realidad educativa. La investigación se caracteriza por estar orientada a la práctica, es un proceso para los participantes, realizado por los participantes.

### **Investigación acción colaborativa y formación del profesor**

El énfasis en el desarrollo de profesores reflexivos a través de la investigación acción colaborativa no es nuevo. Ya en 1967, Schaefer propuso que los profesores utilizaran la investigación acción para hacer de su escuela un «centro de indagación», y Stenhouse (1975) propuso el objetivo de ayudar a los profesores a ser prácticos autoreflexivos como camino para poder examinar su práctica de forma crítica.

La indagación basada en la investigación colaborativa proporciona a los profesores e investigadores, o profesores en formación la estructura para trabajar juntos sobre tareas reales en situaciones de clase. Los cursos de formación en investigación colaborativa tienen por objeto ayudarles a ver que pueden trabajar juntos, reflexionar sobre las situaciones cotidianas y eventos para ganar una comprensión más profunda de su estructura o significado. Es importante para los profesores darse cuenta de que las teorías ofrecidas por la investigación en los libros o artículos pueden ser desafiadas o confirmadas por los profesores que

están interesados en los mismos problemas y que realizan investigaciones sobre ellos en sus propias situaciones. Los profesores pueden también producir «teorías» desde estudios cuidadoso conducidos en sus propias clases.

Algunos proyectos de investigación-acción colaborativa orientados al desarrollo profesional de los profesores son bien conocidos, como el proyecto LEARN (League of Educational Action Researchers in the Northwest) del Estado de Washington por su amplitud y orientación al desarrollo de las escuelas; o el de la Universidad de New Hampshire que ofrece el siguiente sumario de los resultados:

Los profesores que participan en proyectos de investigación acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden usar la investigación acción para crecer personal y profesionalmente, desarrollando destrezas y competencias que los enriquecen para resolver problemas y mejorar las prácticas educativas. Sin embargo, no sólo hace que los profesores identifiquen teorías prácticas para aplicar en sus propias situaciones idiosincráticas sino que pueden formular estas teorías prácticas como hipótesis generales que tienen el potencial para aplicabilidad general (Oja y Pine, 1983, 21).

Finalmente, quiero señalar que en nuestro contexto se han realizado algunas experiencias de investigación acción colaborativa. Entre nosotros es bien conocida la experiencia coordinada por Bartolomé y Anguera (1990) sobre «Modelos de Innovación Didáctica en la Universidad», que tuvo como finalidad descubrir caminos metodológicos que propiciasen la innovación en el ámbito universitario. La investigación se realizó en los cursos 1986-1987, y fue subvencionada por el ICE de la Universidad de Barcelona. Se formaron ocho grupos de investigación. La metodología utilizada fue la investigación acción cooperativa o colaborativa. La novedad de este proyecto radica en su realización en el ámbito universitario. Los prácticos eran profesores universitarios de Facultades y Escuelas Universitarias. Otra experiencia de este tipo, pero con un enfoque de desarrollo colaborativo en la escuelas, es el Proyecto Cordillera realizado en Murcia por el profesor Escudero (1990). Este proyecto tiene como objetivo promover un proceso de exploración de la realidad entre investigadores externos, asesores o formadores y profesores. Usa como metodología la investigación crítica y colaborativa.

## Capítulo 10

# IMPLICACIONES DE LA REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

En este último capítulo se exponen, a modo de conclusiones, las reflexiones finales que el estudio del tema nos ha suscitado en relación a la propuesta epistemológica que se ha desarrollado a lo largo de esta tesis. Las páginas que siguen son, pues, un conjunto de presupuestos, planteamientos y sugerencias vinculados a la formación inicial y permanente del profesorado, y a la práctica docente desde la perspectiva del profesor reflexivo que se ha venido desarrollando en esta tesis.

Este estudio pretende ser una aportación de herramientas conceptuales, metodológicas y estratégicas de apoyo a la Reforma de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a los Planes de Formación Permanente; quiere aportar una concepción de la formación profesional del profesor que tenga como filosofía de actuación una enseñanza reflexiva y como meta facilitar la reflexión en los profesores en su práctica docente.

Asimismo, pensamos también, que estas reflexiones deberían servir de aporte de nuevos planteamientos e ideas al debate, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, del tópico de la formación profesional del profesor, en sí complejo y en continua renovación. Tomando la idea de Dewey, no sería señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación, en nuestro caso la formación del profesor, no se constituyera en un campo de debate y polémica, práctica y teóricamente.

### Conceptualización profesional del profesor.

El Ministerio de Educación y Ciencia en el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo habla de un «nuevo» profesor, cuya principal característica es la *profesionalización*, entendida ésta, tal como la describe Hills (1982), como el



ejercicio profesional para aplicar autónomamente los conocimientos y técnicas distintivos en beneficio de los clientes.

Para nosotros, tal como lo hemos argumentado y desarrollado en el capítulo 1º, el «nuevo» profesional del que habla el Ministerio de Educación debe ser un profesional «reflexivo», es decir, una persona que reflexiona sobre sus prácticas, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, creativa, crítica, que tiene en cuenta el contexto y la singularidad de cada situación. El hecho de ver al profesor como un profesional «reflexivo» supone dar un paso importante en su profesionalización: de ver al profesor como mero aplicador, implementador de programas curriculares, cuya tarea es transmitir la cultura y valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones, se pasa a considerar al profesor como un profesional dotado de valores, conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas, que no sólo consume y aplica conocimiento generado por otros, sino que también contribuye a su elaboración, experimentando y reflexionando sobre su práctica educativa, y adaptando los proyectos curriculares, y en general, toda intervención educativa a las necesidades idiosincráticas de los alumnos y del contexto. El componente «reflexivo» va más allá del dominio meramente cognitivo y tecnológico profesional. El modelo reflexivo supone un profesional comprometido y autocrítico con la práctica docente.

Insistiendo en este punto, retomamos la idea de la profesora Montero (1988) cuando viene a decir que conceptualizar al profesor como profesional es entenderlo como una persona que posee una amplia base de conocimiento para ejercer su profesión, capaz de generar conocimiento sobre su práctica y de buscar herramientas y recursos para mejorarla; con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional continuo. Un profesional autónomo en la realización de sus tareas, capaz de adecuarse al contexto y de trabajar en cooperación con otros profesionales, con un código ético y previsto de mecanismos de autocrítica.

Para Stenhouse (1984) el profesor reflexivo es capaz de un desarrollo profesional autónomo mediante el autoanálisis, el estudio de la práctica de otros profesores y la comprobación de las ideas a través de procedimientos de investigación. Su competencia profesional precisa de más ámbitos de discusión, reflexión y acción, y viene definida no tanto por el campo de conocimiento teórico, sino por las habilidades o capacidad de actuación inteligente en «situaciones sociales

complejas, nuevas, singulares e impredecibles, propias de un entorno social complejo, dinámico y cambiante (Pérez Gómez, 1989).

El profesional reflexivo se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, sabe replantearse lo que hace y acostumbra a revisar sus experiencias y actuaciones con la finalidad de aprender de las mismas. Es un profesional que se distingue por ser autónomo, crítico, indagador e investigador.

Las ideas que hemos ido recopilando en los párrafos anteriores suponen una reconceptualización de la enseñanza como práctica profesional. La enseñanza se convierte en una actividad reflexiva, en un proceso de indagación y de mejora de la práctica por medio de la autoevaluación. Así pues, la práctica se identifica con la autorreflexión y evaluación aplicada a la propia acción docente como medio para superar los juicios y respuestas estereotipadas.

Desde esta perspectiva reflexiva, el profesionalismo tradicional propio de una competencia epistemológica basada en la racionalidad técnica, se transforma en un profesionalismo que se apoya en la *reflexión en la acción, en la indagación e investigación* como estrategias sistemáticas de conocimiento y de actuación docente.

### **Formación del profesor**

Asumimos la idea del Ministerio de Educación y Ciencia sobre formación del profesor que viene recogida en el Plan Marco de Formación Permanente del Profesor:

«La formación profesional del profesor es un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento, deben entenderse como elementos indisociables y complementarios» (MEC, 1989, 124).

La formación del profesor es vista como un proceso continuo y sistemático, que tiene su inicio formal en la formación inicial y continúa a lo largo de todo el ciclo profesional. En este sentido, la formación del profesor se considera como una única formación sin discontinuidad temporal, pero con etapas diferenciadas.

La complejidad de la actividad profesional del docente hace que cada día se reconozca más la necesidad de su *profesionalización*. Así, el Proyecto para la Reforma de la Educación señala que la profesionalización del profesor precisa de una formación continua, de la adquisición de una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, y una profunda convicción de la validez del trabajo en grupo que garantice una actuación rigurosa en el centro educativo (MEC, 1987, 165).

Una formación profesional de este tipo debe tener como eje curricular la práctica docente y la reflexión sobre la misma. La «práctica» se constituye en eje central de la reflexión epistemológica, se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones y la realidad profesional. La práctica, vista de este modo, se constituye en espacio de diálogo profesional, desde donde se pretende dar respuesta a los interrogantes y problemas que surgen en las situaciones conflictivas del aula. La enseñanza reflexiva debe apoyarse en la práctica educativa dando «buenas razones» que apoyen la actuación profesional. Así pues, los conocimientos que configuren el currículum de formación de los profesores deben estar referidos y vinculados a la práctica docente, y por lo tanto deben cuestionar y profundizar los esquemas conceptuales de los profesores, sus teorías implícitas, las cuestiones conflictivas del aula, los aspectos éticos y sociales de la enseñanza, etc. El aprendizaje profesional, para que sea valioso y relevante, debe ser experiencial, debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales en sí problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones desde puntos de vista diferentes.

La formación del profesor, para apoyar el aprendizaje profesional, ha de proporcionar oportunidades para que los futuros profesores desarrollen aquellas capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente. La adquisición del conocimiento profesional práctico procede de la interacción reflexiva en situaciones prácticas reales. Este planteamiento implica una ruptura con el determinismo técnico situacional que ha venido conformando el conocimiento profesional de los profesores. El conocimiento se va adquiriendo y organizando alrededor de estructuras de acción y reflexión que tienen lugar en la práctica cotidiana.

El Plan Marco de Formación del Profesorado señala que la formación del profesor deberá orientarse:

- A que el profesor conciba el currículum como un instrumento de investigación.
- A que desarrolle métodos y estrategias de concrección y adaptación creativas.
- A desarrollar una sólida autonomía profesional.
- A valorar y a ejercer el trabajo en equipo (MEC, 1989).

Bajo esta conceptualización de formación del profesor subyacen los principios siguientes:

- 1) *El principio de la continuidad.* La formación del profesorado es un proceso continuo que abarca todo el ciclo profesional, si bien en su desarrollo se contemplan dos etapas: inicial y permanente.
- 2) *El principio de la integración de los conocimientos académicos y disciplinares, y los conocimientos de contenido pedagógico.* El conocimiento profesional del profesor debe estructurarse en torno al conocimiento pedagógico de tipo práctico. El conocimiento de tipo «saber qué» debe estar estructurado por el conocimiento de tipo «saber cómo».
- 3) *El principio de la integración teoría-práctica.* Implica la superación de la dicotomía teoría-práctica por medio de una nueva epistemología, *la racionalidad práctica*, que acepta que el conocimiento teórico y el práctico pueden integrarse en un currículum donde la práctica es el eje nucleador de la formación profesional del profesor.
- 4) *El principio del isomorfismo.* Este principio se basa en la idea de que debe darse una correspondencia entre el conocimiento que se imparte en la formación profesional docente y el conocimiento que el ejercicio de la profesión requiere.
- 5) *El principio que concibe la formación del profesor como un fenómeno social y dinámico.* La formación del profesor no debe reducirse a los aspectos de conocimiento pedagógico, curricular, destrezas docentes, etc.

sino que debe abarcar también los aspectos sociales, éticos y políticos de la educación.

- 6) *El principio de la individualización.* La formación del profesor debe tener presente las necesidades y la singularidad de los sujetos en formación.
- 7) *El principio de la reflexión, indagación e investigación.* La reflexión en la acción, la indagación y la investigación centrada en la práctica educativa son niveles reflexivos que deben configurar el currículum de formación del profesor.

### **Modelo de formación de profesor**

Los modelos de formación del profesor se corresponden con un marco u orientación conceptual que conlleva una visión particular de la enseñanza, del aprendizaje y de la teoría de «aprender a enseñar». Son un reflejo del modo en que la tradición sociohistórica ha ido configurado un determinado modelo de formación del profesor. Las «orientaciones conceptuales» sirven de guía para diseñar los programas de formación del profesor, su desarrollo, supervisión y evaluación. En esencia, según Zeichner (1983), son «matrices de creencias» y supuestos sobre la escuela, enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado.

De entre las orientaciones conceptuales que han configurado los programas de formación del profesor, que hemos desarrollado en el capítulo 3º, nosotros nos inclinamos por la orientación que Zeichner denomina «indagadora» o en palabras de Feiman-Namser orientación «crítico-social». Este modelo de formación de profesor se plantea como objetivo «desarrollar hábitos de indagación, formar profesores autónomos, reflexivos, investigadores, adaptativos, investigadores en la acción, científicos, que planteen problemas, hipótesis, que se autoanalicen (Tom, 1985, 3-4). En opinión de Zeichner, la orientación indagadora no sólo tiene como meta la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también la reflexión de los principios éticos, sociales y políticos de la educación.

El modelo de formación orientada a la indagación es un modelo que comparte la filosofía del modelo *reflexivo y artístico* propuesto por Angel Pérez (1987),

que a su vez entronca con el *práctico reflexivo* propuesto por Schön (1983). En resumen, es un modelo que pretende superar el modelo tecnológico de formación del profesor por medio de una nueva epistemología de la práctica, la reflexión en la acción, donde el profesor en formación adquiere las capacidades profesionales a través de la intervención eficaz en situaciones divergentes de enseñanza.

La Reforma Educativa (1989) dibuja un perfil de profesor que en su filosofía se corresponde con el modelo de profesor reflexivo. El nuevo docente debe reunir las siguientes características:

- Ha de ser el «organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento».
- Debe actuar como mediador «para que toda la actividad que se lleva a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo».
- Tiene que ser capaz de «diseñar (...) y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora».
- Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante (...), un profesor con autonomía profesional».
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

La Reforma Educativa contempla como rasgos de la formación del profesorado los siguientes:

1. Formación basada en la práctica profesional.
2. Formación centrada en la escuela.
3. Formación a través de estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto.
4. Formación descentralizada.

## La reflexión y la formación del profesor

Hasta ahora hemos defendido un modelo de profesional reflexivo y una orientación conceptual de formación profesional orientada a la indagación; ahora se trata de considerar la naturaleza de la reflexión: qué entendemos por reflexión, sus niveles, cuál es el objeto de la misma, el proceso reflexivo y las actitudes vinculadas a la persona reflexiva

Venimos insistiendo en la reflexión como el elemento clave de la formación del profesor; como un elemento que amplía el espacio de formación del profesor y rompe con la concepción positivista, de carácter teórico-técnico, que ha prevalecido en las modalidades de formación del profesorado. Su consideración admite diferentes significados. En general, por reflexión se entiende «una forma de pensamiento sobre los aspectos educativos que envuelve la habilidad de elegir de forma racional y asume la responsabilidad de tales elecciones» (Zeichner y Liston, 1987). También se considera la reflexión como una práctica o acto de analizar nuestras acciones, decisiones o productos al poner la atención sobre los resultados logrados; o como una actividad intelectual por la que las personas se ocupan de explorar sus experiencias con el fin de reconducirlas y obtener una nueva comprensión de las mismas para replantear nuevas intervenciones.

Así pues, para nosotros la reflexión desempeña un papel clave en la acción de los sujetos. A través de la reflexión las acciones dejan de ser rutinarias para convertirse en algo inteligente, responsable y comprometido. Así entendida, la reflexión se convierte en un proceso moral y racional por el que los profesionales actúan de forma deliberada y llevan a cabo acciones responsables y autónomas. La reflexión debe formar parte de la práctica de los profesionales cuando éstos interpretan y tienen que responder a situaciones complejas e indeterminadas como es el caso de la enseñanza.

Un aspecto importante de la teoría de la reflexión son los niveles reflexivos o las alternativas objeto de reflexión. Se vienen identificado mayormente tres niveles de reflexión: *el técnico, el práctico y el crítico*. En el primer nivel, la reflexión recae en los procesos de enseñanza aprendizaje, y se limita a considerar los medios más eficaces para lograr los objetivos pretendidos; es el nivel de reflexión que predomina en la formación del profesor (Beyer y Zeichner, 1987). El segundo nivel de reflexión, la reflexión práctica, va más allá de los aspectos

instrumentales de la educación para centrarse en los principios y metas educativos, y en las consecuencias de las acciones educativas. Por último, el tercer nivel de reflexión, la reflexión crítica, incorpora como objeto de reflexión los aspectos ético, moral y político de la educación. No cabe duda que la reflexión debe integrar los tres niveles de reflexión.

La reflexión no es un proceso rutinario, ni meramente un proceso puramente interno, psicológico individual, sino que se orienta a la acción y está históricamente contextualizado (Kemmis, 1985). La reflexión implica la inmersión en el sistema de apreciación de uno mismo (Schön, 1983), en los valores, teorías, actitudes, intereses sociales, etc. La reflexión nos conduce a un metapensamiento sobre nuestros pensamientos y acciones en una situación particular. Son los procesos de reflexión los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta es una práctica que conecta procesos de pensamiento con acciones.

En los procesos reflexivos se pueden distinguir varias formas de reflexión. Los trabajos de Schön (1983) han contribuido enormemente a desarrollar este campo. Así, pues, se considera el proceso de la *reflexión en la acción*, que en palabras de este autor, es una *conversación reflexiva* y tiene lugar en el momento de la acción. La *reflexión sobre la acción*, que recae o tiene el punto de mira en las acciones o experiencias pasadas, y por último, la *reflexión para la acción*, que es una forma de reflexión que engloba las anteriores y se encamina a guiar futuras acciones (Killion y Todnem, 1991).

La teoría de la reflexión implica asimismo una «forma de ser», la persona reflexiva debe adoptar ciertas disposiciones o actitudes personales para mostrarse realmente reflexiva. Dewey (1933) destacó tres actitudes clave como requisitos previos para la enseñanza reflexiva: a) *apertura de pensamiento*, un deseo activo de estar abierto a otras ideas y ser imparcial a la hora de enjuiciar las situaciones; b) *responsabilidad*, una disposición a considerar las consecuencias e implicaciones de las acciones; y c) *entrega*, que confiere la fuerza necesaria para lograr la auténtica reflexión.

La «enseñanza reflexiva» se está convirtiendo en una expresión de uso corriente en el ámbito de la formación del profesor; se utiliza para designar un tipo de formación que tiene como filosofía o principio conductor la reflexión y se



encamina a facilitar los procesos de reflexión, indagación e investigación en los futuros profesores y profesores en ejercicio. La enseñanza reflexiva no debe entenderse como cualquier acción realizada por el profesor, es un proceso activo que exige del profesor una «transformación personal y profesional»; implica llevar a cabo procesos dinámicos que se realizan a través de ciclos sucesivos, en forma de espiral, y tienen como meta conseguir una enseñanza de más calidad (Pollard y Tann, 1987).

La necesidad de la enseñanza reflexiva nos lleva al profesor reflexivo. Éste se caracteriza por ser un profesional que examina críticamente sus creencias y supuestos con la finalidad de identificar y probar alternativas nuevas en la clase. Se interesa por la enseñanza, por cómo enseña y por los aspectos sociales y éticos de la educación (Wedman et al., 1990). Es una persona que continuamente se cuestiona sus creencias y acciones, controla su práctica y las consecuencias de la misma (Pollard y Tann, 1987).

### **Fundamentos de la práctica profesional reflexiva.**

Abordar los fundamentos de la práctica reflexiva nos lleva a considerar las orientaciones epistemológicas que guían la práctica profesional. Schön (1983) ha propuesto dos orientaciones: la racionalidad técnica y la reflexión-en-la-acción. La racionalidad técnica es una concepción heredada del positivismo y que ha venido configurando y guiando mayormente los programas de formación del profesorado. Su concepción de la educación se podría expresar en estas proposiciones: a) la actividad del profesional es una actividad instrumental dirigida a la resolución de problemas por medio de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas; b) la enseñanza es una actividad técnica; c) la investigación sobre la enseñanza se enmarca dentro del paradigma proceso-producto; d) el profesor es un técnico que aplica los conocimientos y técnicas derivadas del conocimiento científico; y d) separa la investigación de la práctica. La racionalidad técnica no se considera como válida para tratar los problemas de la práctica educativa al no considerarse la actividad profesional del profesor, como actividad exclusiva y primordialmente técnica.

La segunda racionalidad, la reflexión en la acción, rechaza las proposiciones anteriores y supone un cambio profundo en la conceptualización teórica de la

formación y desarrollo profesional del práctico. Asimismo, considera la enseñanza como una actividad humana, práctica, reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones de carácter técnico. Asume tres características esenciales de la realidad educativa: la incertidumbre de la acción, el sentido interpretativo de la comunicación entre los participantes, y la determinación ético-política de la acción educativa misma (Angulo, 1989).

Los problemas que plantean las actividades humanas de tipo práctico, como es el caso de la educación, dada su naturaleza compleja, singular, fuertemente condicionada por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social, requieren un tratamiento singular que precisa del análisis y reflexión para comprender la situación y cambiarla.

### **El conocimiento profesional del profesor**

La formación profesional de los profesores, tanto en su etapa inicial como permanente, debe preocuparse fundamentalmente por el conocimiento que los profesores poseen y utilizan en su práctica docente, que hemos denominado como conocimiento práctico. Es un conocimiento dinámico, tácito, intuitivo, adquirido en relación activa con la práctica y orientado a dar forma a dicha práctica.

La naturaleza del conocimiento profesional, su génesis, desarrollo y relación con otros conocimientos es una área importante de la investigación actual. Todos los autores señalan la importancia que tiene saber cómo dicho conocimiento es asimilado y utilizado por los profesores. Se admite que el conocimiento práctico de los profesores incluye tanto los procesos cognitivos como los afectivos que de alguna manera se interimplican determinando la actuación de los profesores.

Una manera de examinar el pensamiento práctico de los profesores es a través del modo propuesto por Schön (1983), considerando cómo los profesionales se refieren a experiencias previas para interpretar situaciones y decidir bajo diferentes opciones. El autor señala la reflexión como característica de una buena práctica y diferencia entre la reflexión-en-la-acción y la reflexión-sobre-la-acción. En la tesis de Schön subyace el carácter interdependiente de la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción en el conocimiento profesional del profesor.

Reconoce que el conocimiento puede ser reflexivo, y la capacidad del profesor de conversar de forma reflexiva con las situaciones problemáticas.

Otra vía más reciente y con alto potencial es la propuesta por la escuela canadiense, que examina el conocimiento práctico de los profesores en términos de imágenes, metáforas, diálogo reflexivo, conocimiento no-proposicional (Elbaz, Clandinin y Connelly, Munby y Russell, entre otros). Este enfoque permite estudiar las «teorías implícitas» de los profesores y sus «teorías de acción».

### **La formación reflexiva del profesor.**

Estamos asistiendo al resurgimiento de los programas de formación del profesor denominados, en sentido amplio, como programas de «enseñanza reflexiva». No cabe duda que estos programas son una consecuencia de la influencia que han tenido las ideas de Dewey (1929, 1933) y los trabajos más recientes de Schön (1983, 1987, 1988). En estos programas se plantea la necesidad de superar los supuestos de la racionalidad técnica que hasta ahora ha impregnado los programas de formación del profesorado y adoptar los principios que subyacen en la racionalidad práctica. Son programas cuya filosofía se orienta a desarrollar en los profesores las capacidades reflexivas que le permitan articular e identificar sus propósitos y elegir los medios más adecuados para mejorar la enseñanza. Son estrategias donde la enseñanza reflexiva apoya las acciones de los prácticos y la práctica es concebida como espacio especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor.

Los programas de formación reflexiva suelen tener alguno de los siguientes objetivos: a) capacitar a los profesores para el análisis, discusión, evaluación y cambio de su práctica; b) fomentar en los profesores el análisis de los contextos sociales y políticos en los que trabajan; c) capacitar a los profesores para valorar los aspectos morales y éticos implícitos en las prácticas del aula; d) animar a los profesores a asumir mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional; e) facilitar el desarrollo de la teoría implícita en su propia práctica; y f) posibilitar que los profesores tengan más influencia en las direcciones futuras de la educación.

Como modelos más apropiados para la formación reflexiva se señalan la supervisión clínica y el aprendizaje experiencial. Son estrategias que potencian la reflexión e indagación de los profesores en formación, e intentan fomentar una mentalidad que les inicie en los procesos de reflexión, indagación e investigación. En definitiva, son programas que enseñan a aprender a reflexionar sobre la propia práctica.

Como estrategias más usadas en los programas de formación reflexiva se indican los seminarios, los diarios, las conferencias de supervisión, las actividades de tipo práctico, los talleres, las autobiografías, el fórum de profesores, los estudios etnográficos.

### **La reflexión como proceso de investigación.**

La concepción del profesor como profesional reflexivo implica que asume la labor investigadora de su propia práctica. El profesor deja de ser un mero técnico o aplicador de conocimientos para pasar a ser indagador e investigador de su propia práctica. Se rompe con la dicotomía tradicional de la separación entre investigación y práctica educativa. El profesor como investigador utiliza unos enfoques de investigación determinados, generalmente, la investigación acción y la investigación acción colaborativa.

Tradicionalmente la relación entre investigadores y profesores no ha sido fácil. Han mantenido posturas distantes y se han olvidado mutuamente. Los profesores han alegado razones tales como: que los investigadores no se interesan por los problemas que les conciernen a ellos, o que la investigación es algo irrelevante para sus vidas y existe escasa interacción entre el mundo de la investigación educativa y el mundo de los profesores. La concepción sobre la enseñanza que sostienen los investigadores suele diferir de la concepción de los profesores.

Desde la concepción del profesor reflexivo se sostiene que la investigación sistemática de la propia práctica debería constituir una parte integral de la vida de las aulas. En este sentido, la investigación llevada a cabo por los profesores se considera como un género propio, no del todo diferente a otros tipos de indagación sistemática de la enseñanza, pero sí con rasgos específicos propios. En la medida que los profesores investigan su enseñanza asumen mayor control

de su vida profesional y adquieren mayor grado de autonomía profesional; lo que les permite desarrollar su juicio profesional. La investigación de la práctica docente ayuda a los profesores a comprender y transformar sus prácticas escolares; en este sentido, su investigación tiene un alto potencial como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza.

La concepción del profesor como investigador de su práctica docente conlleva un nuevo modelo de profesor, una relación distinta con la práctica educativa, plantea una nueva epistemología de la práctica y una concepción de la enseñanza como actividad reflexiva. La investigación del profesor genera un conocimiento práctico que es altamente útil para iluminar la práctica educativa. La investigación hace que los prácticos puedan articular de manera reflexiva y crítica su enseñanza (Erickson, 1986, 157).

En la investigación acción el proceso reflexivo se sistematiza en una serie de ciclos de acción y reflexión; supone por lo tanto el mayor nivel de reflexión que llevan a cabo los profesores. Su finalidad es analizar, mejorar y comprender la práctica educativa a través de la acción docente y la implicación de los prácticos en la misma; los proyectos de investigación acción se orientan a capacitar a los profesores a desarrollarse profesionalmente a través de la reflexión sobre su propia práctica.

Desde el enfoque de la investigación acción, la investigación de los profesores se considera como «una indagación sistemática, planificada y mantenida, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas» (Stenhouse, 1984). Este tipo de investigación sistemática e intencional realizada por los profesores, se hace accesible al profesor y proporciona perspectivas únicas sobre la enseñanza y aprendizaje tanto a los investigadores como a la comunidad educativa.

La investigación acción es un tipo de investigación que permite a los profesores aprender a través de la práctica porque les permite probar sus ideas y principios pedagógicos, a la vez que confiar en su juicio profesional. Permite, asimismo, relacionar las ideas, juicios y creencias del profesor con la práctica; lo que conduce a generar hábitos de reflexión en la acción. La investigación pasa a constituirse en una potente herramienta de desarrollo profesional y un medio para la propia formación continua, sin dejar de resolver los problemas que la

enseñanza plantea en el aula. La investigación sobre la práctica se convierte así, potencialmente, en un excelente medio de desarrollo profesional de los profesores, irrenunciable para la mejora de sus intervenciones en el aula (Montero, 1990).

La investigación acción plantea un nuevo tipo de *profesionalidad*. La formación y desarrollo profesional de los profesores no depende tanto de la adquisición de competencias y habilidades técnicas o del aprendizaje constante de conocimientos teóricos o disciplinares, como del desarrollo de sus capacidades reflexivas sobre su práctica, y de la indagación e investigación de su intervención docente.

Finalmente, queremos terminar haciendo referencia a la idea de colaboración o trabajo en equipo como concepto de aprendizaje e investigación. El concepto de colaboración, en este sentido, describe una forma peculiar de implicación participativa en los proyectos de investigación y otros programas de aprendizaje. Esta idea se ha plasmado en la investigación acción colaborativa. Resultados recientes de investigación señalan el alto potencial de aprendizaje y desarrollo profesional que encarna el trabajo en equipo entre profesores, o entre profesores e investigadores. De ahí, el énfasis que se pone en la investigación acción colaborativa como instrumento para desarrollar las capacidades reflexivas de los profesores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHESON, R. y GALL, D. (1980): *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York, Longman.

ADLER, S. y GOODMAN, J. (1986): Critical theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2-8.

ALEXANDER, R.J. (1984): Innovation and continuity in the initial teacher education curriculum. En Alexander, R.J., Craft, M. y Lymch, J. (Eds.): *Change in Teacher Education. Context and Provision in Great Britain*. New York, Praeger Publ., pp. 103-106.

ALLAL, L., CARDINET, J. y PERRENOUD, Ph. (1979): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du colloque à l'Université de Genève, 1978.

ANAYA SANTOS, G. (1979): *Qué otra escuela. Análisis para una práctica*. Madrid, Akal.

ANGULO, J.F. (1989): Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7, 23-33.

ANGULO, J.F. (1990): Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 11, 39-48.

APPLE, M. (1986): *Teachers and Text*. Boston, Routledge & Kegan Paul.

ARGYRIS, CH. y SCHÖN, D.A. (1982): *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA., Jossey-Bass Publishers.

ARGYRIS, CH., PUTNAM, R. y SMITH, D. (1985): *Action Science*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass Publishers.

ARISTOTELES (1985): *Ética a Nicómaco*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

ARMALINE, W.D. y HOOVER, R.L (1989): Field experience as a vehicle for transformation: Ideology, education, and reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 42-48.

ARNAL, J, DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1990): *Investigación Educativa*. Barcelona, documento policopiado.

ARY, D., JACOBS, L. y RAZAVIEH, A. (1987): *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Interamericana.

- ASHCROFT, K. Y GRIFFITHS, M. (1989): Reflective teachers and reflective tutors: School experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*. 15(1), 35-52.
- AYERS, W. (1988): Fact or Fancy: The knowledge base quest in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 24-29.
- BAGENSTOS, N. (1975): Teacher as an inquirer. *The Educational Forum*, 39, 231-237.
- BARBIER, R. (1977): *La Recherche-action dans l'Institution éducative*. Col. "Hommes et Organisations". París, Gauthier Villars.
- BARTOLOME, M. y otros (1982): *Modelos de investigación educativa*. Barcelona, Ed. Universitarias.
- BARTOLOME, M. (1986): La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- BARTOLOME, M. (1988): Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40(2), 277-292.
- BARTOLOME, M. y ANGUERA, M.T. (Coords.) (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona, PPU.
- BECKMAN, D. (1957): Student teachers learn by doing action research. *Journal of Teacher Education*, 8(4), 369-375.
- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.
- BEN-PERETZ, M. (1988): Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L.M. Villar. (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías del profesorado*. Alcoy, Marfil, pp. 239-258.
- BEN-PERETZ, M., BROMMER, R. y HALKES, R. (Eds.) (1986): *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981): *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. Londres, Methuen.
- BERLAK, A. y BERLAK, H. (1987): Teachers Working with Teachers to Transform Schools. En J. Smyth. (Ed.): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, Falmer Press, pp. 169-178.
- BEST, J.W. (1972): *Cómo investigar en educación*. Madrid, Morata.
- BEYER, L. (1984): Field Experience, Ideology and the Development of Critical Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 36-41.



BEYER, L. (1987): What knowledge is of most worth in teacher education?. En J. Smyth. (Ed.): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, The Falmer Press, pp. 19-34.

BEYER, L. (1988): *Knowing & Acting: Inquiry, Ideology & Educational Studies*. Londres, The Falmer Press.

BEYER, L. y ZEICHNER, K. (1987): Teacher Education in Cultural Context: Beyond Reproduction. En T. Popkewitz. (Ed.): *Critical Studies in Teacher Education*. Londres, The Falmer Press, pp. 298-334.

BIOTT, C. (1983): The foundations of classroom action research in initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 9(2), 152-160.

BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación en educación*. Barcelona, CEAC.

BLAT, J. y MARIN, R. (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona, Teide.

BLAZQUEZ, F. (1989): *Los procesos reflexivos, mecanismo de integración práctica-teoría en la formación de profesores*. En Actas II Symposium sobre Prácticas Escolares. Santiago, Tórculo.

BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.N. (1982): *Qualitative research for education: An introduction to the theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon.

BOLSTER, A. (1983): Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.

BORKO, H., LIVINGSTON, C., McCALEB, J. y MAURO, L. (1988): Student teachers' planning and post-lesson reflections: Patterns and implications for teacher preparation. En J. Calderhead. (Ed.): *Teachers' Professional Learning*. Londres, Falmer Press, 65-83.

BORKO, H. y SHAVELSON, R. (1988): Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L.M. Villar. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, pp. 259-276.

BORROWMAN, M. (1965): Liberal Education and the professional preparation of teachers. En M. Borrowman. (Ed.): *Teacher Education in the U.S.: A Documentary History*. New York, Teachers College Press, pp. 1-53.

BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (1985): *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres, Kogan Page.

BREUSE, E. (1986): Formación de los docentes centrada en la persona. En A. Abraham (ed.): *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, pp. 180-190.

- BUCHMANN, M. (1990): Teachers' Professional Learning (book reviews). *Journal of Teacher Education*, 41(4), 54-59.
- BURKE, P. (1987): *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Londres, Falmer Press.
- BULLOUGH, R. (1989): Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21.
- BULLOUGH, R. y GITLIN, A. (1989): Toward educative communities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2, 285-98.
- CALDERHEAD, J. (Ed.) (1987): *Exploring Teachers' Thinking*. Londres, Cassell.
- CALDERHEAD, J. (1988a): *Teachers' Professional Thinking*. Londres, The Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. (1988b): The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead. (Ed.): *Teachers' Professional Learning*. Londres, The Falmer Press, pp. 51-64.
- CALDERHEAD, J. (1988c): Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L.M. Villar. (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 21-37.
- CALDERHEAD, J. (1989): Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- CALDERHEAD, J. (1990): Conceptualising and evaluating teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 13(3), 153-160.
- CALDERHEAD, J. (1991): *Dilemmas in developing reflective teaching*. Paper presented at III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional, Sevilla.
- CANNING, C. (1991): What teachers say about reflection. *Educational Leadership*, 48(6), 18-21.
- CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (1986): *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. Washington, D.C., Carnegie Forum on Education and the Economy.
- CARR, W. (1983): Can educational research be scientific?. *Journal of Philosophy of Education*, 17(1), 35-43.
- CARR, W. (1985a): Philosophy, values and educational research. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 119-132.

- CARR, W. (1985b): *Action-research, science and professional development*. Paper presented at BERA, University of Sheffield.
- CARR, W. (Ed.) (1989): *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. Londres, Falmer Press.
- CARR, W. (1990): Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, 11, 3-11.
- CARR, W. (1991): Entrevista a W. Carr. *Investigación en la Escuela*, 14, 100-106.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983): *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria, Deakin University.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming critical: Knowing through action research*. Londres, Falmer Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARRERA, M.J. (1988): La institucionalización de la investigación-acción y la mejora de la calidad de los centros educativos. En SEP: *La calidad de los centros educativos*. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante, pp. 667-704.
- CARTER, K. (1990): Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En R. Houston. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- CHARVOZ, A., CROW, N. y KNOWLES, J.G. (1988): *A Case Study of Journal Writing: Is it a Useful Tool for Enhancing Reflection in Preservice Teachers?*. Paper presented at AERA, New Orleans.
- CHEIN, I., COOK, S. y HARDING, J. (1948): The Field of Action Research. *American Psychologist*, 3(2), 43-50.
- CHICHERING, A. (1977): *Experience and learning*. New Rochelle, Change Publ.
- CLANDININ, J. (1985): Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- CLANDININ, J. (1986): *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Londres, The Falmer Press.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1985): *Teacher personal practical knowledge: image and narrative unity*. The University of Calgary, OISE.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1986): The reflective practitioner and practitioners' narrative unities. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.

- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1988): Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar. (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 39-61.
- CLARK, C.M. (1986): Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. En Ben-Peretz, Bromme y Halkes. (Eds.): *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- CLARK, C.M. y PETERSON P.L. (1986): Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Londres, Macmillan, 3ª ed., pp. 255-297.
- CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1980): *The hidden world of teaching: implication of research in teacher planning*. East Lansing: IRT, Michigan State University.
- CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1987): Teacher Planing. En J. Calderhead. (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. Londres, Cassell, pp. 84-103.
- CLIFT, R., HOUSTON, W. y PUGACH, M. (1990): *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York, Teachers College Press.
- CLIFT, R., VEAL, M., JOHNSON, M. y HOLLAND, P. (1991): Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1990): Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- COHEN, L. y MANION L. (1985): *Research Methods in Education*. Reino Unido, Croom Helm.
- COHN, M.M. y GELLMAN, V.C. (1988): Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 2-8.
- COLE, A. (1989): Researcher and Teacher: partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 225-237.
- COLLIER, J. (1945): United States Indian Administration as a Laboratory of Ethnic Relations. *Social Research*, 12, 265-303.
- COMBS, A., BLUME, R., NEWMAN, A. y WASS, H. (1979): *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid, EMESA.
- CONFREY, J. (1987): Bridging research and practice. *Educational Theory*, (37)4, 383-394.

- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1985): Personal practical knowledge and modes of knowing: relevance for teaching and learning. En E. Eisner. (Ed.): *Learning and teaching way of knowing*. Chicago, NSSE, pp. 17-198.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1988): *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York, Teachers College Press.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-15.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987): De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1988): ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-27.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- COOPER, J. y otros. (1973): *A competency-based systems approach to teacher education*. Berkeley, McCutchan.
- COREY, S. (1949): Curriculum development through action research. *Educational Leadership*, 7, 147-153.
- COREY, S. (1952): Action research and the solution of practical problems. *Educational Leadership*, 9(8), 478-484.
- COREY, S. (1953): *Action Research to Improve School Practices*. New York, Teachers College Press.
- CRUICKSHANK, D.R. (1985): Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66, 704-706.
- CRUICKSHANK, D.R. (1987): *Reflective teaching*. Reston, VA. Association of Teacher Educators.
- CRUICKSHANK, D.R. y APPLIGATE, J. (1981): Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38(7), 543-554.
- CTEC (1986): *Improving teacher education*. Canberra, Commonwealth Tertiary Education Commission.

- DAY, C. (1984): Teachers' thinking, intentions and practice: An Action Research Perspective. En Halkes y Olson. (Eds.): *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- DAY, C. (1985): Professional learning and research intervention: an action research perspective. *British Educational Research Journal*, 11, 133-151.
- DAY, C. (1987): Professional Learning through Collaborative In-service Activity. En J. Smyth. (Ed.): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, Falmer Press, pp. 207-222.
- DAY, C. (1988): *The impact of teachers thinking involvement in school based curriculum development projects*. Paper presented at the fourth ISATT Conference. University of Nottingham.
- DAY, C., POPE, M. y DENICOLA, P. (Eds.) (1990): *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Londres, The Falmer Press.
- DE LANDSHEERE, G. (1977): *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid, Santillana.
- DE LA ORDEN, A. (1967): *La investigación activa y su organización dentro del sistema escolar español*. En J.W. Best.
- DE MIGUEL, M. (1988): Paradigmas de investigación educativa. En I. Dendaluce. (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, 60-82.
- DELORME, CH. (1982): *De la investigación pedagógica a la investigación acción*. Madrid, Narcea, 1985.
- DEWEY, J. (1966): *Democracy and Education*. New York, Free Press.
- DEWEY, J. (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago, Henry Regnery.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION (1983). Madrid, Santillana.
- DOYLE, W. (1977): Learning the Classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Experimental Education*, 42(2), 36-41.
- DOYLE, W. (1979a): Classroom Tasks and Students' Abilities. En Peterson y Walberg (eds.): *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, McCutchan.
- DOYLE, W. (1979b): Making Managerial Decision in Classroom. En D. Duke (ed.): *Classroom Management*. Chicago, The University of Chicago.

- DOYLE, W. (1983): Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- DOYLE, W. (1985): Learning to teach: an emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 31-32.
- DOWNIE, R.S. (1990): Professions and professionalism. *Journal of Philosophy of Education*, 24(2), 147-159.
- EBBUTT, D. (1983): *Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles*. Trabajo multicopiado, TIQL, Cambridge, CIE.
- EBBUTT, D. y ELLIOTT, J. (Eds.) (1985): *Issues in Teaching for Understanding*. Londres, Longman.
- EISENHART, M. y BORKO, H. (1991): In search of an interdisciplinary collaborative design for studying teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 137-157.
- EISNER, E. (1984): Can educational research inform educational practice? *Phi Delta Kappan*, 65(7), 447-452.
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona, Martínez Roca.
- ELBAZ, F. (1981): The teacher's "Practical Knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 1(1), 43-71.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Londres, Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1988): Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. Villar. (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- ELLIOTT, J (1980): Implications of classroom research for professional development. En Hoyle y Megarry. (Eds.): *Professional Development of Teachers: World Yearbook of Education*. Londres, Kogan Page, pp. 231-250.
- ELLIOTT, J. (1982): Action Research into Action Research. *Classroom Action Research Bulletin*, 5, CIE.
- ELLIOTT, J. (1983): A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15, 105-133.
- ELLIOTT, J. (1985): Educational action research. En Nisbet y Nisbet (eds.): *Research, Policy and Practice. World Year Book of Education 1985*. Londres, Kogan Page.

- ELLIOTT, J. (1986): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton y Moon. (Eds.): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1988): Educational research and outsider-insider relations. *Qualitative Studies in Education*, 1(2), 155-166.
- ELLIOTT, J. (1990a): Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 6(1), 1-26.
- ELLIOTT, L. (1990b): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOTT, J. (1991a): Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- ELLIOTT, J. (1991b): Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, pp. 45-68.
- ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1976): *Innovation at the Classroom Level: A Case Study of the F.T.P.* Unit 28. Open University.
- ELLIOTT, J., BARRET, G., HULL, CH., SANGER, J., WOOD, M. y HAYNES L. (1986): *Investigación/acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ERDAS, E. (1987): Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 159-198.
- ERICKSON, F. (1986): Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, pp. 119-161.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid, Educación Escuela Española.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-41.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990): *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. Universidad de Murcia, documento policopiado.
- EVANS, C. (1991): Support for teachers studying their own work. *Educational Leadership*, 48(6), 11-13.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990): Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. En R. Houston. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.



- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1987): El primer año de preparación del profesorado: ¿Transición al pensamiento pedagógico?. En M.L. Montero. (Ed.): *Lecturas de Formación del Profesorado*, Santiago, Tórculo, pp. 144-186.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. (1986): The cultures of teaching. En M.C. Wittrock. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, 3ª ed., pp. 505-526.
- FENSTERMACHER, G. (1986): Philosophy of research on teaching: Three aspects. En M.C. Wittrock. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan.
- FENSTERMACHER, G. (1987): A Reply to my Critics. *Educational Theory*, 37(4), 413-421.
- FENSTERMACHER, G. (1989): Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock. (Ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- FERGUSON, P. (1989): A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 36-41.
- FERRIS, T. (1989): *La aventura del universo*. Barcelona, Ed. Crítica.
- FITZGIBBOM, A. (1987): Kolb's experiential learning model as a model for supervision of classroom teaching for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 163-177.
- FONTAN, P. (1980): La formación del profesorado ante la actual crisis mundial de los valores. En *El profesor. Formación y Perfeccionamiento*. Madrid, Escuela Española, 299-304.
- FORNER, A. (1991): Investigación y maestros. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 80-81.
- FRASER, B. (1986): *Classroom Environment*. Londres, Croom Helm.
- FURLONG, F., HIRST, P., POCKLINGTON, K. y MILES, S. (1988): *Initial Teacher Training and the Role of the School*. Milton Keynes, Open University Press.
- GALTON, M. y MOON, B. (Eds.) (1983): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy, Marfil.
- GARCIA CARRASCO, J. (1988): La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 111-123.

- GARCIA SUAREZ, J.A. (1988): *Proyecto docente*. Universidad de Barcelona, documento policopiado.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): La formación del profesorado en la Universidad. Las EUFPs de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983): El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1986): Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 84-88.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980): *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid, MUI.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GIROUX, H. (1983): *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria University.
- GIROUX, H. (1987): La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1986): Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-236.
- GITLIN, A. y TEITELBAUM, K. (1983): Linking theory and practice: The use of ethnographic methodology by prospective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 9(3), 225-234.
- GOLDHAMMER, R. (1969): *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GOLDHAMMER, R., ANDERSON, R. y KRAJEWSKI, R. (1980): *Clinical Supervision, special methods for the supervision of teaching*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GOOD. C. (Ed.) (1973): *Dictionary of Education*. New York, Phi Delta Kappan.
- GOODMAN, J. (1982): *Learning to teach: A study of a humanistic approach*. Wisconsin, University of Wisconsin-Madison.
- GOODMAN, J. (1984): Reflection and teacher education; a case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.

- GOODMAN, J. (1986): Making early field experience meaningful: a critical approach. *Journal of Education for Teaching*, 12, 109-125.
- GOODMAN, J. (1987): Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, 284, 223-244.
- GORE, J.M. (1987): Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39.
- GORE, J.M. y ZEICHNER, K.M. (1991): Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- GOSWAMI, D. y STILLMAN, P. (1987): *Reclaiming the Classroom. Teacher Research as an Agency for Change*. New Jersey, Boynton/Cook Publishers.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1984): *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Laertes, 1988.
- GRANT, C.A. (1981): Education that is multicultural and teacher preparation: An examination from the perspectives of preservice students. *Journal of Educational Research*, 75, 95-101.
- GRANT, C.A. (Ed.) (1984): *Preparing for Reflective Teaching*. Boston, Allyn & Bacon.
- GRANT, C.A. y KOSKELA, R. (1985): *Education that is multicultural and relationship between preservice campus learning and field experiences: A report of a study*. Paper presented at AERA, Chicago.
- GRANT, C.A. y ZEICHNER, K.M. (1984): On becoming a reflective teacher. En C.A. Grant. (Ed.): *Preparing for Reflective Teaching*. Boston, Allyn & Bacon.
- GRIFFIN, G., LIEBERMAN, A. y JACULLO-NOTO, J. (1983): *Executive Summary of the Final Report on Iterative Research and Development on Schools*. Austin, University of Texas at Austin, RDCTE.
- GRIMMETT, P. y ERICKSON, G. (Eds.) (1988): *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- GRUNDY, S. (1982): Three models of action research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- HABERMAS, J. (1973): *Knowledge and Human Interests*. Londres, Heinemann.
- HABERMAS, J. (1974): *Teoría y praxis*. Madrid, Tecnos, 1987.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunitaria*. Madrid, Tecnos.

- HANDAL, G. y LAUVAS, P. (1987): *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes, SRHE.
- HARGREAVES, D.H. (1972): *Interpersonal Relations and Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- HENDERSON, J. (1988): A curriculum response to the knowledge base reform movement. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 13-17.
- HENRY, J (1986): *Transitions in action research projects at Deakin, 1979-85*. Paper presented at the fourth Generation Action Research Conference, Geelong, Australia.
- HENRY, J. et al., (1984): School-controlled inservice teacher education: Teachers' reactions to the experience. *Journal of Teaching Practice*, 5(1), 5-12.
- HILLS, P.J. (1982): *A dictionary of Education*. Boston, Roughton and Kegan Paul.
- HOGKINSON, H. (1957): Action research: A critique. *Journal of Educational Sociology*, 31, 137-153.
- HOLLY, M. (1989): Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19, 71-80.
- HOLLY, P. (1984): The Institutionalization of Action Research in Schools. *Cambridge Journal of Education*, 14(2), 2.
- HOLMES GROUP (1986): *Tomorrow's Teachers: A report of the Holmes Group*. Michigan, Holmes Group.
- HOLVAST, A., WUBBELS, TH. y BREKELMANS, M. (1988): *Preliminary training course for a "reflective thinking" oriented teacher training program*. Paper presented at ATEE's Conference, Barcelona.
- HOPKINS, D. (1985a): *A Teacher Guide to Classroom Research*. Open University Press.
- HOPKINS, D. (1985b): *School based review for school improvement*. Leuven, Acco.
- HOPKINS, D. (1987): Hacia una mejora de la validez de la investigación acción. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 61-84.
- HOUSER, N. (1990): Teacher-researcher: The synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, 12(2), 55-59.
- HOUSTON, R. (Ed.) (1990): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan Publishing Comp.

- HOWEY, K.R. (1981): *Towards School-focused Training. The United States Experience*. Paris, OCDE-CERI.
- HOWEY, K.R. y ZIMPHER, N. (1986): New curriculum directions in the education of teachers. *Curriculum and Teaching*, 1, 93-102.
- HOYLE, E. (1980): *The Role of the Teacher*. New York, Roulledge and Kegan Paul.
- HURSH, D. y ZEICHNER, K. (1984): *Using the "language of dilemmas" in a "inquiring-oriented" student teaching program: A case study*. Paper presented at AERA, New Orleans.
- HUSTLER, D., CASSIDY, A. y CLIFF, E. (Eds.) (1986): *Action Research in Classrooms and Schools*. Londres, Allen & Unwin.
- HUTCHINSON, B. (1986): Action research, professional competence and school organisation. *British Educational Research Journal*, 12(1), 85-94.
- IMBERNOM, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona, Barcanova.
- IMBERNON, F. (1988): Modelos y estrategias de FPP. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 77-79.
- JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- JACOB, A. (1985): *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires, Humanitas.
- JACULLO-NOTO, J. (1984): Interactive research and development-partners in craft. *Teachers College Record*, pp. 208-222.
- JONCICH-CLIFFORD, G. (1973): A history of the impact of research on teaching. En M.W. Travers. (Ed.). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- JOURNAL OF TEACHER EDUCATION (1989): *Critical Reflection in Teacher Education: Practices and Problems*. 40(2).
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- KEEVES, J.P. (1988): *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- KEINY, S. y DREYFUS, A. (1989): Teachers' self-reflection as a prerequisite to their professional development. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 53-63.

- KEMMIS, S. (1984): *Point-by-point guide to action-research*. Victoria, Deakin University.
- KEMMIS, S. (1985): Action research and the politics of reflection. En Boud et al., (Eds.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres, Kogan Page, pp. 139-162.
- KEMMIS, S. (1987): Critical reflection. En Wideen y Andrews. (Eds.): *Staff Development for School Improvement*. New York, Falmer Press.
- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1981): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes, 1988.
- KILLEN, L.R. (1989): Reflecting on reflective teaching: A response. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 49-52.
- KILLION, J. y TODNEM, G. (1991): A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- KOLB, D.A. y FRY, R.E. (1975): Toward an applied theory of experiential learning. En C. Cooper (ed.): *Theories of Group Processes*. Londres, Wiley.
- KORTHAGEN, F.A.J. (1985): Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- KORTHAGEN, F.A.J. (1988): The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. En J. Calderhead. (Ed.): *Teachers' Professional Learning*. Londres, Falmer Press, pp. 35-50.
- KORTHAGEN, F.A.J. y VERKUYL, H. (1987): *Supply and demand; towards differentiation in teacher education, based on differences in learning orientations*. Paper presented at AERA, Washington, D.C.
- KREMER-HAYON, L. (1990): Teacher professional development. The elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14(1), 79-85.
- KROGH, S. y CREWS, R. (1989): *Reflective journals: Do guidelines help students demonstrate reflective ability?*. Paper presented at AERA, San Francisco.
- LACEY, C. (1977): *The Socialization of Teachers*. Londres, Mathuen and Co.
- LATORRE, A. y RODRIGUEZ, M<sup>a</sup>.L. (1985): ¿Què és la recerca acció?. *Bulletí dels mestres*, 193, 5-8.

- LANIER, J. y LITTLE, J. (1986): Research on teacher education. En M.C. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, Macmillan, 3ª ed., pp. 527-569.
- LEINHARDT, G. (1990): Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25.
- LEINHARDT, G. y GREENO, J.G. (1986): The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- LETICHE, H. (1988): Interactive Experiential Learning in Enquiry Courses. En Nias y Groundwater-Smith. (Eds.): *The Enquiring Teacher*. Londres, Falmer Press.
- LEWIN, K. (1946): Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LIEBERMAN, A. (1986): Collaborative Research: Working with, not Working on. *Educational Leadership*, 28-32.
- LIEBERMAN, A. (1988): *Building a professional culture in schools*. New York, Teachers College Press.
- LIEBERMAN, M. (1956): *Education as Profession*. New Jersey, Prentice Hall.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1987): Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, 38(6) 2-9.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1989): *Action research and reflective teaching in preservice teacher education*. Paper presented at AERA, San Francisco.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1990a). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1990b): Teacher education and the social context of schooling: Issues for curriculum development. *American Educational Research Journal*, 27(4), 610-638.
- MARCELO, GARCIA, C. (1989): *Introducción a la Formación del Profesorado. Teorías y Métodos*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MARRERO ACOSTA, A.L. (1986): El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza: estudios de casos sobre la planificación del profesor. En L.M. Villar Angulo. (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. ICE, Univ. de Sevilla.
- MARROW, A. (1969): *The Practical Theorist, the Life and Work of K. Lewin*. New York, Basic Books.

- MARSICK, V. (1991): Aprendizaje en el centro de trabajo: El caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica. *Revista de Educación*, 294, 141-154.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, Universitat de València.
- MARTINEZ MUT, B. (1983): *El perfeccionamiento del profesorado, estrategias y modalidades*. Madrid, Anaya.
- MAY, N. (1981): *The Teacher-as-Researcher Movement in Britain*. Paper presented at AERA, Los Angeles.
- MAY, W.T. y ZIMPHER, N.L. (1985): *Perceptions of preservice field supervision: A call for theoretical recognition*. Paper presented at AERA, Chicago.
- McINTYRE, D. (1988): Designing a teacher education curriculum from research and theory on teacher knowledge. En J. Calderhead. (Ed.): *Teachers' Professional Learning*. Londres, The Falmer Press, pp. 97-114.
- McLAREN, P. (1989): *Life in the Schools*. New York, Longman.
- McLAUGHLIN, J. (1991): The reflection on the blackboard: student teacher self-evaluation. *Qualitative Studies in Education*, 4(2), 141-159.
- McNAMARA, D. y DESFORGES, C. (1978): The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge. *British Journal of Teacher Education*, 4(1), 17-36.
- McTAGGART, R. (1982): Teachers as action researchers. En C. Henry et al. (Eds.): *The action research reader*. Geelong, Deakin University.
- McTAGGART, R. (1990): *Action research: A short modern history*. Documento policopiado.
- MENTER, I. y POLLARD, A. (1989): The implications of the National Curriculum for reflective practice in initial teacher education. *Westminster Studies in Education*, 12, 31-42.
- MILBURN, G., GOODSON, I.F. y CLARK, R.J. (1989): *Re-Interpreting Curriculum Research: Images & Arguments*. Londres, The Falmer Press.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*. Madrid, documento fotocopiado.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1986a): *Centros de profesores*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1986b): *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987a): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987b): *Plan de Formación del Profesorado. Curso 87-88*. Madrid, Subdirección Gral. de Formación del Profesorado.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987c): *Formación Permanente del Profesorado en Europa: Experiencias y Perspectivas*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid, Servicio de Publ. del MEC.

MONTERO, M.L. (Ed.) (1987): *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago, Tórculo.

MONTERO, M.L. (1987b): Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 49-79.

MONTERO, M.L. (1988): Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profesional. En *La formación práctica de los profesores*. Vol I. Santiago, Tórculo.

MONTERO, M.L. (1990): Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll y otros. (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Ed. Alianza, pp. 249-271.

MORIN, A. (1985): *Propositions opérationnelles d'une recherche sur la recherche-action*. Dijon, Actes du colloque de l'U.C.I.

MORINE-DERSHIMER, G. (1991): Learning to think like a teacher. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 159-168.

MOSER, H. (1975): La investigación acción como nuevo paradigma de las ciencias sociales. Simposio mundial de Cartagena: *Crítica y política en las ciencias sociales*. Ed. Punta de Lanza, pp. 117-140.

MUNBY, H. (1987): *Metaphors, puzzles, and teachers' professional knowledge*. Paper presented at AERA, Washington.

MUNBY, H. (1988): Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En L.M. Villar (Dir.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.

MUNBY, H. (1989): *Reflection-in-action and reflection-on-action*. Paper presented at AERA, San Francisco, CA.

MYERS, M. (1985): The need for new teacher professionalism. *Teacher Education Quarterly*, 11(3), 1-15.

MYERS, M. (1989): *Teacher research: A policy perspective*. Paper presented at AERA, San Francisco.

NIAS, J. y GROUNDWATER-SMITH, S. (Eds.) (1988): *The Enquiring Teacher*. Londres, Falmer Press.

NIXON, J.A. (1981): *Teachers' Guide to Action Research*. Londres, Grant McIntyre.

NOFFKE, S.E. y BRENNAN, M. (1988): *The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis*. Paper presented at AERA, New Orleans.

NOFFKE, S.E. y ZEICHNER, K.M. (1987): *Action research and teacher thinking*. Paper presented at AERA, Washington.

OBBERG, A. (1984): *Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research*. Paper presented at AERA, New Orleans.

OCDE-CERI (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid, Narcea.

OJA, S. y PINE, G. (1983): *A Two Year Study of Teachers' Stages of Development in Relationship to Collaborative Action Research in Schools: Final Report*. Durham, Hampshire: University of New Hampshire.

OJA, S. y SMULYAN, L. (1989): *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. Londres, Falmer Press.

OIT (1984): *La situación del personal docente*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.

PERETTI, A. DE (1987): Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 89-112.

PEREYRA, M.A. (1988): El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 12-16.

PEREZ GOMEZ, A. (1987): El Pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.

PEREZ GOMEZ, A. (1988a): El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. VILLA (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea.

PEREZ GOMEZ, A. (1988b): Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 8-11.

PEREZ GOMEZ A. (1989): *Formación y perfeccionamiento del profesor: Bases conceptuales y principios de actuación*. Bilbao, Congreso: Escuela, Cultura y Sociedad.

PEREZ GOMEZ, A. (1991): Investigación acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.

PEREZ, A. y GIMENO, J. (1988): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

PEREZ SERRANO, G. (1981): La formación del profesor desde una perspectiva humanista. En *El profesor, formación y perfeccionamiento*. Madrid, Escuela Española.

PEREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.

PERRODIN, A. (1959): Student teacher try action research. *Journal of Teacher Education*, 10(4), 471-474.

PETERS, J. (1984): Teaching: Intentionality, reflection and routines. En Halkes y Olson. (Eds.): *Teachers Thinking: a new Perspective on Education*. Lisse, Zewts & Zeitlinger, pp. 19-34.

PETERS, J. (1987): La reflexión: un concepto clave en la formación del profesor. *Revista de Educación*, 282, 191-201.

PICKLE, J. (1985): Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 55-59.

PINE, G. (1981): *Collaborative Action Research. The Integration of Research and Service*. Michigan, AACTE Convention Detroit.

PINI, G. (1981): Pour une definition de la recherche-action. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 11-32.

POLANYI, M. (1971): *Personal Knowledge*. Chicago, University of Chicago.

POLLARD, A. (1985): *Reflective teaching. The sociological contribution*. Paper presented at the Sociology and Teacher Conference, Oxford, St. Hilda's College.

POLLARD, A. y TANN, S. (1987): *Reflective Teaching in the Primary School*. Londres, Casell.

POPKEWITZ, TH.S. (Ed.) (1990): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia, Publ. Universitat de València.

PORLAN, R. (1988): Del pensamiento a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-24.

POSNER, G.L. (1985): *Field experience: A guide to reflective teaching*. New York, Longman.

QUINTANILLA, M.A. (1986): Problemas epistemológicos del reduccionismo biológico en las ciencias del hombre. *Revista Informaciones Psiquiátricas*, 103, 19-34.

REID, K., HOPKINS, D. y HOLLY, P. (1987): *Towards the Effective School: the problems and some solutions*. Oxford, Basil Blackwell.

REID, W.A. (1979): Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 187-207.

RICHARDS, J.C., GIPE, J.P., LEVITOV, J. y SPEAKER, R. (1989): *Psychological and personal dimensions of prospective teachers' reflective abilities*. Paper presented at AERA, San Francisco, CA.

RICHERT, A.R. (1991): *Reflex to reflection: Facilitating reflection in novice teachers*. Michigan, U.M.I.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): Aportaciones de la investigación experimental a la formación de los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 147, 37-58.

ROSS, D. (1987): *Reflective teaching: Meaning and implications for preservice teacher educators*. Paper presented at Reflective Inquiry Conference, Houston, Texas.

ROSS, D. (1989): First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.

ROSS, D. y WEADE, G. (1989): The context of critical reflection. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22, 273-274.

ROSS, E. y HANNAY, L. (1986): Towards a critical theory of reflective inquiry. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 9-15.

ROTH, R. (1989): Preparing the reflective Practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 31-35.

RUDDUCK, J. (1985): The improvement of the art of teaching through research. *Cambridge Journal of Education*, 15(3), 123-127.

- RUDDUCK, J. (1988): The ownership of change as a basis for teachers' professional learning. En J. Calderhead. (Ed.): *Teachers' Professional Learning*. Londres, The Falmer Press.
- RUDDUCK, J. y HOPKINS, D. (1985): *Research as a Basis for Teaching*. Londres, Heinemann.
- RUSSELL, T.L. (1986): *Beginning teachers' development of knowledge-in-action*. Paper presented at AERA, San Francisco.
- RUSSELL, T.L. (1987a): Reflection-in-action: a new perspective on teachers' work. *The Canadian Administrator*, 26(6), 2-5.
- RUSSELL, T.L. (1987b): Research, practical knowledge, and the conduct of teacher education. *Educational Theory*, 37(4), 369-375.
- RUSSELL, T.L. (1988): From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice, en J. Calderhead. (Ed.): *Teachers' Professional Learning*. Londres, The Falmer Press. pp. 13-35.
- SAGOR, R. (1991): What Project LEARN reveals about collaborative action research. *Educational Leadership*, 48(6), 6-10.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 2, 3-14.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad*. Universidad de Málaga, documento policopiado.
- SAPHIER, J. (1982): The knowledge base on teaching: it's here, now!. En Amabile & Stubbs. (Eds.): *Psychological research in the Classroom*. Toronto, Pergamon.
- SCHAEFER, R. (1967): *The School as a Center of Inquiry*. New York, Harper and Row.
- SCHEFFER, I. (1965): *Conditions of Knowledge: An introduction to epistemology and education*. Chicago, University of Chicago.
- SCHEIN, E. (1972): *Professional Education*. New York, McGraw-Hill.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

- SCHÖN, D.A. (1988): Coaching Reflective Teaching. En Grimmett y Erickson. (Eds.): *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- SCHUBERT, W.H. y SCHUBERT, A.L. (1984): *Sources of a theory of action research in progressive education*. Paper presented at AERA, New Orleans.
- SCHWAB, J.J. (1974): *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SCHWAB, J.J. (1978): The practical: arts of eclectic. En Westbury y Wilkof. (Eds.): *Science, Curriculum, and Liberal Education*. Chicago, University of Chicago.
- SCHWAB, J.J. (1983): The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- SHALAWAY, L. y LANIER, J. (1978): *Teachers attaining new roles in research: A challenge the educational community*. East Lansing, Michigan, IRT, Conference series n°. 4.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Dir.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 372-419.
- SHIPMAN, M. (1981): *The Limitations of Social Research*. Londres, Longman.
- SHORT, E. (1985): The concept of competence: Its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2-67.
- SHULMAN, L. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SHULMAN, L. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock. (Ed.): *La investigación sobre la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SHUMSKY, A. (1958): *The Action Research Way of Learning*. New York, Teachers College Press.
- SHUTTER, A. (1985): *La investigación acción*. México, CREFAL.
- SIMMONS, J.M. (1984): *Action research as a means of professionalizing staff development for classroom teacher & school staffs*. ED. 275 639.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. Londres, The Falmer Press.

- SMULYAN, L. (1983): *Action Research on Change in Schools: A Collaborative Project*. Paper presented at AERA, Montreal.
- SMULYAN, L. (1984): *Collaborative Action Research: Historical Trends*. Paper presented at AERA, New Orleans.
- SMYTH, W.J. (1984): Teachers-as-collaborators in clinical supervision: Cooperative learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 25, 60-68.
- SMYTH, W.J. (1986): *Reflexion-in-action*. Victoria, Deakin University, Australia.
- SMYTH, W.J. (Ed.) (1987a): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, The Falmer Press.
- SMYTH, W.J. (1987b): Introduction: Educating Teachers; Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. En W.J. Smyth. (Ed.): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, The Falmer Press.
- SMYTH, W.J. (1989): Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.
- SMYTH, W.J. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- SPARKS-LANGER, G. y COLTON, A. (1991): Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- SPARKS-LANGER, G., SIMMONS, J., PASCH, M., COLTON, A. y STARKO, A. (1990): Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it?. *Journal of Teacher Education*, 41(4) 23-32.
- SPARKES, A. (1991): The culture of teaching, critical reflection and change: possibilities and problems. *Educational Management and Administration*, 19(1), 4-19.
- STENHOUSE, L. (1970): *The Humanities Project: an Introduction*. Londres, Heinemann.
- STENHOUSE, L. (1983): Curriculum Research and the Art of the Teacher. En L. Stenhouse: *Authority, Education and Amancipation*. Londres, Heinemann.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1985): El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista Educación*, 277, 43-54.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid, Morata.

- STONES, E. (1984): *Supervision in the teacher Education: A Counseling and Pedagogical Approach*. Londres, Methuen.
- STONES, E. (1987): Teaching practice supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 67-71.
- STRIKE, K. (1991): Is teaching a profession: How would we know?. En R.L. Schwab. (Ed.): *Research-Based Teacher Evaluation*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- SURBECK, E., HAN, E. y MOYER, J. (1991): Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.
- TABA, H. y NOEL, E. (1957): *Action-Research: A Case Study*. Washington, ASCD.
- TABACHNICK, R. y ZEICHNER, M.K. (1985): *Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behavior*. Paper presented at ISATT's Conference, Tilburg.
- TICKLE, L. (1987): *Learning Teaching, Teaching Teaching*. Londres, The Falmer Press.
- TIKUNOFF, W.J., WARD, B.A., y GRIFFIN, G.A. (1979): *Interactive research and development of teaching study: Final report*. San Francisco, CA: Far West Regional Laboratory for Educational Research and Development.
- TOM, A.R. (1984): *Teaching as a Moral Craft*. New York, Longman.
- TOM, A.R. (1985): Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 139-153.
- TOM, A.R. (1985a): Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- TOM, A.R. (1987): Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions. En J. Smyth. (Ed.): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, The Falmer Press, pp. 9-17.
- TOWNSEND, D., BUTT, R. y ENGEL, S. (1991): Collaborative autobiography, action research, and professional development. *The Canadian Administrator*, 30(7), 1-6.
- TRAVERS, R.M. (1979): *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós.
- TRIPP, D.H. (1984): *Action research and professional development*. Paper presented at Australian College of Education Project, Murdoch University.



- TUTHILL, D. y ASHTON, P. (1983): Improving educational research through the development of educational paradigms. *Educational Research*, 12, 6-14.
- ULLRISCH, W. (1985): *Will and circumstance in a small group: Orientation to authority, coping defense and their relationship in the development of reflective student teachers*. Doctoral dissertation University Wisconsin-Madison.
- USHER, R. (1991): Situación de la educación de adultos en la práctica. *Revista de Educación*, 294, 155-178.
- VALLI, L. (1990): *The question of quality and content in reflective teaching*. Paper presented at AERA, Boston.
- VALLI, L. (Ed.) (1990): *Reflective Teacher Education Programs*. New York, Teachers College Press.
- VALLI, L. y TOM, A. (1988): How adequate are the knowledge base frameworks in the teacher education?. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 5-12.
- VAN MANENN, M. (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- VAN TRIER, W.E. (1980): Actualités bibliographiques. *Deviance et Societé*, 4(2), 179-193. Ginebra.
- VILLAR, L.M. (1986): *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia, Promolibro.
- VILLAR, L.M. (1988a): Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En A. Villa. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 149-174.
- VILLAR, L.M (1988b): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy, Marfil.
- VILLAR, L.M. (1989): *Investigaciones en curso sobre el tema de las prácticas en la formación práctica de los profesores*. Actas del II symposium sobre prácticas escolares. Santiago, Tórculo, pp. 53-83.
- VILLAR, L.M. (1990): *EL profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada, Universidad de Granada.
- VV.AA. (1989): El Pla de Formació Permanent. *Crònica d'Ensenyament*, 20, 3.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

WALLACE, M. (1987): A historical review of action research: some implications for the education of teachers their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 97-115.

WALLAT, C., GREEN, J., CONLIN, S. y HARAMIS, M. (1981): Issues related to action research in the classroom. The teacher and researcher as a team. En Green and Wallat. (Eds.): *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, New Jersey, Ablex.

WARD, B. y TIKUNOFF, W. (1982): *Collaborative Research*. Washington, NIE, Teaching and Learning Program.

WARNER, A., HOUSTON, W. y COOPER, J. (1977): Rethinking the clinical concept in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15-18

WASS, H., BLUME, R., COMBS, A. y HEDGES, W. (1974): *Humanistic teacher education: An experiment systematic curriculum innovation*. Colorado, Shield.

WAXMAN, H.C., FREIBERG, H.J., VAUGH, J.C. y WEIL, M. (1988): *Images of reflection in teacher education*. Reston, VA: Association Teacher Education.

WEDMAN, J. y MARTIN, M. (1991): The influence of a reflective student teaching program: an evaluation study. *Journal of Research and Development in Education*, 24(2), 33-40.

WEDMAN, J. MARTIN, M. y MAHLIOS, M. (1990): Effect of orientation, pedagogy and time on selected student teaching outcomes. *Action in Teacher Education*, 12(2), 15-23.

WELLINGTON, B. (1991): Promise of reflective practice. *Educational Leadership*, 48(6), 4-5.

WHITFORD, B.L., SCHLECHTY, P.C. y SHELOR, L.G. (1987): Sustaining action research through collaboration: Inquiries for invention. *Peabody Journal of Education*, 64(3), 151-169.

WHITEHEAD, J. (1985): An analysis of an individual's educational development: the basis for personally oriented action research. En M. Shipman. (Ed.): *Educational research: principles, policies and practices*. Londres, Falmer Press.

WHITEHEAD, J. y LOMAX, P. (1987): Action research and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 13(2), 175-190.

WILES, D. (1953): Can we sharpen the concept of action research?. *Educational Leadership*, 10, 408-410.

- WILSON, S., SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987): "150 Different Ways" of knowing: Representation of knowledge in teaching. En J. Calderhead. (Ed.): *Exploring Teacher Thinking*. Londres, Cassell, pp. 104-124.
- WITTROCK, M. (Ed.) (1986): *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, 3<sup>a</sup>. ed.
- WOODS, P. (1987): Life histories and teacher knowledge. En J. Smyth. (Ed.): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Londres, Falmer Press.
- WUBBELS, TH. y KORTHAGEN, F.A.J. (1990): The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29-43.
- YINGER, R.J. (1986a): Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- YINGER, R.J. (1986b) Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores: hacia una concepción de actividad profesional. En L.M. Villar Angulo., (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. ICE, Universidad de Sevilla.
- YINGER, R.J. y CLARK, C. (1981): *Reflective journal writing: Theory and practice*. O.P., n<sup>o</sup>. 50. East Lansing, Michigan, IRT.
- ZABALZA, M.A. (1987): Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4-5, 109-138.
- ZABALZA, M.A. (1988): *Diseño curricular y calidad de la educación*. SEP: Actas IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante, pp. 277-315.
- ZABALZA, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En *La formación práctica de los profesores*. Actas del Symposium sobre prácticas escolares. Santiago, Tórculo, pp. 15-39.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona, PPU.
- ZEICHNER, K.M. (1979): Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123, 1988.
- ZEICHNER, K.M. (1980): Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- ZEICHNER, K.M. (1981/2): Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12, 1-22.

- ZEICHNER, K.M. (1983): Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- ZEICHNER, K.M. (1986): Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as a occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5-24.
- ZEICHNER, K.M. (1987a): Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575.
- ZEICHNER, K.M. (1987b): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- ZEICHNER, K.M. (1988): Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En A. Villa. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- ZEICHNER, K.M. (1991): *Reflective Teacher Education from a Critical Perspective*. paper presented at III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional, Sevilla.
- ZEICHNER, K.M. y GORE, J. (1990): Teacher Socialization. En R. Houston. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- ZEICHNER, K.M. y TEITELBAUM, K. (1982): Personalized and inquiry-oriented teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 8, 95-117.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-47.
- ZEICHNER, K.M., TABACHNICK, B.R. (1985): The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.
- ZEICHNER, K.M., TABACHNICK, B.R. y DENSMORE, K. (1987): Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. En J. Calderhead. (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. Londres, Cassell.



