

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y O. ESCOLAR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

HOMENAJE
AL PROFESOR
ÓSCAR SÁENZ BARRIO

GRANADA
MCMXCIX

ÍNDICE

Presentación	9
Curriculum Vitae	11
Entrenar para ser creativo: una experiencia práctica en el aula	25
<i>Alemany Arrebola, I. y Pérez García, M.P.</i>	
Las teorías psicológicas como sustrato del curriculum en educación infantil: Bruner y el "cómo aprender"	39
<i>Almenzar, M^a L. y Rodríguez Serrano, R.</i>	
Integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa <i>Arroyo González, R.</i>	53
Sociedad de la información y educación para el siglo XXI	71
<i>Blázquez Entonado, F.</i>	
Diversidad y heterogeneidad en la Organizaciones Escolares	85
<i>Calvo de Mora, J.</i>	
El humor en la educación	101
<i>Camacho Pérez, S.</i>	
La educación en las preceptorías: un estudio de caso	115
<i>Cantón Mayo, I. y Prieto Sarro, M.</i>	
La cultura como elemento necesario en el aprendizaje de la lengua extranjera <i>Cordova Villena, A.</i>	137
Cambios producidos en la dirección de las instituciones educativas y bases jurídicas que los produjeron	145

© Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Colabora: Facultad de Ciencias de la Educación

ISBN: 84-95276-28-3

Depósito Legal: GR-1449-1999

Imprime: Gráficas Lino, SL.

Imagen de portada:

Cédula Real de 7 de diciembre de 1526 ordenando la creación de
la Universidad de Granada.

El análisis didáctico del contenido matemático como recurso en la formación de profesores de matemáticas..... <i>Díaz Godino, J., Batanero, C. y Flores, P.</i>	165
La calidad de la educación: Grandes lemas y serios interrogantes <i>Escudero Muñoz, J. M.</i>	185
Aproximación a los poemas mínimos de Emily Dickinson <i>Fernández Ferrer, A.</i>	217
Fundamentos pedagógicos y didácticos de la didáctica del francés como lengua extranjera <i>Fernández Fraile, M^a E.</i>	231
Educación global y enfoque transpersonal..... <i>Fernández Herrería, A.</i>	241
Evaluación educacional: necesidad hacia la satisfacción <i>Fernández Huerta, J.</i>	263
Vir bonus docendi peritus..... <i>Fernández Nares, S.</i>	303
La educación: una conquista ("Currículo") personal <i>Gervilla Castillo, E.</i>	311
El niño y la literatura Infantil..... <i>Gómez Villalba, E.</i>	327
La historia del arte en la enseñanza obligatoria. Revisión crítica a su inserción legislativa <i>Guzmán Pérez, M^a.</i>	337
La cultura de masas <i>Jiménez Correa, A. y Lou Royo, M^a A.</i>	357
La filosofía para maestros, en la memoria <i>Lara Nieto, M^a C.</i>	371
Un texto menor de D. Óscar <i>López, Miguel A.</i>	381
Las escuelas de Magisterio de la Iglesia, de Granada <i>López, Miguel A.</i>	387
La producción científica del profesor Óscar Sáenz <i>Lorenzo Delgado, M.</i>	401

El aprendizaje de la gramática inglesa en la escuela de antes y de ahora <i>Madrid Fernández, D.</i>	415
La Rioja afincada en Granada: La pasión por la formación del profesorado <i>Medina Revilla, A.</i>	431
Tecnología de la imagen: Educar en la <i>Estética</i> <i>Mena Merchán, B.</i>	457
La retirada como respuesta a la masificación de la Universidad <i>Molina García, S.</i>	467
Desarrollo profesional a través de la investigación <i>Moral Santaella, C.</i>	475
Formación del profesorado "versus" integración curricular de las tecnologías y medios de comunicación: Investigando la tecnofobia en el colectivo docente <i>Ortega Carrillo, J. A.</i>	503
Educación y valores <i>Peñafiel Martínez, F.</i>	529
La evaluación imposible <i>Rico Vercher, M.</i>	539
La Evaluación del currículo de educación secundaria obligatoria <i>Rodríguez Diéguez, J.L.</i>	549
La formación del profesorado en la paz y los derechos humanos <i>Rojas Ruiz, G.</i>	565
Mujer y Educación en el realismo crítico de Galdós y Clarín. Presencia de las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza <i>Romero, A. y Mariscal, R.</i>	573
Trabajos en grupo en la Facultad <i>Rosales López, C.</i>	595
Educación y desarrollo durante la Infancia <i>Rus Arboledas, A.</i>	613
Habilidades narrativas en la expresión escrita de alumnos con dificultades en el aprendizaje <i>Salvador Mata, F.</i>	627
El profesorado ante la educación intercultural. Reflexiones y propuestas para su formación <i>Sánchez Fernández, S.</i>	641

Nuevas bases para una educación en y para la diversidad.....	661
<i>Sánchez Palomino, A.</i>	
Escuelas de alto rendimiento	687
<i>Santibañez Velilla, J.</i>	
Disposición y exigencia formativa del profesorado ante la diversidad	701
<i>Sola Martínez, T., Pareja, J. A. y López Urquizar, N.</i>	
La enseñanza del razonamiento estadístico en la era de la tecnología.....	719
<i>Vallecillos Jiménez, A.</i>	

DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

CRISTINA MORAL SANTAELLA
Universidad de Granada

1. Introducción

La forma tradicional de concebir el desarrollo del profesor a través de la investigación se apoyaba en la idea de que el profesor era un mero ejecutor de las investigaciones elaboradas por agentes externos dedicados a investigar a los profesores y sus procesos de enseñanza. Actualmente, el profesor no se considera un agente pasivo que asimila los resultados de las investigaciones externas, sino un agente activo directamente implicado en las actividades de investigación sobre su propia práctica, lo cual le permite un desarrollo profesional constante. Pero aunque actualmente el profesor comienza a ser concebido un investigador de su propia práctica, lo habitual y lo que generalmente ha sucedido a lo largo del tiempo es concebir al profesor como objeto de estudio, los profesores han sido investigados más que ser investigadores.

Sin embargo, la investigación realizada sobre los procesos de pensamiento del profesor ha destacado el rol del profesor como un profesional que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica en un proceso de investigación constante sobre ella (CALDERHEAD y SHORROCK, 1997), e incluso, en este proceso de investigación sobre la práctica el profesor tiene el «poder» de generar conocimiento sobre la enseñanza, conocimiento útil para construir un conocimiento base profesional para la profesión docente (LEINHARDT, 1990). De esta manera, los profesores no son meros recipientes pasivos del conocimiento generado por profesionales de la investigación, sino que son agentes activos en la construcción del conocimiento que guía su práctica diaria en clase. Estos planteamientos deben guiar la construcción de materiales relacionados con la didáctica, ya que el conocimiento didáctico realmente útil para el profesional de la docencia es el que él puede verificar en su práctica mediante la utilización de estrategias de indagación. En el manual «La

Didáctica General: Un Enfoque Curricular» (SÁENZ BARRIO, 1994) es un ejemplo de esta tendencia. Así, en la obra de Sáenz Barrio se incluye como un conocimiento más dentro de los conocimientos que caracterizan la profesión docente, los principios básicos de la investigación y la utilidad de las estrategias de indagación para la mejora y el desarrollo profesional.

Pero aunque esta idea parece estar bastante aceptada por administradores, políticos e investigadores educativos, existe una significativa falta de participación de los profesores en la codificación del conocimiento base para la enseñanza y en la identificación de los planes o agendas de investigación de su actividad profesional. Cochran-Smith y Lytle (1990, 1993), consideran que aquellos que realmente se implican en la experiencia diaria de clase, tienen poco acceso a ofrecer su conocimiento como una parte esencial de la literatura sobre la enseñanza. Así, aunque es cierto que la investigación sobre el profesor y la enseñanza es esencial para construir un conocimiento base generalizable y expresado en principios de funcionamiento que mejoran la actuación del profesor, el profesor sin necesidad de expresar principios de actuación generalizables a través de su investigación personal, puede mejorar su actuación analizando su teoría personal y práctica acerca de la enseñanza. Además, a través de la investigación que él genera de forma intencionada desde el contexto particular que lo determina, puede llegar a comprender y asimilar los resultados de la investigación elaborada por investigadores especialistas que en un principio pueden ser vistos como ajenos a su realidad, consiguiendo superar esta división entre investigación construida de forma externa y la generada de forma interna por parte del profesor.

2. Crítica a una serie de supuestos teóricos acerca de la relación entre investigación y epistemología

Epistemología positivista/empirista e investigación

El discurso de la ciencia ha estado fundamentalmente dominado por proyectos de epistemología positivista y empirista. A través de esta tradición empirista y positivista, el conocimiento se obtiene a través de la observación sobre la experiencia y la experimentación, intentando reducir la subjetividad en la producción del conocimiento en favor de la objetividad. Así, el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia. El positivismo / empirismo contiene las siguientes suposiciones (POPPER, 1988; FEYERABEND, 1981):

-El mundo es objetivo, es decir existe independientemente de los sujetos. Este mundo consiste en fenómenos que tienen leyes y reglas. A través de una observación sistemática y utilizando un método objetivo, es posible descubrir las leyes que los explican y controlar los fenómenos.

-Existe una clara distinción entre sujetos y objetos, el mundo es objetivo y el sujeto es subjetivo.

-Existe también una clara distinción entre hechos y valores. Lo subjetivo no debe interferir en el descubrimiento de la verdad objetiva.

-El mundo social es considerado como el mundo natural, bajo la fórmula causa-efecto. Las cosas no ocurren arbitrariamente y ocasionalmente. La meta de la investigación consiste en explicar el mundo natural y social.

-Todas las ciencias están basadas en el mismo método de descubrimiento acerca del mundo.

La investigación educativa que es representativa de esta tendencia es la realizada bajo el paradigma proceso-producto. El interés se centra en analizar la enseñanza efectiva, mediante la correlación del proceso de enseñanza con productos particulares, como el logro de los estudiantes medido a través de tests estandarizados (BROPHY y GOOD, 1986). Desde esta perspectiva la investigación ve la enseñanza como una actividad primariamente lineal, donde la conducta del profesor es la causa del aprendizaje de los alumnos. Este tipo de investigación es conducida por gente de la universidad que no tienen contacto real y diario con la práctica de la enseñanza. Desde este enfoque se enfatiza la determinación, la racionalidad, la impersonalidad, la predicción y la no reflexión, pues no interesa conocer el proceso sino el producto. Pero, como destaca Usher (199?), el problema con la investigación educativa y social basada en la epistemología positivista y empirista es considerar que los fenómenos sociales y educacionales son abiertos e indeterminados. Una generalización predictiva de los hechos sólo es posible si cerramos la indeterminación a través de una forma impuesta. La imposición para aprisionar el mundo social guarda una relación estrecha con la generación del conocimiento: ¿Quién es el que determina cómo se debe aprisionar el conocimiento?. El que genera el conocimiento posee el poder para objetivizar el conocimiento y darle una forma, cerrándolo y ajustándolo a su gusto.

Crítica de Kuhn a la epistemología positivista/ empirista en favor de la epistemología hermenéutica / interpretativa

El trabajo de Thomas Kuhn (1971) titulado «La estructura de la revolución científica», juega un papel importante en el cambio para la comprensión de la ciencia, la investigación y el método científico. La primera crítica que podemos destacar del trabajo de Kuhn (1971), consiste en destacar que desde el enfoque positivista se considera el proceso de investigación como una empresa individual para enfrentarse al mundo. Pero desde esta posición individual no se reconoce el mundo real, pues la investigación es concebida como un proceso de abstracción de un individuo que se supone no estar afectado por unos valores, una cultura y una estructura social determinada. Esta visión individualista debe ser modificada por una investigación situada dentro de una comunidad en la que el investigador individual está localizado.

Frente a la tendencia racionalista, Kuhn (1971) nos habla del poder de la comunidad científica para definir una serie de valores, tendencias y creencias que determinan el proceso de investigación, delimitando las teorías aceptables y los métodos para resolver los problemas, así como las formas de interpretar y dar significado a los hechos. Desde esta suposición se descubre la necesidad de buscar una epistemología hermenéutica/ interpretativa, que no busque la generalización, la predicción y el control, pero sí la interpretación y el significado. Desde esta

perspectiva, la ciencia natural no es una empresa neutral y no existe un sólo modelo para adquirir la verdad del conocimiento (JACOB, 1987). La realidad es múltiple e intangible, por tanto las teorías generadas tienen un carácter comprensivo y orientativo, destacando su carácter inductivo, generativo, constructivista y subjetivo (CUBA y LINCOLN 1982, 1985; GOETZ y LECOMPTE 1988).

Las investigaciones realizadas desde esta aproximación dan lugar a los estudios interpretativos y cualitativos que Shulman (1986) identifica como estudios de «ecología de clase». Utilizando instrumentos de investigación cualitativa e interpretativa (EVERTSON Y GREEN, 1989), la investigación sobre esta perspectiva asume que la enseñanza en una compleja habilidad de contexto específico, una actividad interactiva que difiere a través de las clases, las escuelas y las comunidades. La búsqueda de una ley universal es rechazada en favor de unas descripciones detalladas de una experiencia concreta dentro de una cultura particular y de una regla social o modelo particular.

Paradigma crítico

La tradición de teoría crítica desafía los planteamientos de las teorías empiristas / positivistas y las hermenéuticas / interpretativas (RUBIO, 1984). Para este autor ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asepticos, puros y objetivos, y el tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral. Surge así el término «crítica», para detectar las creencias y la práctica que limita la libertad humana, la justicia y la democracia (WEBB, 1996).

El conocimiento obtenido desde esta perspectiva crítica es emancipatorio, pues el análisis e identificación de las fuerzas que oprimen y restringen la vida implica un movimiento individual y colectivo para la mejora y el cambio de las estructuras que impiden y restan libertad (KEMMIS, 1996). La teoría crítica supone, además, que el conocimiento no puede ser objetivo, pues es producido siempre por un interés social determinado, para la emancipación o para la opresión. Desde la teoría hermenéutica/interpretativa y la teoría crítica se asume que para comenzar a ser 'objetivo' se requiere no de un 'buen' método sino buscar un 'buen argumento' para disponer a los sujetos a un escrutinio, una reflexión y un diálogo crítico. Esto requiere situaciones donde se propicie el diálogo, para que las perspectivas individuales entren en contacto y se consiga alcanzar una perspectiva común. Las condiciones del diálogo deben ser libres y no sujetas a una ideología determinada (JENNINGS y GRAHAN, 1996). Pero el diálogo es sólo una condición para la emancipación, pues el diálogo debe acompañar a la acción. El diálogo no es suficiente, se requiere una acción para que el propósito de la investigación sea totalmente emancipatorio, para que se produzca un verdadero cambio (SANGER, 1996).

Este movimiento lleva implícito un planteamiento postmodernista en el que existe un escepticismo acerca de la epistemología tradicional para distinguir la verdad y el conocimiento cierto. El postmodernismo ve la generación de conocimiento como una práctica de 'lenguaje,' una práctica de producción textual (MCTAGGART, 1996). Aquí el lenguaje no es concebido simplemente como un espejo para reflejar el mundo, o un simple instrumento para dar significado a la realidad

externa. El lenguaje es también el creador de la cultura y de los códigos epistemológicos, el camino en el que los investigadores conocen y el camino en el que ellos se aproximan a través de la cultura. Ninguna forma de conocimiento puede ser separada del lenguaje, del discurso y de los textos que pertenecen a una cultura determinada, por tanto el conocimiento es concebido como algo que es relativo y que está determinado por el discurso, lo cual implica que siempre es parcial y relativo (CLANDININ, DAVIES, HOGAN y KENNARD, 1993). El conocimiento es descentralizado pues no existe un conocimiento universal, unitario y racional sino subjetivo e históricamente y socialmente localizado. Los sujetos no pueden ser separados de su subjetividad, y su situación social-cultural e histórica.

El postmodernismo se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, lo heterogéneo y lo diferencial, frente al modernismo que hace referencia a límites rígidos y hechos concretos (SANGER, 1996). Así, desde una visión de la enseñanza como una actividad racional y estable, fundamentada en métodos científicos, desde un conocimiento objetivo y cuantitativamente medido para la búsqueda de la estandarización y la uniformidad, que es característico de un planteamiento «moderno», se llega a un planteamiento «postmodernista» que considera la enseñanza como una actividad socialmente construida (EISNER, 1993). No existen esquemas de referencia estables, sino que se avanza desde la conjetura de la certidumbre hacia la incertidumbre (GIMENO, 1995). Los problemas del estatus profesional desde un planteamiento moderno fueron resueltos buscando un conocimiento fundamental y básico, regulado y controlado por la investigación racionalista. Pero este conocimiento no encaja con la incertidumbre, la complejidad y el rápido cambio del mundo postmoderno (HARGREAVES, 1996), lo cual lleva a resaltar las características artísticas de la enseñanza, que requieren múltiples formas de comprensión y representación, tomar juicios profesionales en circunstancias donde no existe una «respuesta correcta» sino una «respuesta creativa» (WOODS, 1996).

3. La investigación sobre la enseñanza y la investigación del profesor.

La investigación realizada por el profesor no tiene un lugar tan legítimo como la elaborada por los investigadores, pero desde la perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (1990, 1993), se puede considerar que la investigación del profesor constituye otra forma legítima de conocimiento formal acerca de la enseñanza. Así, aunque la investigación del profesor no haya sido totalmente reconocida por la comunidad académica, debido a que existen problemas como los relacionados con la generalización del conocimiento y el esquema teórico de referencia para realizar la investigación, se insiste en que la investigación del profesor puede llegar a alcanzar el estatus de investigación aceptada y legítima para la generación del conocimiento base para la profesión docente.

Problemas de generalización del conocimiento

Debido a los problemas de generalización del conocimiento elaborado por los profesores a partir del análisis de su propia práctica, es por lo que se considera que este tipo de investigación no posee el mismo valor que el elaborado a través

de un paradigma positivista. Pero, como ya hemos señalado anteriormente, los modelos interpretativos y críticos para el estudio de la enseñanza superan una visión reduccionista basada en un modelo empírico para aprisionar el conocimiento de la enseñanza.

Los modelos interpretativos y críticos consideran que las leyes generales formuladas desde el paradigma positivista no son útiles para comprender el fenómeno educativo. Los fenómenos educativos están determinados por el contexto donde se producen, por tanto, más que intentar descubrir leyes acerca de cómo trabajar en casos genéricos, ahora interesa conocer cómo y por qué los hechos se suceden y ocurren dentro de un contexto particular (CUBA y LINCOLN, 1982; GOETZ y LECOMPTE, 1988).

Esquema teórico de referencia para realizar la investigación

Las críticas realizadas a la propuesta de considerar la investigación del profesor un instrumento de creación del conocimiento esencial para la práctica de la enseñanza, también hacen referencia a las cuestiones relativas a cuál es la teoría que fundamenta la investigación del profesor. Esto lleva a plantearse el tema de la importancia que poseen las teorías prácticas y personales de los profesores acerca de la enseñanza.

La realidad parece demostrar que la teoría transmitida como contenidos y principios que regulan la práctica de la enseñanza tiene poca influencia en las vidas profesionales de los profesores (COX, 1996; ERAUT, 1994). Esto es un indicativo de los impedimentos reales que se suceden en el ambiente de clase al intentar establecer la prioridad de los principios teóricos derivados de la investigación, especialmente como señala (O'HANLON, 1993), porque muchos profesores cuestionan la eficacia de usar la teoría en su trabajo diario, ya que el primer criterio que los profesores utilizan para valorar una teoría es la de cuestionar su utilidad real en la práctica. Lo cierto, es que muchas de las teorías construidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje no son útiles para todos los profesionales de la educación, debido a que la mayoría de las teorías son meramente descriptivas, con pocas implicaciones para la práctica.

Frente a estos principios teóricos derivados de la investigación hay que destacar que el profesor posee una teoría personal que ha ido elaborando a lo largo del tiempo y que es esencialmente útil y práctica para dar significado a su trabajo diario. Según Cox (1996), estas teorías personales son las que permiten elaborar una nueva relación entre la teoría y la práctica, olvidando los moldes tradicionales para comprender que la práctica y la teoría de la investigación educativa, es transformada por la práctica y la teoría del profesor que elabora en su contacto diario con la enseñanza. Por tanto, parece esencial que se profundice en el conocimiento acerca de cómo y cuándo la teoría acerca de la enseñanza se construye y es usada para fundamentar y apoyar las acciones cotidianas que se suceden en clase (HAYON, 1990).

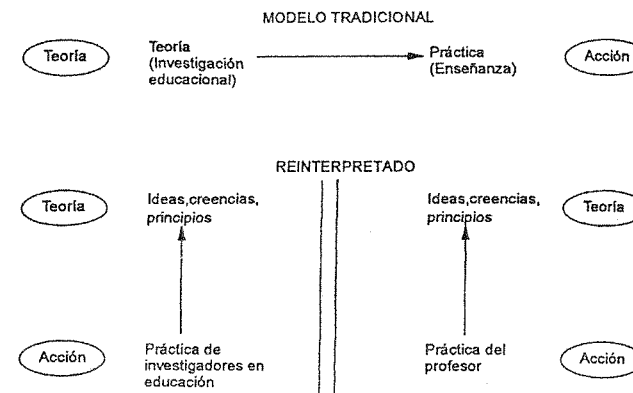


Figura 1: Una reinterpretación de las relaciones entre la teoría y la práctica (Cox, 1996:157).

Las cuestiones referidas a la forma en que es construido el conocimiento acerca de la enseñanza están en estrecha relación con el tema dedicado al desarrollo de un conocimiento profesional (ELBAZ, 1990; HAYON, 1990; ASPLAND y BROWN, 1993). Cuando el profesor se hace preguntas del tipo: ¿Cuál es el propósito de mi enseñanza?, ¿Qué medios son necesarios para alcanzar este propósito?, etc., se están haciendo preguntas dedicadas a generar y profundizar en un conocimiento profesional (SMYTH, 1989). Para resolver preguntas de este tipo se debe realizar una indagación sistemática a partir de la experiencia, intentando establecer algunas generalizaciones acerca de ella y examinando estas generalizaciones para determinar la exactitud de los fundamentos que nos ayudan a comprender lo que ha ocurrido. Por tanto, el profesor aprende de su propia actuación, descubriendo las acciones que se repiten y los valores ocultos que subyacen en su práctica, las experiencias personales y características inconscientes en las que se basan. Si el profesor no ha tenido tiempo de examinar los principios ocultos que sustentan sus acciones, debe intentar hacerlos explícitos y visibles para alcanzar una comprensión mayor de su actuación, pues el profesor necesita trabajar desde una teoría explícita más que implícita. Sin una orientación explícita y personal las acciones son vulnerables, fácilmente modificadas y reducidas a la imitación de patrones estándares. Cuando la teoría se hace explícita el profesor tiene una mayor oportunidad para desarrollar una teoría personal que lo define como profesional de la enseñanza (DAY, 1990).

Estos procesos, hacen que el profesor modifique y cree una visión más personal de él mismo dentro de su contexto profesional particular y construya su teoría personal acerca de la enseñanza (BRIDGES, 1993). El profesor comienza a comprender la teoría que fundamenta su acción a partir de una reflexión personal y de reflexiones compartidas con colegas. El proceso de reflexión consiste en la formulación de hipótesis personales acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y la verificación de estas hipótesis. La verificación de hipótesis lleva a una confirmación,

modificación o rechazo de la teoría que se cuestiona como principio básico donde se apoya la práctica (VILLAR, 1992). La teoría personal se construye así mediante procesos de indagación e investigación personal, y sirve de base para la construcción del conocimiento profesional. El proceso debería ser visto como un ciclo perpetuo de etapas las cuales están en continuo movimiento. Las distintas etapas se suceden cíclicamente para permitir una renovación de la práctica profesional a través de una evaluación personal constante y de un proceso de teorización constante de la acción (Calderhead, 1988). El proceso avanza desde un proceso de razonamiento pedagógico simple (Figura N° 2) a un modelo de razonamiento complejo (Figura N° 3) (BENNETT, CARRÉ y DUNNE, 1993).

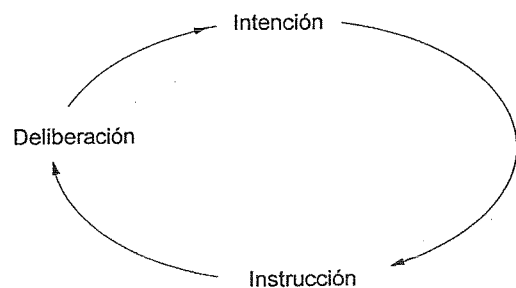


Figura 2: Modelo de razonamiento pedagógico inicial (Bennett, Carré y Dunne, 1993:217).

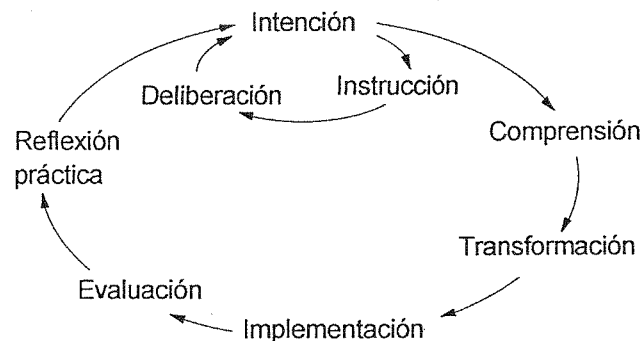


Figura 3: Un segundo modelo de razonamiento pedagógico más complejo (Bennett, Carré y Dunne, 1993:218).

4. El profesor investigador

El término profesor investigador se ha usado como una clase de paraguas que describe un amplio rango de actividades que provienen del ámbito y noción de la investigación acción. La aparición de la investigación del profesorado en el ámbito

educativo, definida por Stenhouse (1985), como una «sistemática indagación de crítica personal», tiene un efecto democratizador, pues con ella se llega a plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados a elaborar investigaciones, son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional (GIMENO, 1983, POSCH, 1996). Elliott (1990, 1993) estimula a los profesores a que se impliquen en procesos de investigación, pues a través de la propia investigación, los profesores pueden mejorar su propia práctica y llegar a una toma de decisión personal y autónoma. La investigación del profesor además es vista como una ruta para la emancipación del profesor (KEMMIS, 1996). Carr y Kemmis (1988), desde la perspectiva de la teoría social crítica, enfatizan la función liberadora de la investigación del profesor, en la búsqueda de una sociedad más democrática y más participativa.

Las ventajas de utilizar un proceso de indagación y de investigación para la formación del profesorado han sido destacadas por la mayoría de los investigadores dedicados al tema de la formación del profesorado (ZEICHNER y TABACHNICH, 1991; MAHER, 1991). Los proyectos de investigación-acción (GORE Y ZEICHNER, 1991; ALTRICHER, POSCH y SOMEKH, 1995) y de investigación colaborativa (OJA y SMULYAN, 1989; Villar, 1992), han sido utilizados como estrategias de formación del profesorado, especialmente en las fases de formación permanente, aunque también han sido aplicadas en la fase de formación inicial (NOFKE y BRENNAN, 1991), en concreto en situaciones en las que los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores tienen acceso a practicar directamente en el contexto escolar.

Cochran-Smith y Lytle (1993), definen la investigación del profesor como una indagación sistemática e intencional por parte de los profesores acerca de su propia escuela y del trabajo de clase:

-Por sistemático se entiende un camino ordenado de reunir y recoger información, experiencias documentadas dentro y fuera de la clase, así como información relativa a pensamientos y creencias que no tienen una aparente expresión material.

-Por intencional nos referimos a que es una actividad planificada más que espontánea. El énfasis puesto en esta característica intencional de la investigación guarda una estrecha relación con la idea de aprender deliberadamente de la investigación, así cualquier actividad en clase debería ser para el profesor una propuesta de indagación que le permitiera un descubrimiento personal para dar sentido a su experiencia.

-La investigación además es considerada una actividad social y constructiva. La investigación no sólo proporciona piezas separadas de datos y resultados que informan sobre actividades particulares de cada profesor individual en clase, sino que son piezas que informan a todos los profesores que realizan investigación, y aunque en un principio no haya intención de generalización, pueden llegar a

hacerse relevantes para una gran variedad de contextos y ser aplicadas para mejorar la práctica de la escuela en su totalidad.

Los comentaristas relacionados con el tema de la investigación acción, parecen acordar que el origen de la investigación acción se produce a partir de la obra de Kurt Lewin (1948), relativa a la teoría del cambio en la organización formal. El modelo de Lewin de investigación acción se basa en un ciclo en espiral donde se sitúan actividades como la planificación, la acción y la evaluación. Según Webb (1996), el efecto esencial del trabajo de Lewin (proyectos para la integración social y la justicia social), consiste en destacar que la investigación debe tener esencialmente un efecto práctico sobre la realidad para modificarla y mejorarla. Sus proyectos de investigación, con una tendencia eminentemente práctica, fueron más tarde desarrollados por Elliott (1990), con una propuesta que progresa en una serie de ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. Esta empresa, eminentemente práctica, se enriquece más tarde con la teoría crítica, en particular con el trabajo de Carr y Kemmis (1988).

Carr y Kemmis (1988), entienden la investigación acción como una forma de indagación colectiva y reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de su propia práctica social o educacional, así como para comprender esas prácticas en contextos particulares. En esta aproximación la investigación acción se produce sólo cuando es colaborativa, lo cual supone una acción examinada críticamente por los miembros del grupo, un examen que está basado fundamentalmente en la aplicación de procesos de reflexión sobre la práctica.

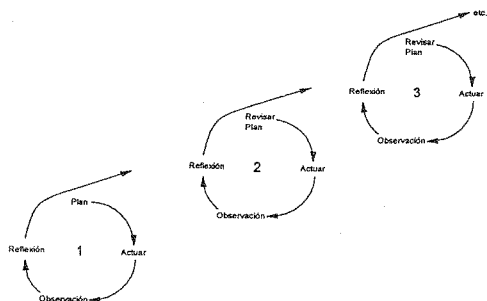


Figura 4: Ciclos de la espiral de investigación acción (Zuber-Skerrit, 1996:95).

Según Kemmis (1996), la investigación acción educacional permite dar el control sobre el proceso de la reforma educacional a aquellos que están realmente implicados en la acción. La extensión en la cual esto ocurre puede variar, produciendo tres variantes de investigación acción Carr y kemis (1988):

1. Investigación acción técnica. Se identifica con la búsqueda de una práctica efectiva y suele venir determinada por un agente externo que promueve la investigación entre los miembros de un centro.

2. La investigación acción práctica. Se dirige a la mejora de la comprensión

y la acción del práctico, aunque no se plantea cuestiones más allá de la mejora de la práctica de los participantes en el proyecto de investigación.

3. La investigación acción emancipatoria. Surge desde el propósito de los miembros de un centro, los cuales adoptan un compromiso y una responsabilidad para buscar una emancipación liberadora de los dictados irracionales y los hábitos burocráticos.

Estos tres enfoques quedan sumariados por Zuber-Skerrit (1996) en la siguiente tabla:

Tipo de investigación acción	Propósitos	Rol del facilitador	Relaciones entre el facilitador y los participantes
1. Técnica	Efectividad / eficacia de la práctica educacional. Desarrollo profesional	'Experto' desde fuera	Los prácticos dependen del facilitador experto
2. Práctica	Como la (1), pero además alcanzando la comprensión del práctico. Transformación de su toma de consciencia	Rol socrático estimulando la participación y la reflexión personal	Cooperación (procesos de consulta)
3. Emancipatoria	Como la (2), pero además propiciando la emancipación desde los dictados de la tradición. Crítica a los sistemas burocráticos. Transformación de la organización y del sistema educativo	Rol de moderador del proceso (la responsabilidad es compartida igualmente por todos los participantes)	Colaboración

Tabla 1: Tipos de investigación acción y sus principales características (Zuber-Skerritt, 1996:4).

La investigación acción «técnica» tiene como propósito mejorar la efectividad de la práctica educativa, así el práctico depende de las recomendaciones proporcionadas por el investigador que es visto como un facilitador. La investigación acción «práctica», además de estar dirigida a la mejora de la efectividad tiene como propósito que el práctico desarrolle una comprensión personal de su actuación que le permita un desarrollo profesional constante; en este caso el rol del investigador es un rol socrático que estimula la reflexión sobre la práctica. Finalmente la investigación acción es «emancipatoria» cuando el propósito no es solamente la mejora técnica y la mejora de la comprensión del práctico, sino que también trabaja la transformación y el cambio de la organización dentro de los límites y condiciones existentes.

Para Argyris (1993), el propósito de cualquier proyecto de investigación acción es conseguir la mejora, la innovación y el cambio, tanto de la práctica cotidiana del sujeto que se implica en el proyecto de investigación acción como de la práctica de la organización donde está inmerso el sujeto. Es así que la investigación acción queda establecida como un modelo de investigación educativa apropiado para el estudio del desarrollo profesional y el desarrollo de las organizaciones, especialmente cuando se considera la vertiente de investigación acción emancipatoria o crítica (ZUBER-SKERRITT, 1996).

5. Esquema y principios básicos para un proceso de investigación

El modelo de investigación que fundamenta los proyectos de investigación acción colaborativa según Oja y Smulyan (1989), avanza en un proceso cíclico en espiral consistente en: planificación, ejecución, reconocimiento (o toma de conciencia de los hechos descubiertos), evaluación y, en el caso de que se vea necesario, modificación del plan; es decir, un ciclo recurrente de planificación, acción, observación, reflexión y revisión. El profesor participa activamente en el proceso de investigación acción, como un sujeto capaz de generar y examinar los principios hipotéticos en los que gira su enseñanza (SMYTH, 1989; WINITZKY, 1992; TESCH, 1990). Altricher, Posch y Somekh (1995), consideran que se pueden distinguir distintas fases en los procesos de investigación acción. Estas fases son las siguientes:

1. Comenzar estableciendo el punto de partida del proyecto de investigación acción, que en algunos casos suele estar acompañado con el comienzo de un diario que se va completando a lo largo del proceso de investigación.

2. Clarificar la situación: esta clarificación de la situación supone llevar a cabo una recogida y análisis de datos para alcanzar una visión más completa del tema que se investiga. Los métodos de recogida de datos podrían incluir:

- diarios detallados de impresiones subjetivas, descripciones de los encuentros, etc.
- colección de documentos relacionados con la situación,
- notas de observación de los encuentros, quizás usando previamente listas preparadas, esquemas de referencias, etc.

- cuestionarios con formatos abiertos o cerrados,
- entrevistas con colegas o con otros,
- grabaciones en vídeo o audio de entrevistas o encuentros, para proporcionar datos objetivos que pueden ser visualizados u oídos repetidamente,
- descripciones escritas de los encuentros o entrevistas, los cuales pueden proporcionar datos para validar las grabaciones, y
- triangulación de los datos obtenidos con distintos métodos.

3. Desarrollo de la acción: Una vez clarificada la situación, se pasa al desarrollo de la acción, delimitando un plan de actuación y unas estrategias adecuadas para su puesta en práctica.

4. Análisis de la teoría generada: Finalmente se produce una fase en la que se realiza un análisis de la teoría generada, a partir de procesos de reformulación del pensamiento. Estos procesos se llevan a cabo haciendo público el conocimiento que el sujeto ha elaborado en la realización del proyecto de investigación acción, contrastándolo con los progresos y nuevas generaciones elaboradas por los otros profesores que también comparten el proyecto de investigación acción.

Además de conocer las distintas fases que componen los proyectos de investigación acción, es necesario hacer referencia a una serie de principios éticos de actuación que deben estar presentes en la realización de este tipo de proyectos, principios que son destacados por Winter (1996):

- asegurarse de que las personas relevantes para la puesta en práctica del proyecto de investigación acción han sido consultadas y aceptan la propuesta,
- desarrollar el trabajo de forma visible y abierto a las sugerencias de los otros,
- obtener un permiso antes de realizar las observaciones y exámenes de documentos,
- aceptar la responsabilidad que supone un proyecto de investigación acción y
- mantener la confidencialidad.

Una vez considerados estos principios éticos para la realización de los proyectos de investigación acción, pasamos a explicar unos principios básicos de actuación que deben fundamentar los proyectos de investigación acción. Aunque es cierto que existen distintas variantes para llevar a cabo los proyectos de investigación, existen unos elementos básicos que deben ser encontrados en todas las propuestas de investigación acción. Autores como Oja y Smulyan (1989), Marcelo, Mingorance y Sánchez (1992), y Winter (1996), han hecho referencia a estos principios básicos, coincidiendo en los siguientes aspectos:

1. **Principio de focalización en la práctica.** Los temas que mueven la realización de proyectos de investigación acción siempre tienen una conexión directa con la práctica.

2. **Principio de riesgo.** El proceso de investigación es una práctica arriesgada,

pues no se trata de exponer los posibles cambios o explorar posibilidades de transformación, sino que implica una transformación real de la situación lo cual siempre se asocia con cierto nivel de riesgo.

3. Principio de desarrollo profesional. La investigación acción en educación ha sido vista como un camino para implicar a los profesores en propuestas de cambio generadoras de mejoras de la práctica educativa. Pero con estos proyectos de investigación no se consigue exclusivamente la mejora de la práctica sino que además se consigue el desarrollo y el crecimiento del profesor como profesional.

4. Principio de colaboración. La colaboración es necesaria para alcanzar una visión y una comprensión común final que permita la emancipación de la escuela en su totalidad. Pero, esta comprensión común final no implica una síntesis bajo un consenso total, sino que reconoce la existencia de diferentes puntos de vista que enriquecen la comprensión final.

5. Principio de crítica reflexiva. La toma de decisiones y la elaboración de juicios personales descansa sobre un proceso de interpretación complejo, interpersonal y negociado, y no sobre la aplicación de unos principios representativos aceptados como universales.

6. Principio de transformación teoría / práctica. Para ofrecer una crítica reflexiva y dialéctica se plantea un proceso en que la práctica cuestiona la teoría, en contra del movimiento siempre existente de la teoría cuestionando la práctica.

6. Estrategias para la investigación del profesor

Según Cochran-Smith y Lytle (1993), cuando los profesores se implican en un proceso de investigación pueden realizar un tipo de investigación empírica o conceptual. La investigación empírica supone una recogida, análisis e interpretación de datos. La investigación conceptual es un trabajo teórico/filosófico de análisis de ideas. Para llevar a cabo la investigación empírica se utilizan estrategias como los diarios, las indagaciones orales y los estudios de clase/escuela. Para llevar a cabo la investigación conceptual estos autores proponen la utilización de ensayos. A continuación, pasamos a explicar cada una de estas estrategias.

* **Diarios del profesor.** Son redacciones de la vida del profesor en relación a su trabajo en la clase y en la escuela, en donde se recogen observaciones que pueden ser utilizadas para analizar sus experiencias, y reflexionar e interpretar su práctica a lo largo del tiempo. Capturan la inmediatez de la enseñanza y sirven como un esquema de referencia donde se expresa la teoría personal del profesor. Pueden ser analizados a partir del trabajo en grupo. Zabalza (1986) y Porlán y Martín (1991), proponen la utilización de diarios del profesor, pues consideran que además de capturar la inmediatez de la enseñanza, proporcionan acceso a los caminos en que el profesor interpreta sus perspectivas, y construye y reconstruye su teoría personal acerca de la enseñanza.

* **Procesos de indagación oral.** Son procedimientos en los cuales un número de profesores investigan conjuntamente sus experiencias examinando formas

de actuación concretas, conceptos educacionales, textos (incluyendo el trabajo de los alumnos) y otros datos sobre los estudiantes. Durante la indagación oral los profesores elaboran ideas y manejan conceptos educativos para analizar e interpretar los datos de clase y sus experiencias sobre la escuela. Este procedimiento no se reduce a una mera charla entre los profesores, sino que requiere una cuidadosa preparación y una recogida de datos con una cuidadosa documentación que disponga a los profesores a realizar profundos análisis y conexiones entre los casos particulares y las teorías personales acerca de la enseñanza.

* **Estudios de clase.** Son un tipo de estudios de caso, que recogen vivencias y acontecimientos sucedidos en la clase. En el análisis de estos estudios de clase pueden intervenir también los estudiantes, compartiendo el proceso reflexivo y la crítica intelectual con el profesor, para solucionar los problemas que acontecen en clase.

Los **estudios de caso** son destacados por Harrington (1995), como un instrumento que proporciona alternativas de solución más que correctas respuestas. Así, a partir de los estudios de caso se proporciona una oportunidad para comprender la interrelación entre el conocimiento teórico y práctico (FENSTERMACHER y RICHARDSON, 1991). Son además utilizados por Anderson y Bird (1995) para llevar a cabo una conversación profesional entre los profesores, siendo útiles para ejemplificar la utilización de principios teóricos, descubrir los dilemas morales y éticos de la enseñanza, y proporcionar imágenes de la práctica. Algunos autores incluso llegan a señalar su capacidad para modelar el pensamiento de los profesores (SHULMAN, 1991; MERSETH, 1991).

* **Ensayos del profesor.** Dibujados sobre el trabajo de los estudiantes y las observaciones de clase, los profesores elaboran escritos más o menos completos que reflejan la opción particular que adoptan o el camino que siguen para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al contrario que los diarios y las indagaciones orales, los ensayos son realizados individualmente, seleccionando ejemplos que proporcionan evidencias sobre el tema al que se dedica el ensayo.

Hay que hacer referencia a la utilización de «**incidentes críticos**», que son acontecimientos vividos como momentos clave en la vida del/la profesor/a, los cuales tienen una influencia decisiva en determinar la identidad personal del profesor/a. Los incidentes críticos permiten la elaboración de ensayos y de escritos personales, requiriendo una visión personal sobre los incidentes y una construcción de categorías para una efectiva descripción de la práctica y una efectiva valoración de ésta (BROWN, 1994).

Según Beattie (1995), los estudios narrativos en educación, como las narraciones, las historias de vida y los estudios de caso¹, surgen como una alternativa a los programas de formación del profesor que presentan una gran disociación entre la teoría y la práctica, pues dentro de los estudios narrativos se proporcionan oportunidades para que los profesores encuentren las voces que dirigen su actuación, a la vez que permite escuchar las voces de otros compañeros que comparten sus problemas y su vida. La creación de narrativas y el escrito ficticio no sólo fuerza a un examen y descubrimiento personal, sino que también son un vehículo para diseminar la experiencia, la habilidad y el conocimiento a los colegas, y compartir

los problemas, ansiedades, miedos y frustraciones (BOLTON, 1994). Apoyando esta postura encontramos la aportación de Carter (1993). Carter indica que ultimamente la investigación realizada sobre el pensamiento del profesor ha comprobado que el conocimiento del profesor se organiza y transmite en base a historias, narraciones o casos que poseen realismo, viveza y significado personal. Estas narraciones no implican sólo componentes cognitivos, sino también afectivos. Destaca además, que existe actualmente un interés creciente por contar historias acerca de la enseñanza, en vez de simplemente informar de coeficientes de correlación o generar listas de descubrimientos. Las historias y las narrativas de vida han pasado de ser unas simples ayudas retóricas a expresar los sentimientos de los profesores sobre su profesión, haciendo «la historia» el elemento central de análisis sobre el conocimiento del profesor y utilizándola como esquema de análisis central (COLE Y KNOWLES, 1992; CONNELLY y CLANDININ, 1990; ELBAZ, 1990).

Al ser el objetivo esencial de la investigación narrativa-biográfica la creación de significado a partir de la teoría subjetiva personal (KELCHTERMANS y VANDENBERGHE, 1994), destacamos la importancia dada al lenguaje en el análisis de las narraciones e historias. Brown (1996), considera que el significado de un texto o una narrativa del profesor depende de las relaciones que se implican entre las palabras dentro del texto. Así, un profesor investigador apoyándose en las narraciones, historias y casos tendría como tarea analizar la generación de la secuencia de piezas y códigos lingüísticos dentro del escrito. Morine-Dersheimer y Tarpley Reeve (1994) y Mingorance (1990), señalan además la importancia del lenguaje metafórico para estudiar el pensamiento del profesor expresado en las narraciones y escritos.

La historia como un modo de conocimiento, que proporciona además una experiencia emancipatoria, crítica y de poder personal, son destacadas por Carter (1993) y Bolton (1994). Clandinin (1993), considera que con las narraciones e historias se va más a la de los usos técnicos inmediatos del currículum y la lección de clase, para abarcar las biografías de los profesores. Así la enseñanza esta enmarcada en el contexto del profesor, en el contexto donde vive su vida. Como resultado los temas centrales son ahora los aspectos morales y filosóficos, teniendo más importancia los sentimientos, los propósitos, las imágenes, las aspiraciones y el significado personal (KELCHTERMANS, 1993). Las historias que crean los profesores hacen referencia generalmente al profesor ideal, a la imagen que tienen sobre un profesor ideal. Esta imagen tiene un poderoso valor de control, y consideran que debe ser utilizada como instrumento para el desarrollo profesional, trabajando la asociación del profesor con esas imágenes (KAINAN, 1995). Por todo esto, podemos finalmente destacar la aportación de Bolívar (1997), que entiende que abarcar el desarrollo profesional en un sentido amplio debe estar conectado con la trayectoria biográfica de vida. El desarrollo profesional del profesor es un proceso personal y subjetivo, por tanto las estrategias de investigación narrativa son así un instrumento valioso para ser utilizado en la investigación del profesor que permitirá su desarrollo profesional continuo.

7. Estructura para apoyar la investigación del profesor

Para Lambert (1995a), al igual que para De Vicente (1993), el contexto necesario para producir el desarrollo profesional en el profesor se basa fundamentalmente en conseguir que el profesorado del centro adopte una postura distinta en la forma en que concibe su formación y desarrollo. Cuando los profesores de la escuela comienzan a descubrir el potencial de trabajar colaborativamente y desafiar juntos su profesión, es el momento en que se crea un buen contexto para conseguir un desarrollo profesional adecuado. El momento en el que los profesores de un centro comienzan a dar un nuevo significado a su trabajo, a salir del aislamiento que les caracteriza. Así comienzan a cambiar los modelos y las estructuras de relación adoptando las formas de grupos de investigación, «coaching» a pares, equipos de planificación, trabajo cooperativo y en grupo, profundización en las reuniones de profesores informales, etc (IZQUIERDO, 1993; FABRA, 1992; MARTÍ, 1992).

Fullan (1996) destaca la importancia de modificar los patrones o modelos de relación para poder adoptar las formas de indagación y de innovación. Es necesario romper con una serie de suposiciones establecidas y adoptar un nuevo sistema de relaciones fundamentado sobre una perspectiva ecológica que requiere una total participación de todos los miembros de un centro (LORENZO, 1994). El romper con viejas suposiciones es difícil y para ello se requiere introducirse en un proceso recíproco, basado en una búsqueda constante por comprender, no sólo por describir o defender tu postura, sino también para crear e imaginar nuevas posibilidades, dentro de la «comunidad crítica» a la que hace referencia el trabajo de Lambert (1995a).

La introducción del rol del profesor investigador tienen un efecto positivo en la mejora de la práctica del profesor como señalan la investigación de Hahn (1991), indicando lo que ocurre cuando la investigación comienza a ser una parte regular de la vida de los profesores y queda institucionalizada en el centro escolar:

- La enseñanza es transformada en un camino importante, pues los profesores comienzan a ser teorizadores, a articular sus intenciones, a valorar sus suposiciones, y a encontrar conexiones con su práctica.
- Los profesores comienzan a buscar recursos que pueden enriquecer su profesión, pues con la información que tienen no les basta. Ellos realizan una observación sistemática de su práctica a lo largo de períodos de tiempo prolongados, lo cual permite un profundo análisis del conocimiento que sustenta su práctica.
- Los profesores comienzan a ser críticos y lectores responsables, pues usan la investigación que proporcionan los investigadores educativos apoyándose en una crítica profunda e impidiendo la aceptación irracional de ella. Son menos vulnerables a los fallos y más autoritarios en la valoración del currículum, los métodos y los materiales.
- Los profesores comienzan a ser más activos profesionalmente.

Pero para que la investigación del profesor sea asociada con una tarea más de su actividad profesional, como algo que queda institucionalizado en su contexto de trabajo, se debe propiciar un ambiente adecuado para que se consigan estos

propósitos. Ciertos elementos del ambiente de la escuela contribuyen a la efectividad de los proyectos de investigación acción. Los proyectos tienen más éxito cuando el clima de la escuela estimula la comunicación y la experimentación, y cuando los administradores apoyan el proyecto. Lambert y Gardner (1995) sugieren que los profesores necesitan una atmósfera en la cual ellos sean libres de identificar problemas para la indagación, experimentar con soluciones y expresar las ideas obtenidas a partir de la investigación. Gran parte de esta libertad debe venir propiciada desde la administración, especialmente cuando se reconoce una autoridad colegiada más que jerárquica. La administración no sólo debe proporcionar a los profesores la libertad para experimentar, sino que debe reconocer la necesidad de legitimizar sus proyectos y asegurar su continuación en el futuro. El apoyo administrativo puede tener la forma de facilitar tiempo, proporcionar la asistencia técnica y el material necesario para que el proyecto de investigación suceda, etc.

Una variedad de recursos son propuestos para disponer a los profesores a hacer la investigación. Estos incluyen el reducir la carga, y dar tiempo para la investigación; montar redes colaborativas, estudios de grupo y equipos de investigación; oportunidades para visitar voluntariamente la clase de otros profesores de otros niveles, áreas, escuelas; dar financiación para los proyectos de investigación; y una variedad de canales formales e informales para diseminar el trabajo del profesor (COCHRAN-SMITH y LYTLE, 1993). Por tanto, como vemos a través de esta variedad de recursos, existe un gran esfuerzo por proporcionar estructuras organizativas que dispongan a los grupos de profesores a investigar sobre su trabajo y a aprender de él cuestionando las formas de actuación asumidas desde siempre, en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que dispone a concebir al profesor como un aprendiz constante (FULLAN, 1996).

A continuación destacamos algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta para crear comunidades donde se pueda desarrollar el rol de profesor investigador.

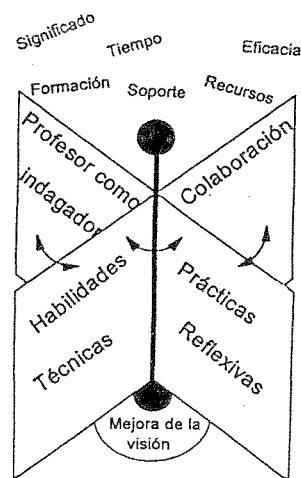


Figura Nº 5: El profesor como aprendiz (Fullan, 1996:327).

-Comunicación. Cochran-Smith y Lytle (1993), destacan como elemento esencial para generar una comunidad que favorezca la investigación del profesor, el desarrollo de hábitos de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar y una charla propiciadora de la descripción, la discusión y el debate sobre la enseñanza. A través de la charla entre los profesores se construye y reconstruye el conocimiento como un proceso público. En la conversación espontánea, los participantes construyen sobre las ideas de los otros, que pertenecen a diferentes grados, niveles, áreas y materias. Así se provoca una discusión desde perspectivas que provienen de distintos contextos.

La investigación sobre el desarrollo profesional ha destacado el papel de la conversación que se produce entre los profesores como estrategia reflexiva para producir el cambio en la estructura de conocimiento del profesor. Emery (1996), expresa, a través de su investigación, que la conversación entre los profesores, focalizada en aspectos relacionados con una práctica innovadora, constituye una prometedora alternativa para promover la conducta reflexiva, permitiendo una confrontación y reconstrucción del significado y la búsqueda de la «verdad», la «verdad» entendida como la interpretación personal fundamentada en las experiencias pasadas, las creencias y percepciones para construir un significado singular y personal (LAMBERT, 1995, 1995a).

Así, el proporcionar oportunidades para que los profesores reflexionen, interactúen con los otros, compartan y desarrollen un trabajo compartido, son elementos esenciales para realizar un cambio significativo. Ellis (1990) y Johnston, Duvernoy, McGill y Fressola (1996), destacan la importancia de «educar» a los profesores juntos, como aprendices, conversadores y colaboradores, aunque como señala Corrie (1996), algunas veces el trabajo colaborativo puede llegar a ser ineficaz debido a que el trabajar con compañeros lleva implícitos una serie de conflictos que algunas veces son complicados de resolver. Whitfoard y Gaus (1995), trabajando en la línea de Johnston, Duvernoy, McGill y Fressola, destacan los dilemas que se producen en situaciones como ésta en las que se deben respetar las creencias individuales mientras que se atiende a la nueva comprensión común que surge en la conversación, debido a que es complicado respetar los intereses de investigación individuales al mismo tiempo que se desarrolla una investigación comunal y colaborativa. Para resolver estos dilemas la conversación se plantea como un camino para evitar tensiones, además de propiciar el desarrollo de unas relaciones no jerárquicas. Esto es un proceso largo y costoso, pues es realmente difícil conseguir una comunidad colegial fundamentada en normas de crítica constructiva, en las que se apoyan posturas individuales, pero, a la vez, se estimula llegar a una deliberación y consenso compartido que permita dirigirse hacia una meta común futura (LITTLE, 1990; KILBOURN, 1991; SANGER, 1990).

Respecto a los proyectos de investigación acción, Oja y Smulyan (1989), destacan la importancia de la comunicación, especialmente en los momentos de negociación y articulación de las metas claras y específicas del proyecto de investigación. Unas metas claras y compartidas permite elaborar expectativas reales y un esquema de referencia sobre el que generar hipótesis de trabajo y planes de actuación. Las metas compartidas implican modelos que se apoyan en la interacción, la comunicación y el intercambio.

Dentro de las propuestas de investigación acción emancipatoria que destaca Zuber-Skerritt (1996), se considera también la importancia del establecimiento de un buen canal de comunicación entre los miembros implicados en el proyecto, comunicación denominada por esta autora como «comunicación simétrica», la cual dispone a todos los miembros a participar en términos de iguales. Para los profesores esto debe facilitar la discusión sobre sus propios problemas y limitaciones, para compartir las actividades y las ideas de los otros, y para abrirse al aprendizaje de nuevas habilidades y conductas. Para propiciar la comunicación y la colaboración los investigadores externos deben aprender a trabajar con los profesores como si fueran compañeros o iguales, y deben asegurar que su trabajo apoya, más que interfiere, las responsabilidades de los profesores en la escuela.

-Liderazgo. Muchos de los estudios realizados aplicando la investigación acción, destacan la importancia de encontrar en el contexto donde se lleva a cabo el proyecto de investigación acción un fuerte liderazgo que favorezca una acción colaborativa (OJA y SMULYAN, 1989). El liderazgo al que hacen referencia estos autores, al igual que Wasley (1992), es un liderazgo democrático que sea sensible a las necesidades de cada uno de los participantes, sus perspectivas y habilidades.

Lambert, D., Zimmerman, Cooper, Lambert, M., Gardner y Slack (1995), proponen un tipo de liderazgo constructivista, surgiendo de la idea de liderazgo como un proceso recíproco y fundamentándose en la idea de que la comunidad educacional es la constructora del significado. Esta característica es el corazón de la teoría constructivista del liderazgo, considerando al adulto en una comunidad que puede trabajar de forma conjunta para construir el significado y el conocimiento.

En las «comunidades ecológicas» como señala Capra (1993), debe existir un sentido de coherencia que permita la construcción de un significado compartido y coherente, pero además debe existir también la idea de líder transformacional en la línea de dirigir la capacidad innovadora de la escuela, para implementar las innovaciones iniciadas por los administradores o por la escuela misma (Lane, 1991). Para llevar a cabo un liderazgo transformacional que lleve a la consecución de cambios dentro de la vida del centro, Daresh (1991), junto con Murphy (1994), nos hablan del rol que debe adoptar el director del centro, proporcionando una serie de elementos clave: sensibilidad para perspectivas alternativas, habilidad para comprender a la gente, delegación de responsabilidades, toma de decisiones colaborativa, autoridad compartida, visión compartida, redes de relaciones, promover el desarrollo del personal, etc.

-Organización del tiempo. El tiempo es un factor crítico en la formación y el mantenimiento de las comunidades de aprendizaje para la investigación del profesor (COCHRAN-SMITH y LYTLE, 1993). La enseñanza es una profesión en la que casi resulta imposible o es extramadamente difícil encontrar el tiempo suficiente para recoger datos, analizarlos, reflexionar sobre ellos, y compartir las reflexiones con los colegas (HARGREAVES, 1996).

Muchos son los autores que coinciden en señalar que la falta de tiempo impide la realización de proyectos de investigación acción, porque estos requieren tiempo para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Que el profesor adopte el rol de profesor investigador requiere un esfuerzo considerable, pues el

esfuerzo por innovar requiere ser compaginado con su tarea académica, llevando a cabo al mismo tiempo actividades de indagación y de reflexión sobre su propia práctica (GIMENO Y PÉREZ, 1993). Así, existen reacciones en contra de simplemente añadir la investigación como una carga más del trabajo de los profesores (LOUIS, 1992). Por ello sería interesante conseguir una institucionalización de la investigación del profesor, para hacer la indagación una parte integral de la vida profesional de los profesores.

Bibliografía

- ALTRICHTER, H., POSCH, P. y SOMEKH, B. (1995): *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. New York. Routledge.
- ANDERSON, L.M. Y BIRD, T. (1995): "How three prospective teachers construed three cases of teaching": *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 479-499.
- ARGYRIS, C. (1993): *Knowledge for action*. San Francisco. Jossey-Bass.
- ASPLAND, R. y BROWN, G. (1993): "Keeping teaching professional". En D. BRIDGES y T. KERRY (Eds.): *Developing teachers professionally*. New York. Routledge, 1-5.
- BEATTIE, M. (1995): "New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning": *Educational Research*, 37 (1), 53-70.
- BENNETT, N., CARRÉ, C. y DUNNE, E. (1993): "Learning to teach". En N. BENNETT Y C. CARRÉ (Eds.): *Learning to teach*. London. Routledge, 212-221.
- BOLÍVAR, A. (1997): *La investigación biográfica narrativa en educación: Guía biográfica*. Granada. FORCE.
- BOLTON, G. (1994): "Stories at work. Fictional-critical writing as a means of professional development": *British Educational Research Journal*, 20 (1), 55-68.
- BRIDGES, D. (1993): "School-based teacher education". En D. BRIDGES Y T. KERRY (Eds.): *Developing teachers professionally*. New York. Routledge, 51-66.
- BROPHY, J.E. y GOOD, T.L. (1986): "Teacher behavior and student achievement". En M.C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of research on teachers*. New York. McMillan.
- BROWN, T. (1994): "Constructing the assertive teacher": *Research in Education*, 52, 13-41.
- BROWN, T. (1996): "Creating data in practitioner research": *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 261-270.

- CALDERHEAD, J. y SHORROCK, S. (1997): *Understanding teacher education*. London. Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. (1988): "The development of knowledge structures in learning to teach". En J. CALDERHEAD (Ed.): *Teachers' professional learning*. London. The Falmer Press, pp. 51-64.
- CAPRA, F. (1993): *Guide to ecoliteracy*. Berkeley: CA. Elmwood Institute.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARTER, K. (1993): "The place of story in the study of teaching and teacher education": *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12 18.
- CLANDININ, D.J. (1993): "Teacher education as narrative inquiry". En D.J. Clandinin, A. DAVIES, P. HOGAN y B. KENNARD (Eds): *Learning to teach, teaching to learn*. New York. Teachers College Press, 1-18.
- CLANDININ, D., DAVIES, A., HOGAN, P. y KENNARD, B. (1993): *Learning to teach. Teaching to learn*. New York. Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH y LYTLE, S. (1990): "Research on teaching and teacher research: The issues that divide": *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- COCHRAN-SMITH y LYTLE, S. (1993): *Inside-Outside. Teachers research and knowledge*. New York. Teachers College Press.
- COLE, A.L. y KNOWLES, J.G. (1993): "Teacher development partnership research: A focus on methods and issues": *American Educational Research Journal*, 30 (3), 473-495.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1990): "Stories of experience and narrative inquiry": *Educational Researcher*, June-July, 2-14
- CORRIE, L. (1996): "Subversives in the staffroom: Resolution of knowledge conflicts among teaching colleagues": *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 235-247.
- COX, S. (1996): "Discussion of a pilot project to focus the thinking of BEd (Primary) students". En C. O'HANLON (Ed.): *Professional development through action research in educational settings*. London. The Falmer Press, 155-174.
- CUBA, E. y LINCOLN, Y. (1982): "Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry": *Educational Communication and Tecnology Journal*, 30, 233-252.
- DARESH, J.C. (1991): "Instructional leadership as a proactive administrative process": *Theory into Practice*, XXX (2), 109-112.
- DAY, C. (1990): "The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects". En C. DAY, M. POPE y P. DENICOLO (Eds.): *Insight into teachers' thinking and practice*. London. The Falmer press, pp. 213-239.

- DE VICENTE, P.S. (1993): *Proyecto docente e investigador*. Granada.
- EISNER, E.W. (1993): "Forms of understanding and the future of educational research": *Educational Researcher*, 22 (7), 5-11.
- ELBAZ, F. (1990): "Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking". En C. DAY, M. POPE y P. DENICOLO (Eds.): *Insights into teachers' thinking and practice*. London. The Falmer Press, 15-43.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- ELLIS, N. E. (1990): "Collaborative interaction for improvement of teaching": *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 267-277.
- EMERY, W.G. (1996): "Teachers' critical reflection through expert talk": *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 110-119.
- ERAUT, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*. London. The Falmer Press.
- EVERSTON, C. M. y GREEN, J. L. (1989): "La observación como indagación y método". En M. C. WITRTROCK (Ed.): *La investigación de la enseñanza*, II. Barcelona. Paidós.
- FABRA, M.L. (1992): "El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas": *Aula*, 9, 5-12.
- FENSTERMACHER, G. y RICHARDSON, V. (1991): *The elicitation and reconstruction of practical arguments about teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.
- FEYERABEND, D. (1981): *Contra el método*. Barcelona. Ariel.
- FULLAN, M.G. (1996): *The new meaning of educational change*. London. Cassell.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado": *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: «Volver a Pensar la Educación». Madrid. Morata, 13-42.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): "El profesorado de la Reforma": *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 95-99.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- 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 and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1987): "Naturalistic inquiry". En M. J. DUNKIN (Ed.): *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford. Pergamon Press.

- HAHN, J. (1991): Institutionalizing teacher research: There is no substitute for local knowledge. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.
- HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid.
- HARRINGTON, H.L. (1995): "Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers": *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 203-214.
- HAYON, L.K. (1990): "Reflection and professional knowledge: A conceptual framework". En C. DAY, M. POPER Y P. DENICOLO (Eds.): *Insight into teachers' thinking and practice*. London. The Falmer press, pp. 57-60.
- IZQUIERDO, C. (1993): "La reunión de profesores": *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 77-79.
- JACOB, E. (1987): "Qualitative research traditions: a review": *Review of Educational Research*, 57, 1, 1-50.
- JENNINGS, L. Y GRAHAM, A. (1996): "Exposing discourses through action research". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London. The Falmer Press, 165-182.
- JOHNSTON, D.K., DUVERNOY, R., MCGILL, P. y FRESSOLA, J. (1996): "Educating teachers together: Teachers as learners, talkers, and collaborators": *Theory into Practice*, 35 (3), 173-185.
- KAINAN, A. (1995): "Forms and functions of storytelling by teachers": *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), 163-172.
- KELCHTERMANS, G. (1993): "Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development": *Teaching and Teacher Education*, 9 (5), 443-456.
- KEMMIS, S. (1996): "Emancipatory aspirations in a postmodern era". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London. The Falmer Press, 199-243.
- KILBOURN, B. (1991): "Self-monitoring in teaching": *American Educational Research Journal*, 28 (4), 721-736.
- KUHN, T.T. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- LAMBERT, L. (1995): "Leading the conversations". En L. LAMBERT, D.P. ZIMMERMAN, J.E. COOPER, M.D. LAMBERT, M.E. GARDNER, y P.J.F. SLACK (Eds.): *The constructivist leader*. New York. Teachers College Press, 83-103.
- LAMBERT, L. (1995a): "Constructing school change". En L. LAMBERT, D.P. ZIMMERMAN, J.E. COOPER, M.D. LAMBERT, M.E. GARDNER, Y P.J.F. SLACK (Eds.): *The constructivist leader*. New York. Teachers College Press, 52-83.

- LAMBERT, L. y GADNER, M.E. (1995): "The school district as interdependent learning community". En L. LAMBERT, D.P. ZIMMERMAN, J.E. COOPER, M.D. LAMBERT, M.E. GARDNER, y P.J.F. SLACK (Eds.): *The constructivist leader*. New York. Teachers College Press, 134-159.
- LAMBERT, L., ZIMMERMAN, D.P., COOPER, J.E., LAMBERT, M.D., GARDNER, M.E. y SLACK, P.J.F. (1995): *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- LANE, J.J. (1991): "Instructional leadership and community: A perspective on school based management": *Theory into Practice*, XXX (2), 117-123
- LEINHARDT, G. (1990): "Capturing craft knowledge in teaching": *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- LEWIN, K. (1948): *Resolving social conflicts*. London. Harper and Row.
- LITTLE, J.W. (1990): *Recovering the story. Narrative perspectives in the study of teachers' professional identity and community*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- LORENZO DELGADO, M. (1994): *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- LOUIS, K.S. (1992): "Restructuring and the problem of teachers' work". En A. LIEBERMAN Y K.J. REHAGE (Eds.): *The changing contexts of teaching*. Chicago. University of Chicago Press, 139-156.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelon. PPU.
- MARCELO, C., MINGORANCE, P. y SÁNCHEZ, M. (1992): "Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación-acción, y apoyo profesional mutuo entre profesores". En J.M. ESCUDERO y LÓPEZ, J. (Eds.): *Los desafíos de las Reformas Escolares*, Sevilla, Arquetipo, pp. 219- 262.
- MARTÍ, E. (1992): "¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?": *Aula*, 9, 16-19.
- MCTAGGART, R. (1996): "Issues for participatory action researchers". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 243-257.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995): "Formación del profesorado e innovación curricular": *Bordón*, 47 (2), 143-159.
- MERTSETH, K.K. (1991): "The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today": *Journal of Teacher Education*, 42 (4), 243-249.
- MINGORANCE DÍAZ, P. (1990): *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla. GID.
- MORINE-DERSHIMER, G. y TARPLEY REEVE, P. (1994): "Studying teachers' thinking about instruction: Issues related to analysis of metaphoric language".

- En I. CARLGREN, G. HANDAL y S. VAAGE (Eds.): *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 150-164.
- MURPHY, J. (1994): Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- NOFFKE, S.E. y BRENNAN, M. (1991): "Student teachers use action research: Issues and examples". En B.R. TABACHNICH y ZEICHNER, K.: *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*, London. The Falmer Press, pp. 189-201.
- O'HALON, C. (1993): "The importance of an articulated personal theory of professional development". En J. ELLIOT (Ed.): *Reconstructing teacher education*. London. The Falmer Press.
- OJA, S. N. Y SMULYAN, L. (1989): *Collaborative action research.: A developmental approach*. London. The Falmer Press.
- POPPER, K. (1988): *Conocimiento científico*. Madrid. Tecnos.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor*. Sevilla. Diada.
- POSCH, P. (1996): "Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research". En C. O'HANLON (Ed.): *Professional development through action research in educational settings*. London. The Falmer Press, 73-89.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1984): *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las ciencias sociales*. Barcelona. Humanitas.
- SÁENZ BARRIO, O. (1994): *Didáctica general: Un enfoque curricular*. Aloy. Marfil
- SANGER, J. (1990): "Awakening a scream of consciousness: The critical group in action research": *Theory into Practice*, XXIX (3), 174-178.
- SANGER, J. (1996): "Managing change through action research: A postmodern perspective on appraisal". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London. The Falmer Press, 182-199.
- SHULMAN, L. (1986): "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective". En M.C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York. McMillan.
- SHULMAN, J.H. (1991): "Revealing the mysteries of teacher-written cases. Opening the black box": *Journal of Teacher Education*, 42 (4), 250-262.
- SMYTH, J. (1989): "Developing and sustaining critical reflection in teacher education": *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo": *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative research: Analysis, types and software tools*. New York. The Falmer Press.

- VILLAR, L. M. (Coor.) (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. Force.
- WASLEY, P. (1992): "A teacher-run school: Teacher leadership revisited". En AL LIEBERMAN Y K. REHAGE (Eds.): *The changing context of teaching*. Chicago. NSSE, 212-236.
- WEBB, G. (1996): "Becoming critical of action research for development". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London. The Falmer Press, 137-165.
- WHITFORD, B.L. y GAUS, D.M. (1995): "Whit a little help from their friends: Teachers making change at Wheeler School". En A. LIEBERMAN y S. SARASON (Eds.): *The work of restructuring schools*. New York. Teachers College Press, 18-43.
- WINITZKY, N. (1992): "Structure and process in thinking about classroom management: An exploratory study of prospective teachers": *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 1-14.
- WINTER, R. (1996): "Some principles and procedures for the conduct of action research". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London. The Falmer Press, 13-28.
- WOODS, P. (1996): *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London. Routledge.
- ZABALZA, M.A. (1986): "El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso". En L.M. VILLAR ANGULO (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 313-323.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICH, R. (1991): "Reflections on reflective teaching". En R. TABACHNICH y K. ZEICHNER (Eds.): *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, London. The Falmer Press, pp. 1-22.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1996): "Emancipatory action research for organisational change and management development". En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.): *New directions in action research*. London. The Falmer Press, 83-106.