

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR PLANES DE FORMACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Juan García López

*Juan García López, Dr. en Pedagogía. Profesor asociado
de la UCLM*

PRESENTACIÓN

La formación continua del profesorado es uno de los problemas más importantes que, en el momento actual, está abordando la educación para obtener las máximas cotas de calidad. Hablar de calidad en educación supone considerar los elementos esenciales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el profesor y el alumno. Es aquí donde entroncamos el interés despertado en todo el vasto campo de la investigación sobre la formación del profesorado y la necesidad de planteamientos de perfeccionamiento que le permitan abordar los desafíos de la sociedad actual y los retos de las nuevas demandas educativas.

En este trabajo analizaremos el papel que la metodología de la Investigación-Acción puede desempeñar en la formación continua del profesorado y más en concreto en la elaboración de los planes de formación en los centros educativos. También prestaremos atención al asesoramiento externo que los centros requieren para realizar actividades de formación interna que permitan atender las necesidades que plantean los alumnos y las estrategias para planificarla.

1.- LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: LA FORMACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El tema de la formación del profesorado ocupa gran parte de la información publicada en libros, revistas e informes de educación, como un de los temas capitales en el desarrollo de los sistemas educativos. Bajo los auspicios de la OCDE, han aparecido diversos estudios sobre la formación permanente del profesorado con excelentes informes a cargo de insignes personalidades del mundo de la educación donde podemos encontrar discusiones generales sobre el concepto, estrategias y problemas de implantación: Skinner, 1979; Bridges y Eynon, 1982, Chambers, 1982; entre otros (citados en Elliott, 1994: 234).

Para comprender la situación en que se encuentra la formación del profesorado, dentro del tema que nos ocupa, recogemos, a partir de las propuestas de Imbernón (1994), las tendencias actuales en la formación permanente del profesorado.

1. La formación permanente del profesorado se debe centrar en los centros educativos.
2. Las estrategias de formación deben propiciar la actividad de los docentes y el cambio en la práctica docente.
3. Se hace necesario la coordinación institucional entre la formación inicial y la permanente.
4. La participación de los profesores en el diseño y aplicación del propio currículo.
5. La participación de los profesores en el propio diseño, planificación y evaluación de los propios planes de formación institucionales, pero principalmente en los desarrollados por los propios centros educativos.

La idea de formación permanente del profesorado centrada en la escuela surgió en el Reino Unido a mediados de los 70 extendiéndose a través de las publicaciones de la ACSTT (Consejo Asesor para el apoyo y formación de los profesores) y de los seminarios, reuniones y publicaciones de la OCDE. A decir de Elliott (1994) surge la ideología dominante de la formación permanente del profesorado: “la formación centrada en la escuela”.

Por su parte, la reforma educativa impulsada por la LOGSE definió a través del Libro Blanco de la Reforma Educativa (1989) el modelo de formación del profesorado que deseaba implantar y las notas que lo definían:

1. Estar basado en la práctica profesional
2. Estar centrado en la escuela
3. Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto
4. Carácter descentralizado

La LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, dedica los artículos 57, 58 y 59 a tratar el tema de la formación permanente del profesorado. Asume, como principio, la necesidad de que las Administraciones promuevan la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.

2.- ¿QUÉ NOS APORTA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO?

Existe práctica unanimidad en considerar a Kurt Lewin (1946) como el creador de la línea de investigación científica acuñada como “Action Research” (Investigación-Acción) desde el campo de las ciencias socia-

les. En sus trabajos elaboró un estudio científico de las relaciones humanas con atención especial a los problemas de cambio de actitudes y de prejuicios en la mejora de la calidad de dichas relaciones como consecuencia de su propia investigación. En la obra de Lewin podemos encontrar las notas esenciales de su trabajo: contribución al cambio social, carácter participativo, impulso democrático. Todo ello dentro de un proceso de I-A caracterizado por los siguientes rasgos esenciales: análisis, recogida de datos y conceptualización acerca de los problemas; programas para planificar la acción, ejecución y de nuevo recogida de datos para evaluarla. Finalmente, repetición de este amplio círculo de actividades, formando una espiral.

Uno de los aspectos que más está dificultando la implantación de la I-A es la imprecisión del método de trabajo. Como señalan Gollete y Lessard-Hébert (1988) la I-A utiliza una gran diversidad metodológica que abarca desde los métodos de investigación experimental hasta los modos de investigación cualitativos. Ello es debido a las diferentes líneas y tendencias que sobre la Investigación-Acción se observan en los diversos países en los que se ha desarrollado.

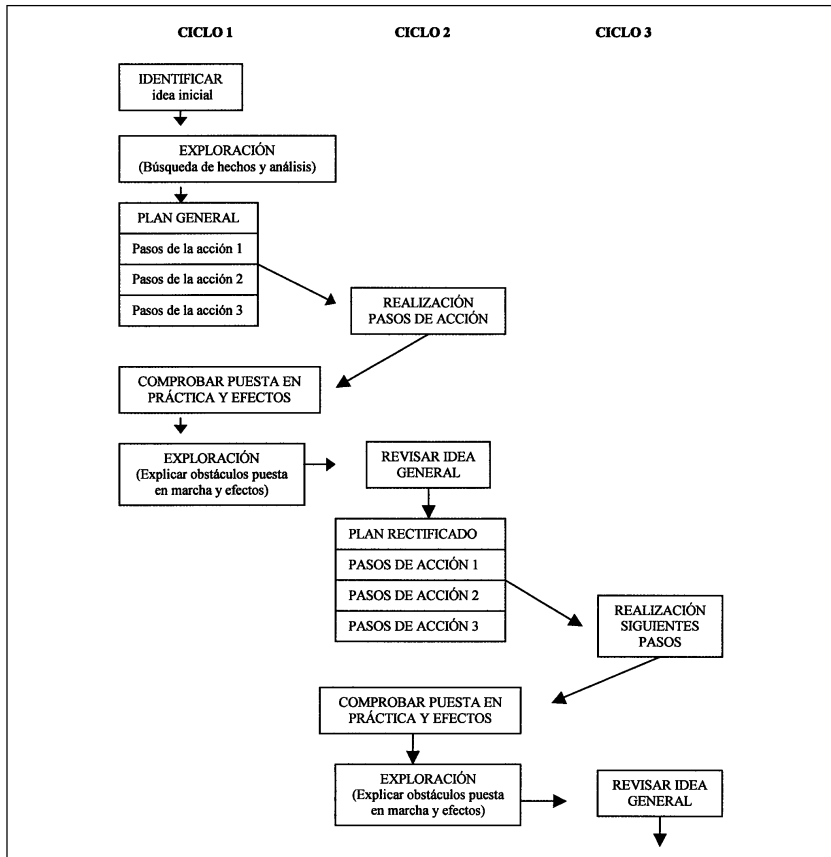
Para Elliot (1994), el modelo en espiral de ciclos de Lewin consta básicamente de cuatro etapas:

- 1. Diagnosticar una situación problemática para la práctica docente:** El profesor parte de un problema práctico, aunque en cierta forma sea teórico puesto que en realidad surge de la contradicción entre sus teorías en la concepción de la práctica educativa y la situación a la que se enfrenta. La clarificación del problema le conducirá a la “teoría en la acción” y a demostrar como ésta no da respuesta a las situaciones prácticas a las que se enfrenta.
- 2. Formular estrategias de acción para resolver el problema:** A partir del diagnóstico del problema plantea una teoría nueva y práctica, a través de hipótesis de acción que permitan cambiar la situación de partida y crear otra más acorde con la situación planteada.
- 3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción:** Esta etapa sirve para comprobar las hipótesis.
- 4. Nueva acción y diagnóstico del problema:** De esta manera entramos en la siguiente espiral de reflexión y de acción. A través de sucesivas espirales de investigación en la acción, los profesores pueden crear sus teorías prácticas a través de la investigación.

Elliott (1994) revisó el modelo de Lewin, dado que lo consideraba una base excelente para comenzar a pensar en lo que implica la Investigación-Acción. También conoció el sistema en espiral de la Investigación-Acción de Kemmis y presentó otro similar, aunque más elaborado. A pesar de la buena opinión de Elliot sobre este modelo consideró que se deberían introducir algunas modificaciones: cambiar la idea inicial (general), que la exploración debería implicar no sólo un análisis

sis, sino también una búsqueda de los hechos y debería estar constantemente en la espiral de las actividades, más que surgir sólo al principio. En base a estas consideraciones y otras aportaciones avaladas por su propia experiencia, presenta su modelo donde se destacan las siguientes fases:

1. **Identificación de una idea general:** se trata de describir e interpretar el problema a investigar.
2. **Exploración:** donde se realiza el planteamiento de hipótesis y las acciones a realizar para cambiar la práctica concreta.
3. **Construcción de la planificación general:** Es realmente el primer paso de la acción. Abarca la revisión del problema inicial, la visión de los factores a cambiar o manejar, la situación inicial y las acciones concretas requeridas, la visión de los medios para empezar la acción siguiente y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.



Desde este ciclo básico el investigador seguiría la espiral hasta el desarrollo del segundo paso de la acción, la puesta en marcha, la evaluación, la revisión del plan general, el desarrollo del tercer paso de la acción y así sucesivamente.

3.- ¿CÓMO PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN?

3.1 CRITERIOS GENERALES PARA PLANIFICAR LA I-A

Cuando planteamos la realización de actividades de I-A defendemos el desarrollo y competencia profesional del profesor. No obstante, algunos profesores ven con recelo la I-A porque les preocupa su **repercusión en el tiempo** dedicado a la enseñanza y su actividad personal así como la utilidad o valor práctico de la investigación. Teniendo presente estas preocupaciones Hopkins (1989) sugiere cinco principios a tener en cuenta por los profesores que planifican I-A.

Primero.- La función principal del profesor es la de enseñar y ningún método de investigación debe interferir o interrumpir la tarea de enseñar. El profesor-investigador, está de forma deliberada y consciente ampliando su función para incluir un elemento profesional como enseñante.

Segundo.- El método que se elija en la planificación de la I-A no debe ocupar al profesor un tiempo excesivo. Lógicamente la adopción de la función investigadora va a repercutir en el tiempo libre del profesor, sin embargo este se puede reducir con el uso prudente de algunas técnicas de recopilación de datos.

Tercero.- La metodología empleada debe ser lo suficientemente rigurosa para permitir a los profesores formular las hipótesis con seguridad y desarrollar estrategias aplicables a la situación de sus aulas.

Cuarto.- El problema objeto de la investigación emprendida por el profesor debe ser un problema atractivo para él, que surja de las necesidades más sentidas de su planteamiento profesional.

Quinto.- Es necesario que los profesores-investigadores presten gran atención a los aspectos éticos que rodean la I-A

Finalmente destacaremos una de las características importantes que debemos tener en cuenta para planificar la I-A que Gollete y Lessard-Hérbert (1988) denominan la **flexibilidad metodológica consentida**, que el propio investigador introduce en función de los planteamientos iniciales y de los objetivos prefijados. Esta flexibilidad metodológica puede manifestarse a distintos niveles y en distintos grados. Podemos plantearla a nivel de la utilización de las técnicas de recogida de datos, en

la elección de los métodos y técnicas, o de la dimensión temporal. Respecto a esta última, la dimensión temporal, la I-A los métodos se abren sobre una concepción no lineal del tiempo donde lo importante es que permita alcanzar los objetivos fijados. Otra característica a tener en cuenta para planificar la I-A, a juicio de estos autores es la utilización de una **variedad de técnicas** de recogida de datos. Recoger las informaciones es una de las fases importantes de la I-A por lo que deberemos disponer de una variedad grande de técnicas para poder seleccionar las más adecuadas y actuar a partir de los datos que proporcionan.

3.2. LA PLANIFICACIÓN EN ESPIRAL DEL PROCESO

En apartados anteriores vimos diferentes modelos de I-A que se han ido desarrollando desde otros tantos contextos y que han dado lugar a unos matizados modelos de planificación de la I-A. Por nuestra parte, partir de los cuatro momentos básicos de Kemmis (planificación, actuación, observación y reflexión), elaboraremos un modelo propio a partir de los presentados por Hopkins, del Rincón y Pérez Serrano con el fin de adaptarlo a nuestro contexto.

1. El planteamiento del problema de investigación

Comenzar una investigación suele ser al principio una cuestión complicada que puede llenarnos de incertidumbres, ¿cómo empezar una investigación en educación?. Los problemas o temas de investigación deben surgir de una necesidad sentida, de una situación concreta que afecte a nuestras aulas o a la vida de los centros, que vivamos como susceptibles de mejorar. La elección del tema debe constituir un área que despierte gran interés y curiosidad en el profesor, de manera que motive suficientemente para llevar el estudio hasta el final.

En la dirección anteriormente apuntada para elegir un tema de investigación tendremos que revisar la experiencia, nuestra práctica docente, donde podremos encontrar temas que pueden mejorar nuestra forma de actuar.

a) El concepto de evaluación de necesidades:

Cuando hablamos del planteamiento del problema también podemos analizarlo desde otro punto de vista, el de la evaluación de necesidades. Las deficiencias o necesidades educativas pueden evaluarse de diferentes maneras. Puede ser a partir de un claustro de profesores donde se realice este tipo de análisis; a partir de una evaluación interna o externa del centro; a partir de la propia experiencia y opinión de los profesores. También puede aplicarse una entrevista a padres, profesores y alumnos que nos

permitan detectar necesidades o problemas que podamos categorizar como temas susceptibles de plantear como de investigación.

Veamos a continuación y en las siguientes fases del ciclo de investigación un ejemplo de situación problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los alumnos de 1º de Primaria de un determinado colegio tienen problemas en el inicio de su aprendizaje de la lecto-escritura. Aparecen numerosas dificultades en la correcta separación de las palabras y en la estructura de las frases.

b) Revisión bibliográfica:

Antes de iniciar el proceso de investigación es necesario que nos documentemos sobre el problema que hemos detectado. Será conveniente revisar bibliografía relativa al tema que vamos a tratar, experiencias sobre el mismo, y cuantos documentos puedan aportar los miembros del grupo.

En el grupo revisaremos la bibliografía que haga referencia a los métodos de aprendizaje de la lectura y escritura, las dificultades que pueden aparecer y los instrumentos y técnicas disponibles para corregir el problema

2. Plan de acción PLANIFICACIÓN

Una vez que ya se ha realizado un análisis inicial de de la situación en relación con la preocupación temática, para comenzar a planificar la acción, deberemos de planteamos: **¿qué debe hacerse?** en relación con la acción que queremos realizar teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que el entorno nos proporciona para mejorar la educación. Para planear la acción a emprender analizaremos las condiciones objetivas (posibilidades físicas y materiales, disponibilidad de recursos, límites en el tiempo y el espacio, etc.) y las condiciones subjetivas (posibilidades y límites de la manera de pensar de la gente, expectativas, relaciones formales e informales) que el contexto nos proporciona, para posteriormente plantearnos.

a) Formulación de objetivos:

Deberemos plantear los objetivos importantes que pretendemos con la investigación. En el planteamiento de los objetivos podemos distinguir, si el caso lo requiere, entre objetivos globales y objetivos estratégicos, también, desde la perspectiva temporal, distinguiremos entre objetivos a largo plazo y objetivos a corto plazo. (Ver Pérez, 1990-105)

Los objetivos en este ejemplo de investigación se plantearían a corto plazo y en el siguiente sentido:

- 1. Averiguar si el método de lecto-escritura que estamos utilizando es el más adecuado para los alumnos de nuestro grupo.*
- 2. Si las estrategias que empleamos (materiales, actividades, tiempos) son adecuadas.*
- 3. Valorar si los alumnos tienen la madurez adecuada para iniciar el proceso de aprendizaje*

b) Planteamiento de hipótesis-acción:

Las hipótesis proporcionan una respuesta provisional al problema planteado. Implican un enunciado de la supuesta causa de los problemas que se han detectado en la elección del tema y aclaran cuáles son las variables con las que ha de encontrarse el profesor investigador y las relaciones que existen entre ellas.

Las hipótesis tienen que ser sumamente claras y precisas, formularlas de la forma menos ambigua posible, claramente expuestas a una posible refutación. Su correcta definición permitirá posteriormente determinar que datos hay que recoger y analizar.

Las hipótesis-acción nos indican una acción a realizar que debe responder a una autoreflexión y autocomprensión de la situación. Las hipótesis no nacen espontáneamente, es necesario que el grupo haga un proceso de reflexión a partir de la problemática detectada y de los objetivos planteados.

De acuerdo las valoraciones iniciales que nos han llevado a plantear el problema, la revisión bibliográfica realizada y los objetivos propuestos planteamos las siguientes hipótesis-acción:

- 4. El método de aprendizaje de la lecto-escritura contiene elementos que es necesario corregir introduciendo modificaciones.*
- 5. Algunos alumnos puede que no estén maduros para iniciar el aprendizaje y sea necesario detectar las áreas a corregir y la propuesta de trabajo.*

3. Desarrollo de la investigación. ACCIÓN

Esta fase del ciclo de investigación es la que se orienta hacia la acción. La pregunta clave con la que iniciamos el ciclo, ¿qué debe hacerse? debe ser detallada y pasar a un nivel más concreto para que responda a parámetros de una planificación: **¿por parte de quién, dónde, cuándo y cómo?**

Deberá darse respuesta a lo que hará cada uno de los miembros del grupo y lo que hará el grupo de acción en su conjunto. De igual mane-

ra se tendrá en cuenta el papel que desempeñarán otras personas implicadas, por ejemplo el asesor de formación como experto externo al proceso. Las responsabilidades particulares de los miembros del grupo deben ser respaldadas por el grupo como una base para la acción. La toma de decisiones debe ser abierta, racional y participativa y las personas deben comprometerse a la acción voluntariamente

Esta parte de la acción debe de encuadrarse en los siguientes elementos:

1. Planteamiento del tema (problema)
2. Descripción del grupo de acción
3. Propuesta de los cambios que espera conseguir (hipótesis de acción)
4. Detalle de las actividades a realizar (**quién, cuándo, dónde y cómo**)
5. Describir como piensa el grupo de acción relacionarse con otras personas implicadas en los cambios y afectadas por ellos.

El plan se orientará hacia la acción y con un punto de referencia hacia la reflexión posterior y con la mentalidad de poder modificarlo y desarrollarlo en planes futuros, o a través del propio proceso.

La investigación se realizará por el profesor tutor del grupo con el apoyo del resto de maestros del ciclo. La propia aula es el lugar más adecuado para desarrollar la investigación, a lo largo del primer trimestre del curso y como parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Comprobación de la hipótesis-acción. OBSERVACIÓN

Formuladas las hipótesis-acción el equipo se encuentra con la necesidad de probar su consistencia. Para ello será necesario recoger información, hacer un acopio de datos que nos permita asegurar que las asociaciones establecidas no han sido rechazadas a través de la práctica.

a) Recogida de datos

En la elección de los instrumentos de recogida de datos hay que procurar que sean variados, pues no se puede conocer desde una sola óptica algo que de por sí es complejo. La técnica de recogida de datos se seleccionará teniendo en cuenta el tipo de datos que se necesitan para contestar al problema planteado por la investigación, al considerar los métodos que puedan proporcionarnos datos y seleccionar el que sea más adecuado. A este respecto recordaremos que nos encontramos en una investigación de corte cualitativo, naturalista o etnográfico. En el proyecto Ford

de Enseñanza se utilizan cinco métodos de recogida de datos: notas de campo, grabación en audio, diarios del alumno, entrevistas y estudio de casos a los que posteriormente se han ido incorporando otros con éxito.

Para la recogida de datos utilizaremos la observación sistemática en el aula con una parrilla donde anotamos una serie de datos a partir de la selección de unos indicadores.

Para detectar la inmadurez de algunos alumnos utilizaremos una prueba estandarizada.

5. Evaluación de la implantación. REFLEXIÓN

En este momento del ciclo de I-A ha llegado el momento de evaluar la implantación, de reflexionar, a partir de los datos obtenidos en la fase anterior analizando, sintetizando, y sacando conclusiones. Tendremos que explicar lo que ha ocurrido y a partir del informe podemos empezar a reflexionar más profundamente sobre ello. Podremos revisar el planteamiento del tema, reconsiderar las oportunidades y las restricciones de la situación, revisar los logros y las limitaciones del primer paso en la acción.

a) Interpretación (Análisis de los datos)

El tema del manejo de los datos en situaciones de investigación-acción es discutible, pues la preocupación la centramos más en los casos que en las muestras, lo que implica una metodología más aplicable a la comprensión de una situación problemática, que otra basada en la predicción de resultados dentro de los parámetros de un sistema social existente y aceptado (metodología cuantitativa versus cualitativa). A partir de los datos nos plantearemos ¿por qué pasa esto?, ¿cuál fue la causa?. Con la generación de hipótesis comenzaremos a explicar lo que está sucediendo en el aula. Cuanto más ricos y creativos sean nuestros pensamientos, mayor probabilidad hay de que la investigación se convierta en una interpretación completa y coherente del problema que nos ocupa.

Del análisis de los datos obtenemos la siguiente interpretación

- *El método de aprendizaje utilizado es globalizado y no presta suficiente atención a las partes que componen la expresión de una determinada idea.*
- *Han aparecido un número importante de alumnos que prestan una insuficiente madurez en temas como orientación espacial y el ritmo.*

6. Mantenimiento de la acción. REPLANIFICACIÓN

Ha llegado el momento de deducir implicaciones para el próximo paso de la acción. Para ello, y antes de proseguir con el siguiente ciclo, es necesario recopilar todas las reflexiones en una exposición interpretativa que contenga conclusiones sobre la preocupación temática de la que habíamos partido inicialmente la investigación. Redactaremos una exposición de la argumentación a favor de las mejoras que ahora intentaremos conseguir.

Para introducir mejoras en el aprendizaje de la lecto-escritura de los alumnos de 1º de Primaria es necesario programar las siguientes actuaciones.

- 1. Introducir una serie de actividades que permitan al alumnos percibir que el todo está formado por una serie de partes: la frase se compone de palabras.*
- 2. Buscaremos el apoyo del maestro de Pedagogía Terapéutica con el fin de que nos facilite criterios generales, estrategias y material para introducir actividades que permitan que los alumnos afectados maduren las áreas de orientación espacial y temporal.*

a) El informe de investigación:

El informe de investigación debe recoger el proceso seguido a lo largo de todo el trabajo con el fin de darlo a conocer y compartir las conclusiones con compañeros y alumnos. Este debe contener de una manera clara el problema a investigar; si se han alcanzado los objetivos propuestos; lo que pretendemos hacer para mejorar la situación, que debemos cambiar y de que modo. También debemos incluir cómo hemos recogido los datos y como los hemos analizado. Hopkins (1989), señala que existen gran número de formas diferentes de redactar los trabajos de investigación, pero que, en muchos casos, los profesores que emprenden la investigación en el aula no tienen necesidad de presentar resultados a nadie excepto a ellos mismos. A pesar de ello manifiesta que los profesores deberían organizar sus datos de tal manera que sus datos se puedan repetir en otra ocasión.

b) Proceso cíclico de mejora:

Llegados a este punto, es el momento de decidir que haremos ahora. Kemmis apunta que deberíamos hacernos las siguientes consideraciones: ¿modificaremos la preocupación temática?, ¿modificaremos el primer paso de la acción y realizaremos un nuevo intento?, ¿pasaremos a un segundo paso a partir del primero? ¿o bien adoptaremos una nueva dirección?. La redacción del informe nos aportará una serie de conclusiones para empezar a deducir implicaciones para el próximo paso

en la acción. Estamos entrando en la siguiente fase de la espiral de la Investigación-Acción: el de la Replanificación

4.- ¿CÓMO INTERVENIR A PARTIR DE LAS ESTRATEGIAS DE LA I-A?: EL COMPROMISO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL PAPEL DE LOS EXPERTOS EN FORMACIÓN

Cuando hablamos de la formación del profesorado en el propio centro educativo a través de la I-A, Pérez (1990) distingue entre el protagonismo de los prácticos y el papel del experto, al que nos hemos referido en el apartado anterior. La investigación en la acción es un proceso emprendido directamente por los prácticos, es decir, por los propios profesores participantes en el marco en el que se desarrolla la investigación. Ellos son los que aceptan la responsabilidad de reflexionar sobre su propia actividad como docentes interesados en mejorar las prácticas educativas y comprender y descubrir las condiciones en que se llevan a cabo. Como señala Ebbut (1983), la experiencia adquirida en este campo puede orientar la búsqueda de los profesionales para penetrar en una nueva situación, pero no puede ser sustituto de ella.

La mejora de la actividad educativa requiere el compromiso de los docentes, que en este caso se identifican como los prácticos, con la investigación, razón por la que se reclama la realización de investigaciones, vinculándola con la acción cotidiana de los profesores. Aunque se identifica a prácticos con educadores, cada vez más se pretende incorporar a otros miembros de la comunidad educativa en los procesos de autorreflexión y de investigación participativa. Resalta Pérez (1990), que en la medida en la que participen más personas y su radio de influencia sea más amplio, la Investigación-Acción incidirá más en el cambio educativo que deseamos propiciar.

Desde los primeros momentos en que se detectó la necesidad de establecer políticas de formación del profesorado y de crear una figura que gestionara esta formación se acuñó la terminología de “formador” o “formador de formadores”. Con este término se suele denominar a cualquier persona que trabaje en el marco de la organización y del funcionamiento institucional y social de las actividades de formación. Organismos oficiales (Conferencias internacionales: Estocolmo, 1976; Palm Beach, 1977, Bournemouth, 1978; Investigaciones de organismos internacionales: Informe de Mulford, 1980, etc. (citados en Elliot, 1994) han manifestado su preocupación por diversos aspectos de los formadores, por cuestiones profesionales como las funciones que tienen que desempeñar, capacidades requeridas, necesidades, competencias, formación, etc. Al tiempo que evolucionaba el concepto y las funciones a desarrollar apareció la denominación de asesor o formador-asesor.

En el proceso y desarrollo de la I-A el experto debe desarrollar un papel relevante, puesto que el grupo de profesores necesita contar con una persona más preparada que el resto de sus miembros en el campo concreto de las técnicas y métodos de investigación, facilitando que el grupo vaya abriendo caminos, desarrollando el proceso y culmine la investigación con un mínimo de rigor que asegure el éxito de los objetivos. Para ello, el asesor de formación tiene que ser una persona cualificada un experto en:

1. Cuestiones de tipo metodológico y didáctico
2. Conocedor de diversas vías para generar innovación y cambio
3. Las herramientas necesarias para llevar a cabo la investigación acción y asesorar en todas sus fases

En nuestro sistema educativo la persona más adecuada para realizar esta función de asesoramiento, ayuda y cooperación con los profesores que preparen planes de formación, es el asesor de formación de los Centros de Profesores y Recursos (CPRs). A ellos les corresponderá impulsar los planes de formación en los centros educativos y los proyectos de Investigación-Acción que propongan los profesores.

¿Dónde y cuándo tienen que intervenir los asesores? :

a) En los Planes de formación de los centros

Los centros educativos elaboran al inicio del curso la PGA, planificación anual de la actividad que el centro va a desarrollar a lo largo año escolar. Todos los centros deberían de concienciarse de la importancia que para la calidad de la acción educativa que oferta el centro tiene la formación del profesorado y el valor de incluir en la misma Planes anuales de formación interna del profesorado. En este aspecto el asesor de formación tiene una doble función que cumplir. Por una parte concienciar al centro de la necesidad de abordar autónomamente planes de formación del profesorado, y por otra asesorar en la dirección que deberían introducirse dichos planes y en la necesidad de implantar planes de formación basados en las estrategias de I-A.

b) En las propuestas de mejora de las aulas

Los profesores elaboran la programación didáctica de las distintas áreas o materias en sus aulas en lo que, desde la perspectiva curricular, se ha dado en llamar el tercer nivel de concreción. Los profesores se organizan en grupos (Ciclos o Departamentos) para preparar en equipo su intervención educativa. ¿Cuál debe ser la intervención del asesor de formación en este contexto? En primer lugar debería de presentar al colec-

tivo del profesorado interesado la estrategia de I-A como un recurso para mejorar la práctica y su formación como docente. También debería animar, guiar y asesorar a los profesores interesados para que preparen proyectos de investigación.

5.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A lo largo del presente trabajo hemos realizado una revisión de la formación del profesorado a través de la utilización de la I-A como metodología de trabajo; la necesidad de planificar la formación en los centros educativos y el papel que los asesores de formación tienen que desempeñar en este proceso. Las conclusiones más importantes que destacamos son las siguientes:

1. La Investigación-Acción es una propuesta de trabajo que se muestra como una opción muy interesante para la mejora de la enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado.
2. La I-A nos ofrece diferentes modelos de intervención. Todos ellos nos aportan un camino para la reflexión, la mejora y el cambio. Los criterios de flexibilidad y adaptabilidad nos orientarán en la selección del procedimiento más adecuado.
3. La formación del profesorado en los propios centros educativos se configura como una de las características del paradigma de formación ecológico. Esta es la vía para situar al profesorado en el contexto y prepararle para el desarrollo de sus funciones como miembro de una comunidad educativa.
4. La formación deberá de tener en cuenta el perfil de profesor y las necesidades que el sistema educativo le atribuye. Tres son los perfiles profesionales que se manejan: como miembro de una comunidad, como miembro de una institución, como enseñante con el alumno y con el grupo clase.
5. Los centros educativos deberían planificar su propio plan de formación basado en las necesidades detectadas por el profesorado en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de buscar alternativas válidas que faciliten el progreso de los alumnos. La Programación General Anual es el planteamiento institucional adecuado para recoger esta planificación.
6. El asesor de formación de los Centros de Profesores y Recursos debe intervenir en los centros como un experto externo, para orientar y asesorar a los profesores o equipos de profesores que realicen programas de investigación a través de la estrategia de la I-A.

BIBLIOGRAFIA

- ANTÚNEZ, S. Y OTROS (1992): Del proyecto Educativo a la Programación de Aula. Graó, Barcelona
- AUTORES VARIOS (1991): Un proyecto de investigación y renovación escolar. En Cuadernos de Pedagogía, 194, 34-38
- AUTORES VARIOS (1992): Investigación educativa y apertura curricular. En Cuadernos de Pedagogía, 205, 31-32
- BISQUERRA, R. (1989): Métodos de investigación educativa. Ceac, Barcelona
- BONAL, X. (1995): Los límites del enfoque práctico. En Cuadernos de Pedagogía, 236, 70-71
- CAÑAL, P. Y OTROS (1997): Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Díada editora, Sevilla
- CASCANTE, C. Y BRAGA, G. (1994): Una guía práctica. En Cuadernos de Pedagogía, 224, 20-23
- CONTRERAS, J. (1994): ¿Cómo se hace la investigación en la acción?. En Cuadernos de Pedagogía, 224, 14-19
- CONTRERAS, J. (1994): ¿Qué es la investigación en la acción?. En Cuadernos de Pedagogía, 224, 7-12
- DEL CARMEN, L.M. (1988): Investigación del medio y aprendizaje. Graó, Barcelona
- DOYLE, W. (1977): Paradigms for Research on Teacher Effectiveness, Review of Research in Education, V. 5, Itasca, III, Illinois, pp.163-198
- EBBUTT, D. (1983): Educational action research. Cambridge Institute of Education. Mimeo
- ELLIOTT, J. (1994): La investigación-acción en educación. Morata, Madrid
- ESCUADERO, J.M. (1992): Desenvolupament de l'escola, formació del professorat i millora de l'educació. Guix, 177-178, pp. 33-39
- FORNER, A. (1991): Investigación y maestros. En Cuadernos de Pedagogía, 195, 80-81
- FORTUNY, M. (1987): Proyecto docente para acceder a titularidad de teoría e historia de la educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, Inédito
- GARCÍA, J. E. Y GARCÍA, F. F. (1992): Investigando nuestro mundo. En Cuadernos de Pedagogía, 209, 10-13
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1983): La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal, Madrid
- GOLLETE, G. Y LESSARD-HÉBERT, M. (1988): La investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación. Alertes, Barcelona
- HOPKINS, D. (1989): Investigación en el aula. Guía del profesor. PPU, Barcelona
- IMBERNÓN, F. (1994): La formación del profesorado. Piados, Barcelona
- IMBERNÓN, F. Y OTROS (2002): La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Graó, Barcelona
- KEMMIS, S. (1992): La unión entre teoría y práctica. En Cuadernos de Pedagogía, 209, 56-60
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988): Cómo planificar la investigación-acción. Alertes, Barcelona
- LATORRE, A. Y GONZÁLEZ, R. (1992): El maestro investigador. La investigación en el aula. Graó, Barcelona
- LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. Journal of Social Issues, vol. 2
- LÓPEZ, P. (1989): Un método para la investigación-acción participativa. Editorial Popular, Madrid
- MECD (1999): Perfil del docente en el siglo XXI. Secretaría General Técnica, Madrid
- NIETO, J.M. Y PORTELA, A. (1991): Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En ESCUDERO, J.M. Y LÓPEZ, J.: Los desafíos de las reformas escolares. Sevilla. Arquetipo, pp. 341-377

- PEREZ, M. G. (1990): Investigación-Acción, aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson, Madrid
- PORLÁN, R. (1992): Investigación y renovación escolar. En Cuadernos de Pedagogía, 209, 8-9
- RODRÍGUEZ, M.M. (1995): El papel del asesor. Un papel controvertido. Kirikini, 36, pp. 11-15
- RUÉ, J. (1995): Algunos problemas del enfoque crítico. En Cuadernos de Pedagogía, 236, 68-69
- SAGASTIZABAL, M. A. Y PERLO, C. L. (2002): La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. La Crujía, Buenos Aires (Argentina)
- STENHOUSE, L. (1993): La investigación como base de la enseñanza. Moratga, Madrid
- TONUCCI, F. (1990): ¿Enseñar o aprender?. La escuela como investigación quince años después. Graó, Barcelona
- WALKER, R. (1989): Métodos de investigación para el profesorado. Morata, Madrid
- ZEICHNER, K.M. (1983): Alternative paradigms of teacher education, Journal of Teacher Education, 34 (3), pp.3-9