

**INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA ESCOLAR:
EL ASESOR COMO INVESTIGADOR
PERMANENTE DEL PROFESORADO.**

ISABEL CUADRADO GORDILLO

**Dptº PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
ESCUELA UNIVERSITARIA MAGISTERIO DE BADAJOZ
(U.E.X.)**

RESUMEN

La implantación de la reforma exige una política de formación del profesorado diferente a la que hasta el momento se ha llevado a cabo. El término de investigación-acción indica claramente el concepto de desarrollo profesional.

Este trabajo es una reflexión crítica y un intento por perfilar el papel del asesor, más allá de las caracterizaciones que suelen atribuírsele por áreas disciplinarias. El asesor debe ser el eje vertebrador que articule y coordine la teoría y la práctica que vive el grupo; promueva una actitud crítica y una reorganización conceptual sobre el currículum y teorías de enseñanza.

SUMMARY

INVESTIGATION-ACTION IN THE CLASSROOM: THE ASSESSOR AS A STRATEGIC INVESTIGATOR IN THE PRACTICAL STAGE OF TEACHER TRAINING

The implementation of the educational reforms necessitates a teacher training policy different to the one which has been in use until now. The term "investigation-action" clearly indicates the concept of professional development.

This work is both a critical review and an attempt to profile the role of the assessor, as well as the characteristics which we tend to attribute to him/her in the area of discipline. The assessor must be the backbone of the group: articulating and co-ordinating the theory which they learnt and the practice which they undertake; he/she promotes a critical attitude and a reorganization of concepts regarding the curriculum and educational theory.

PERFIL DEL PROFESOR EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL

Está muy claro, en este momento, el papel relevante que se le concede al profesorado en el marco de la Reforma Educativa Española. El profesor es considerado como el elemento esencial en este proceso de transformación de la educación.

El papel de la escuela y el perfil de profesor que se configura en la L.O.G.S.E. está muy lejos del concepto "repetitivo" por ambas partes. El proceso enseñanza/aprendizaje se aleja del modelo reproductivo y se adentra en un modelo selectivo. El perfil del profesor difiere del tradicional. El profesor se presenta como un constructor, re-constructor del conocimiento que requiere una postura indagadora e investigadora ante problemas educativos que se presenten o puedan presentarse dentro de su contexto y nivel.

El perfil de profesor que se desea y se necesita podría concretarse en los siguientes aspectos como los más determinantes:

- El profesor ha de ser un organizador y mediador del conocimiento de cada alumno. Es decir, de crear condiciones para el correcto desarrollo de las capacidades de aprendizaje.
- Ha de propiciar un aprendizaje "funcional" que disponga al alumno de la capacidad de adaptarse a una sociedad continuamente cambiante.
- Ha de concebir la necesidad de enseñar a pensar y que se puede enseñar a pensar. Puede transmitir una tradición cultural pero al mismo tiempo potenciar capacidad de observación, diferenciación, actitud crítica y toma de decisiones.
- Ha de aprovechar todos los elementos formativos externos al aula; colaborar en el diseño y organización de trabajos en grupos fuera del mundo de la escuela para el fomento de una educación como experiencia individual y socializadora. Preparar al alumno para afrontar el diálogo y el respeto a los demás ha de ser una de las premisas básicas en el quehacer educativo cotidiano del docente.

- Ha de centrarse en las posibilidades sociales del entorno para desarrollar actitudes que permitan a los alumnos ser solidarios en un mundo en continuos cambios.

- Ha de ser un profesional capaz de planificar su actividad para y dentro del contexto en el que se desenvuelve. Al mismo tiempo ha de saber combinar la idea de “una enseñanza para todos” (Educación Obligatoria) con la de adaptación y respeto a la singularidad de cada alumno.

EXIGENCIAS DE LA REFORMA EDUCATIVA AL PROFESORADO

Todo lo anteriormente dicho provoca la necesidad de un profesor que abandone el papel de “técnico-ejecutor” y asuma el de “reflexivo-crítico”. Esta propuesta implica, entre otras cosas, que el profesor debe organizar tareas nuevas y flexibles y diseñar materiales significativos que provoquen motivación e interés en el alumnado. Este hecho ha conducido a connotaciones claramente diferentes del currículum. Relacionado con ello Gimeno (1988) plantea que el valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concreta en situaciones reales.

Ilustrativa de esta aspiración de la Administración Educativa es la frase que se contempla en el Libro Blanco del M.E.C. donde se expresa de este modo la necesidad de cambio de modelo de profesor: “La práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción”, para lo cual hay que, “promover en los profesores un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica” (M.E.C., 1989, 212-213).

Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en un investigador en su aula (Pérez y Gimeno, 1983) y el currículum se apoya en una concepción de la enseñanza basada en la indagación, que busca soluciones eficaces a problemas educativos básicos (Feiman, 1979).

La aspiración de nuestro Sistema Educativo actual (L.O.G.S.E.), en lo que afecta directamente al profesorado y al currículum, se podría sintetizar de forma esquemática en la figura 1.

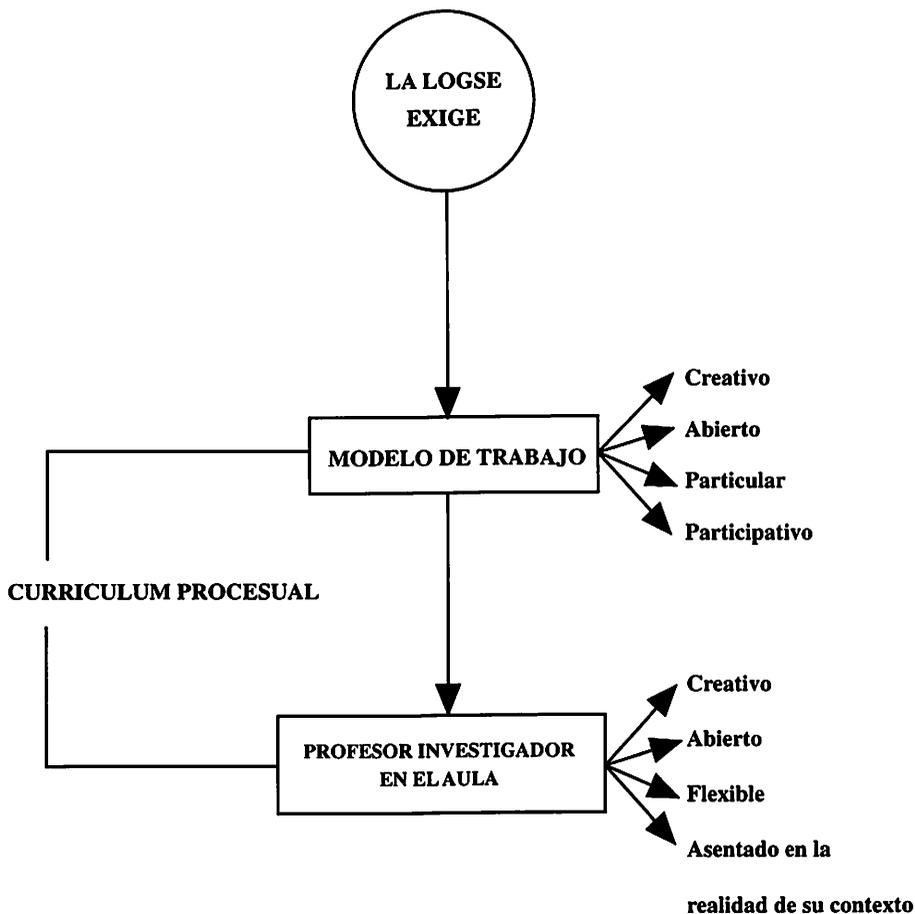


Figura 1

Es decir, se está exigiendo un modelo de trabajo creativo, abierto, particularizado, participativo... Se está exigiendo un profesor investigador en el aula y un modelo procesual para la elaboración del currículum.

Tal enfoque guarda una estrecha relación con el grado de autonomía y confianza que el Ministerio de Educación y Ciencia haya depositado en

los centros escolares y en sus profesores a través de su Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. ¿Es posible llevar a cabo este modelo de trabajo en nuestras escuelas?. El artículo 15 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación dice textualmente: "...los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares". Ello hace pensar que existe la suficiente autonomía para una actividad investigadora y un desarrollo del currículum abierto, creativo y autónomo.

El desarrollo de este perfil requiere en los próximos años una formación del profesorado que asegure una mayor capacitación, pues como asegura Pérez Serrano (1990, 185)"...las personas cuanto más preparadas son más flexibles resultan y presentan una mayor capacidad para adaptarse a los cambios. Pero el profesor del futuro no sólo debe adaptarse al cambio social, con ser éste relevante, sino que debe de ser capaz de generar allí donde se encuentre el cambio y la innovación en la educación".

Esta capacitación o desarrollo profesional sólo es posible, como ha sido puesto de manifiesto por diversos estudios, a través de la reflexión del propio quehacer cotidiano, es decir, de su propia práctica docente. Es así como la propia práctica docente, se convierte en un proceso de investigación-acción.

Esta actitud investigadora precisa de una capacidad de análisis, comprensión e interpretación de la realidad para poder intervenir sobre ella mediante soluciones concretas. Una característica fundamental de la enseñanza como actividad radica en ser una profesión en la que la propia práctica genera un conocimiento específico y ligado a la acción y que sólo puede ser conseguido con la propia práctica (Schön, 1988).

La formación permanente del profesorado radica, principalmente, en una reflexión del docente sobre su propia práctica, que le conduce inexorablemente a:

- Un conocimiento de sus teorías implícitas sobre la enseñanza
- Una concienciación de sus actitudes básicas de funcionamiento
- Una capacidad de autoevaluación que permita reorientar su actuación profesional.

Resulta significativa, respecto a la potencialidad de cambio de actuación docente mediante el conocimiento práctico personal, la afirmación de

Clandinin: "La concepción del conocimiento práctico personal, es la de conocimiento experiencial, cargado de valor, positivo y orientado a la práctica. El conocimiento práctico personal se concibe como tentativo, sujeto a cambio y transeúnte, en lugar de como algo fijo, objetivo y sin cambio...el conocimiento práctico personal implica un punto de vista dialéctico de la teoría y la práctica" (Clandinin, 1986, 20).

La clave de la eficacia y aceptación de la investigación-acción, en los últimos tiempos, radica en su adecuación para descubrir la solución a problemas reales que se le presentan a los profesores, tanto a niveles personales como curriculares. Stenhouse ha criticado las aplicaciones generales de resultado obtenidos en investigaciones de despachos, afirma que: "El punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción... (Stenhouse, 1987, 11).

Por tanto si queremos que las investigaciones educativas sean útiles deben generarse a partir de la investigación-acción, realizada por profesores y para los profesores. La investigación-acción como señala Pérez Serrano "merece una atención preferente en nuestro panorama educativo no por sus grandes aportaciones académicas, ni por la relevancia de los resultados obtenidos; la merece porque ha sido capaz de vincular una de las grandes dicotomías de la educación, contribuyendo a superar el binomio teoría-práctica. De la práctica extrae nuevas ideas y utiliza la acción como una plataforma para el desarrollo posterior de las acciones futuras" (Pérez Serrano, 1990, 188, 190).

En resumen, de todo lo indicado anteriormente, se desprende que de esta actitud investigadora de los profesores se deriva una mayor eficacia en su actuación docente y un mayor perfeccionamiento profesional. Esta concepción no implica un rechazo por las "experiencias" adquiridas, asentimos junto con Ebbut (1985) que la experiencia ayuda a los profesionales a introducirse en nuevas situaciones, pero nunca puede ser un sustituto de ella.

LA INVESTIGACION-ACCION COMO PROCESO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESOR EN EL PROPIO CENTRO

Desde el marco teórico que sustentamos, cómo plantear una investigación educativa "que no sea investigación sobre la educación sino para la educación" (Carr y Kemmis, 1988, 167), debemos partir, fundamentalmente, de los problemas que el quehacer cotidiano del aula plantea y, desde allí

construir, en un proceso reflexivo-crítico permanente, alternativas de solución.

La investigación-acción como propuesta de investigación sobre la praxis da prioridad a un perfeccionamiento de los profesionales vinculado a su propio lugar de trabajo y/o en ámbitos cercanos. Esta perspectiva explica la influencia positiva de la reflexión en la propia situación donde se generan los hechos, en base a la facilitación de la observación en el propio medio natural donde se producen los acontecimientos. Permite la posibilidad de la confrontación de todos aquellos profesores que viven el mismo problema lo que estimula la cooperación, al tener que analizar, interpretar y fundamentar las propias opiniones.

Frente a una formación excesivamente individualista en la enseñanza tradicional, los trabajos en equipo proporcionan un efecto multiplicador en el perfeccionamiento. La propia dinámica de grupos, como aseguran diferentes autores, propicia el cambio de actitudes, posturas, opiniones, etc. con una mayor facilidad que a nivel individual.

La explicación de los efectos positivos de tal tipo de experiencias conjuntas encaja muy bien en la tesis de Barrón (1991) sobre aprendizaje por descubrimiento colectivo, cuando existen ciertos requisitos previos, tales como interacción cooperativa en un clima de aceptación común, capacidad de relativizar y de flexibilizar los propios planteamientos, motivación intrínseca por la tarea, etc. Dicha autora asegura que: "En tales condiciones, la investigación puede beneficiarse del efecto multiplicador que se produce por la acumulación de información y energía del colectivo, posibilitándose múltiples asociaciones entre las diferentes perspectivas con las que los miembros enfrentan el problema" (Barrón, 1991,143).

EL ROL DEL ASESOR-EXPERTO EN LA EFICACIA DOCENTE Y EN LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

El Plan de Formación del Profesorado considera la figura del experto o asesor cuando afirma que: "adquiere sentido la aparición de la figura del Asesor en Formación Permanente que trata de recoger distintas tradiciones europeas, sintetizando las funciones de organización y gestión de la Formación Permanente con las exigibles a un experto en la didáctica de un área o materia, capaz de transmitir experiencia a otros sobre su práctica docente. Dicho profesor o profesora tendrá que capacitarse para esta nueva

función mediante una formación específica, que será también planificada y asumida por la Administración" (1989,112).

Así mismo en la investigación-acción aparece bajo diversos nombres la figura del asesor: "experto", "facilitador", "crítico-amigo", "guía". Al desvelar el significado implícito en todos ellos, encontraríamos a una persona que orienta y sustenta ideológicamente el proceso y desarrollo de la investigación.

Por otro lado es importante tener en cuenta que ninguna práctica asesorativa es aséptica, puesto que tenemos que reconocer que cuando profundizamos para vislumbrar el sentido de las mismas se descubre que se sustentan sobre una ideología de formación y capacitación del profesorado. Zeichner subraya la misma argumentación: "Toda formación del profesorado es una forma de ideología. Cada programa se refiere a la ideología educativa mantenida por un particular formador de profesores o institución de formación de profesorado. No hay nada libre de valor en formación del profesorado, así como no hay nada libre de valor en la educación de los niños" (Zeichner, 1983, 3).

En este sentido conviene recordar muy sucintamente la clasificación que de los planes formativos ha establecido Zeichner (1983) porque con cada paradigma se puede establecer una correspondencia con una práctica asesorativa.

PARADIGMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO:

- El primer paradigma de formación y capacitación del profesorado es el llamado *Técnico-ejecutor*. Se basa en una Psicología Conductista y en una epistemología positivista donde se destaca el valor de los comportamientos perceptibles u observables. Dicho sistema subraya como aspecto prioritario el valor de las destrezas del acto didáctico. En tanto que reduce el conocimiento a conductas, no sirve como base para el desarrollo del profesor que, por otro lado, pueden alcanzarse los objetivos propuestos sin educar a los alumnos (Stenhouse, 1987).

- El segundo modelo se denomina *Personalista o Humanista*: Es un modelo personalizado que se basa en una epistemología fenomenológica y en las Psicologías del Desarrollo y Perceptual. Bajo este sistema la eficacia pedagógica está directamente relacionada con ciertas condiciones internas y externas que van a sustentar su conducta docente. Uno de los principios básicos es el "*sí mismo*"; el concepto que de sí mismo tenga el individuo

alentará la confianza básica del sujeto en su capacidad. La eficacia de un profesor va a depender de su mundo de percepciones (Combs y otros, 1979) y “la opinión que el individuo tenga de su capacidad para afrontar de forma eficaz distintas realidades” (Bandura, 1987, 41).

Siguiendo esta línea de pensamiento un proceso de desarrollo significativo del profesor ha de estimular su competencia que se favorece a partir de experiencias genuinas y no en la fijeza y rigidez de actuaciones sujeta a aprobaciones.

- El tercer paradigma consiste en el modelo tradicional: Es quizás el que, con mayores o menores interrupciones, ha predominado en las propuestas de formación del profesorado. La componente que la fundamenta es la adquisición de las habilidades básicas de un oficio, la tarea de enseñar. Enseñanza que se convierte en ciencia de la instrucción aplicada (Mc. Namara y Desforges, 1979). En base a esta posición podríamos determinar que la clave sería “informar para formar”.

- El último, ha sido designado como paradigma basado en la indagación: El proceso constituye el logro de un profesor investigador activo, observador participante o tutor de sí mismo. La responsabilidad en formar este tipo de profesor consiste en capacitarlo en actitudes básicas de reflexión con la finalidad de inducir el deseo de mejorar su práctica educativa, basada en sus propios juicios y no en criterios impuestos. La toma de conciencia de “mejorar su práctica”, además de un entendimiento de las situaciones, le va a permitir avanzar con más seguridad en el futuro.

Por tanto, es necesario que los profesores comprendan que son agentes activos de su propia profesionalidad y tomen conciencia de una postura reflexiva como fuente de saber.

La implantación de un enfoque de investigación-acción en las escuelas no está exenta de problemas. Evidentemente, para los que estamos comprometidos en no formar profesores meramente técnicos, conservamos la esperanza de implantar este enfoque. ¿Cómo llevar a cabo esta aspiración? Sin duda alguna, a través de unos agentes facilitadores que pueden ser un profesor de Enseñanza Primaria o de Secundaria o un experto universitario.

Se trataría de una persona “más preparada que el resto de sus miembros en el campo concreto objeto de estudio, así como en técnicas y métodos de investigación con el fin de que éste vaya abriendo caminos, oteando horizontes, iluminando procesos, pues de otro forma es muy difícil que el grupo avance y se lleve a cabo una investigación en la acción con un mínimo de rigor científico” (Pérez Serrano, 1990, 193-194).

Para argumentar la necesidad de asesores con esas disposiciones actitudinales y diferenciarla de otras posiciones que no conducen a la finalidad que el presente trabajo persigue, distinguiremos tres modelos paradigmáticos de asesorías:

- Asesorías Facilitadoras-Técnicas
- Asesorías Facilitadoras-Estratégicas
- Asesorías Facilitadoras-Transformativas

Asesorías Técnicas

Responde a un interés técnico que se caracteriza por la búsqueda de soluciones externas a los problemas planteados.

Sobre una práctica asesorativa de este tipo, la investigación que promueve va dirigida al conocimiento de los problemas en base a criterios formulados externamente y abandona los intereses y preocupaciones inherentes a los mismos.

Sobre esta postura, los objetivos se encaminan a una práctica educativa eficiente y, posiblemente, la acción que se promueva pueda mejorar dichas prácticas docentes; pero como ha demostrado Carr y Kemmis (1988, 213): “Se corre el riesgo de que toda la labor sea inauténtica para los participantes en cuestión y, puede crear unas condiciones tales que los profesores prefieran aceptar la legitimidad de esas innovaciones por fé en la autoridad del Asesor, y no en virtud de un auténtico análisis de sus propios entendimientos, de sus propias prácticas y de sus propias situaciones”.

“Las connotaciones normativas” aparecen cuando este tipo de asesoría se orienta hacia un conjunto de directrices o reglas de conducta a seguir en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas prescripciones invalida la racionalidad ética-crítica. La toma de decisiones, desde esta posición, no conlleva a un compromiso interior del docente con esa realidad que se quiere cambiar. Es el modelo de profesor técnico-ejecutor el que subyace en esta práctica asesorativa.

Asesorías Estratégicas

Desde la visión de Carr y Kemmis este tipo de asesoría propulsa la cooperación interdocentes para diseñar estrategias de actuación, detectando los problemas, y reflexionando sobre las innovaciones producidas, sobre las consecuencias y efectos secundarios que puede provocar en el comportamiento cualquier tipo de cambio.

Tal línea vincula la figura del asesor a la de eje vertebrador que articula y promueve la reflexión de los docentes.

Pero al mismo tiempo y de acuerdo con Guattari (1976), es necesario considerar diferentes niveles en la Asesoría Estratégica. Dichos niveles pueden surgir como consecuencia del propio "narcisismo" del asesor o de la propia inmadurez del grupo para constituirse como sujetos de su propia auto-reflexión.

Este reconocimiento justifica que dicha Asesoría Estratégica pueda en ocasiones orientarse hacia un modelo de profesor "humano" o hacia un modelo "tradicional", desviándose, por consiguiente, de ese modelo de profesor reflexivo que es el objetivo al que apunta. En estos modelos el asesor orienta al profesor hacia "un deber ser ideal", en el caso humano, o hacia un profesor cuya profesionalidad la basa en el "oficio de enseñar", idea básica del modelo tradicional.

Asesoría Transformativa

El desarrollo de este tipo de asesoría ha de estar sustentada, en un primer momento, en la aplicación de una Asesoría Estratégica. La razón de esta fase radica en que los docentes asuman que son los únicos agentes y referentes exclusivos de las innovaciones educativas.

Reconocer un dominio autónomo, por parte de los docentes, en el mantenimiento y transformación de sus prácticas educativas implica la concienciación de que sus conocimientos vendrán dados por la configuración de sus propios programas de investigación. Es decir, que los temas-objeto de investigación respondan a las necesidades y procesos escolares de su contexto, para redundar en su optimización y beneficio.

Esta propuesta implica, entre otras cosas, una Asesoría Emancipatoria, ya que desde ella es posible determinar, en otros con otros y para otros, orientaciones de acción que permitan realizar los valores educativos a los que se aspira (Carr y Kemmis 1988).

Con todo ello se quiere plantear que el modelo de profesor que preconiza este tipo de asesoría es la de un profesor reflexivo que se vincula, de manera comprometida, a una comunidad educativa autorreflexiva que se encamina hacia la transformación de su comunidad escolar.

La representación gráfica de la figura 2 es un Esquema Integrativo Paradigmático de Formación de Profesores y Asesorías Pedagógicas.

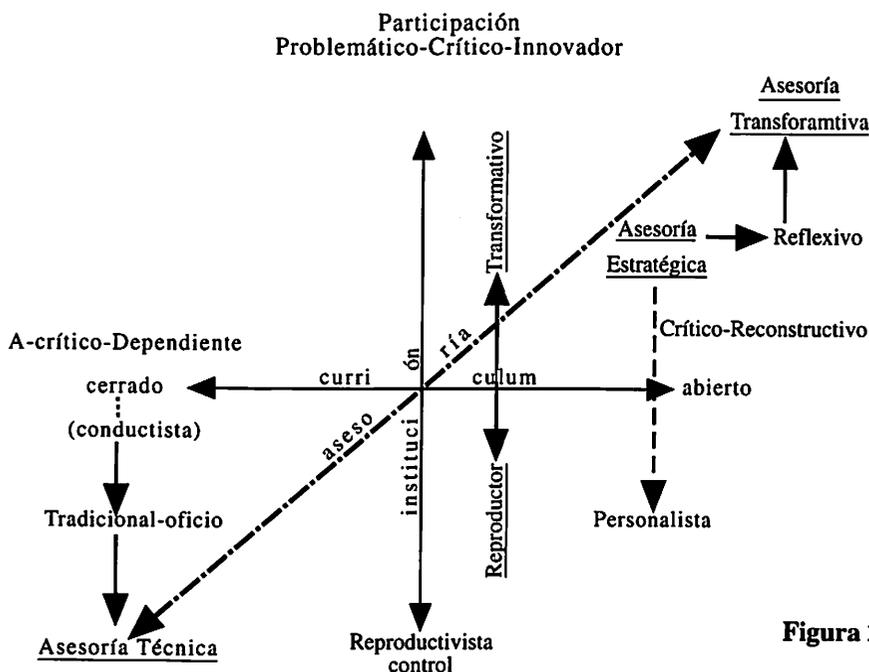


Figura 2

(Adaptación y ampliación de Zechner, 1983)

PERFIL DEL ASESOR ESTRATEGICO Y TRANSFORMADOR

Derivado, lógicamente de lo anteriormente expuesto y, con el fin de promover el desarrollo profesional a través de la investigación-acción en las escuelas, las acciones de los agentes facilitadores, desde nuestra óptica los asesores, deben fundamentarse en una serie de adquisiciones previas que debe fomentarlas con la aplicación de estrategias que se resumen en las siguientes:

- Estrategias para lograr de los docentes una conciencia de profesionalidad basada en una actitud pedagógica-crítica.
- Estrategias orientadas a promover actitudes críticas de revisión curricular permanente; exigida por los problemas planteados y la necesidad de ajuste progresivo del currículum.
- Estrategias factibles para conseguir cambios institucionales que permitan una mayor operatividad del grupo de profesores (flexibilización de tiempo y espacios).
- Estrategias dirigidas a la aparición de un proceso comunicacional, abierto y simétrico entre el grupo de profesores. Este aspecto conlleva el aumento de compromiso y participación grupal.
- Estrategias orientadas a reducir el malestar de los docentes.

¿Es posible que estas aspiraciones puedan materializarse?. La reflexión y el diálogo no surgen espontáneamente. Por otra parte una actitud crítica, como plantea Barrón (1991, 185) “a de ir acompañada de una tolerancia al cambio, y de una disposición a vencer la persistencia que suelen presentar los planteamientos propios.

El desarrollo del pensamiento crítico permite ir adquiriendo la disposición a justificar con razones las opiniones, así como a mantenerse excéptico ante opiniones no contrastadas... La actitud investigadora conlleva así mismo un enfrentamiento creativo de los problemas”

La interacción de la propia experiencia personal, profesional y las formas institucionales pueden provocar la resistencia a la implantación de un enfoque de investigación-acción en la formación del profesorado centrada en la escuela.

Por todo ello es necesario que los asesores conozcan todos los elementos condicionantes restrictivos y facilitadores en las escuelas. Para argumentar esta necesidad recurrimos a los estudios de Elliott que concretiza en seis los aspectos que todo asesor (agente facilitador) debe y necesita comprender:

- “1. Que las estructuras institucionales, formas de organización, pensamiento y sensación limitan o facilitan la investigación en las escuelas.
2. Que las estructuras institucionales, en su propio trabajo plantean limitaciones o promueven el ejercicio competente de su papel facilitador.
3. Que las construcciones y teorías prácticas están incorporadas a las interpretaciones de los profesores de sus tareas y de las estrategias que emplean para llevarlas a cabo.

4. Que las construcciones y teorías prácticas informan sobre las interpretaciones de sus tareas y roles.

5. Que las experiencias educativas y personales influyen en las formas de interpretar y llevar a cabo las tareas de los profesores.

6. Que las experiencias educativas y personales influyen en las formas de interpretar y llevar a cabo sus propias tareas" (Elliott, 1990, 250-251).

La representación gráfica de estos datos básicos aparece en la figura 3, que se detalla a continuación.

	Estructuras institucionales	Teorías profesionales	Bibliografías	
			Profesional	Personal
Profesores				
Facilitadores				

Figura 3

Desde esta perspectiva la condición para que las intervenciones de los asesores hagan más fácil este proceso de reflexión, radica en su capacidad profesional y destreza personal para supervisar la evolución de las teorías y formas de pensar de los profesores. Al mismo tiempo comprender cómo la propia institución e historia personal han condicionado sus teorías profesionales.

Estos planteamientos derivan a configurar la figura del asesor como:

- Investigador estratégico.
- Facilitador del cambio educativo.
- Dinamizador de proyectos pedagógicos.
- Formador de Formadores.

De todo lo indicado anteriormente se puede deducir que las múltiples dificultades que se puedan presentar en la implantación de la investigación-

acción en la escuela podrían disminuir si la figura del asesor coincide con el perfil de "Asesor Estratégico-Transformador". Es decir, cuando el asesor se presenta como un instrumento de ayuda al profesor para que adopte un papel más activo con respecto a su desarrollo profesional, promoviendo una actitud crítica y una reorganización conceptual sobre el currículum y sobre teorías de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BANDURA, A. (1987): Pensamiento y acción. Barcelona, Martinez Roca.

BARRON, A. (1991): Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica. Servicio de Publicaciones, Universidad de Salamanca.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza Investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca.

CLANDININ, D. (1986): Teacher's personal Practical Knowledge. E. R. Halkes y J. K. Olson (Edis) Teacher Thinking.

COMBS, A. y otros (1979): Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico. Madrid, EMESA.

EBBUT, D. y ELLIOT, J. (1985): Issues in theaching for understanding. New York, SCDC publications. Longman.

ELLIOT, J. (1990): La Investigación-Acción en la Educación. Madrid, Morata.

FEIMAN, S. (1979): Technique and inquiry in teacher education: a curricular case study. Curriculum inquiry, 9 (1) 63.

GIMENO, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

Mc. NAMARA, D.R. y DESFORGES, C. (1979): Assessing Professional Decision-Making Abilities. Educational Communication and Technology Journal of Teacher Education, 10 (2), 13-21.

MEC(1989): Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo. Madrid, MEC.

MEC(1989): Plan de Investigación Educativa y Perfeccionamiento del profesorado. Madrid, MEC.

PEREZ y GIMENO, J. (1983): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

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

STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

ZEICHNER, K.M. (1983): Alternative Paradigmes of Teacher Education. Journal of Teacher Education, XXXIV (3), 3-9.