

¿SE MODIFICA LA REALIDAD ESCOLAR POR EFECTO
DE LA INVESTIGACION ESCOLAR?

WOLFGANG KLAFKI (*)

I

La investigación escolar, entendida como estudio de la realidad de la escuela y de la enseñanza escolar con métodos científicos, posee ya una tradición internacional de medio siglo aproximadamente en las sociedades industrializadas; pero se ha realizado en diferentes períodos y con diferente intensidad en los diversos países.

Prescindiendo de los precursores relacionados con la escuela experimental de Chicago de John Dewey (1894-1904), Bohnsack, 1976, el *Eight-Year-Study* (1933-1941), una investigación longitudinal realizada en 30 escuelas reformadas que seguían la tradición pedagógica de Dewey y de la American Progressive Education, representó un primer punto culminante (Aikin, 1942). También tuvieron repercusión internacional las investigaciones sobre estilo educativo de Lewin (1938-1939), Anderson (1945/46, 1954) y otros. En Alemania, Petersen y sus colaboradores y discípulos promovieron a principios de los años 30 la corriente, todavía significativa, de la *investigación en acción pedagógica*, que quedó integrada en la labor reformista de las *escuelas del Plan Jena* (Petersen, 1965). La pedagogía de la República Federal conectó con cierto retraso, fundamentalmente desde los años 60, con ésta y otras corrientes, en un proceso inicialmente lento, pero que luego se aceleró. Seguía así una tendencia internacional que promovió en varios países, no sólo en Estados Unidos, la investigación escolar a gran escala. Suecia, por ejemplo, apoyó desde este tiempo sus grandes reformas de la enseñanza secundaria, iniciadas ya a finales de los años 40, en una amplia investigación escolar. (Husén/Boalt, 1968). Hay que mencionar también los avances en Gran Bretaña, como los estudios previos al informe Plowdel sobre *Children and their Primary Schools*, del año 1967 (Belser/Roeder/Thomas, 1972), y en relación con ellos las investigaciones de Michael Young y colaboradores (1965, 1968), o los estudios iniciados simultáneamente sobre interacciones y relaciones sociales en escuelas secundarias, de David H. Hargreaves (1976).

Estos ejemplos revelan un hecho importante para nuestro tema: la investigación escolar suele ir ligada —en quienes la efectúan o la financian y asimismo en

(*) Universidad de Marburg. República Federal Alemana.

los profesores y en la opinión pública interesada por la pedagogía— a la expectativa de que contribuya o pueda contribuir de algún modo al cambio: obviamente, para la mejora de las escuelas y de la enseñanza escolar, al margen de lo que se entienda en concreto por «mejora» y de que esas expectativas sean grandes o modestas. Si nos fijamos en los *investigadores* mismos, esta exigencia de relevancia de la investigación para la práctica, para la mejora de la escuela y de la enseñanza escolar, se observa expresamente en todos aquellos proyectos que se orientan a determinados objetivos pedagógicos y que tienden a facilitar condiciones de realización para tales objetivos: por ejemplo, condiciones para permitir un aprendizaje lo más grato posible en la escuela o una enseñanza abierta, referida a experiencias extraescolares, o el desarrollo de una conciencia social y política de los alumnos, o la ampliación de las posibilidades de coestión de docentes y alumnos en la escuela y en la enseñanza, etc. Esta expectativa de que la investigación escolar pueda y deba contribuir a la mejora de los alumnos y de la enseñanza escolar es válida tanto si se considera posible una investigación «ajena a los valores» o, más exactamente, «ajena a las valoraciones», en la línea del racionalismo crítico de Karl R. Popper y de sus seguidores, como si los investigadores pretenden poner los resultados de su investigación a disposición de los responsables de la política educativa, de la administración escolar o de los docentes (en el sentido del «saber utilizable tecnológicamente») para la aplicación de los mismos al servicio de *sus* objetivos.

El amplio desarrollo internacional de la investigación escolar durante los años 60 está relacionado sin duda con ciertos hechos generales acaecidos en todo el sistema educativo. En los dos decenios transcurridos entre mediados de los años 50 y mediados de los 70 se realizaron proyectos de estructuración, reforma y, en ocasiones, profunda remodelación del sistema educativo de la enseñanza —incluidas las áreas preescolar y universitaria— en países como Estados Unidos, Japón, Suecia, Noruega, Dinamarca, Gran Bretaña, Francia o Italia, así como parcialmente en Suiza, en los países del Benelux, en la República Federal de Alemania, e igualmente en los países socialistas de la Europa oriental y suroriental. Lo que se buscaba siempre, aunque a veces con diferentes matices, era remodelar el sistema educativo tradicional y la enseñanza en la línea de las nuevas tendencias de la sociedad y de unos nuevos objetivos pedagógicos y sociales. Las exigencias eran, principalmente, el aumento del nivel de formación de *todos* los jóvenes, la aproximación a la meta de igualdad de oportunidades de educación, la educación compensatoria en la línea de un equilibrio de las deficiencias de aprendizaje ocasionadas por unas condiciones de socialización preescolar y extraescolar desfavorables, la humanización de la escuela y de la enseñanza, la educación democrática, el aprendizaje social, la adaptación productiva de los planes de estudio a la realidad extraescolar y al nivel actual del conocimiento científico del mundo y la individualización de la enseñanza.

Desde hace algunos años se advierte, no obstante, un gran desencanto, un fuerte escepticismo e incluso a veces una profunda decepción, que llega a provocar el retorno a tendencias neoconservadoras y restauradoras, tanto en lo concerniente a la voluntad de reforma y a las esperanzas positivas en cuanto a las posibilidades y la aportación de la reforma educativa y de la enseñanza, como respecto a los logros de la investigación escolar. Se habla a este propósito, aunque a veces

con excesivo dramatismo, de una «crisis escolar internacional» y se asocian a ella ciertos fenómenos de crisis de la *investigación* escolar.

No es éste el lugar para hacer un análisis de las causas y raíces de esta tendencia internacional. Cabe suponer, casi con seguridad, que las causas *principales* no se encuentran o, al menos, no se encuentran *sólo* en el ámbito estrecho de la educación ni de la política escolar, del desarrollo escolar ni de la investigación escolar, sino en procesos económico-socio-políticos más generales. Tales procesos generales, en cualquier caso, influyen notablemente en el ámbito del desarrollo escolar y de la investigación escolar. Pero esto no significa que la educación y la ciencia de la educación, el desarrollo escolar y la investigación escolar dependan lineal y exclusivamente de tales procesos histórico-sociales generales, que no posean una relativa autonomía y no sean responsables incluso de las dificultades o de crisis específicas.

Después de estas alusiones al contexto en que se inserta nuestro tema, conviene aclarar con más precisión los conceptos de «investigación escolar» y de «realidad escolar».

Al hablar aquí de «investigación escolar», se hace referencia a indagaciones empíricas, entendiendo el término «empírico» en un sentido amplio. Se trata, por una parte, de estudios que utilizan principalmente métodos cuantificadores y, por otra, de métodos que emplean procedimientos más bien cualitativos, hermenéutico-interpretativos. Pero se trata siempre de investigaciones que van encaminadas a detectar la realidad actual de la escuela, no de investigaciones que tengan por objeto exclusivamente *programas* y *teorías* educativos. Dejamos de lado asimismo las investigaciones históricas, sin excluir en principio que puedan llevar, en determinadas condiciones, a un cambio de la realidad de una escuela o de un grupo de escuelas.

El término «realidad escolar» se refiere, en primer lugar, a las regulaciones, procesos, acciones, comportamientos, actividades docentes y discentes que aparecen o se producen en las escuelas; y, en segundo lugar, a las explicaciones, interpretaciones y concepciones defendidas implícita o explícitamente por las personas que participan en el quehacer escolar —alumnos, profesores, directores, a veces también los padres que cooperan en la actividad escolar—, concepciones que probablemente influyen de modo sustancial en la acción y en la conducta de estos grupos de personas en la escuela. Se trata, por una parte, de concepciones, explicaciones y opiniones sobre la escuela y la enseñanza que se pueden detectar con métodos *directos*; por ejemplo, mediante cuestionarios, entrevistas y datos obtenidos con ayuda de diferenciales semánticos, procedimientos que invitan a alumnos, profesores, directores o padres a comunicar sus actitudes y apreciaciones sobre temas relevantes, como las relaciones entre profesores y alumnos, sobre el ambiente escolar, sobre las posibilidades de autogestión de alumnos y profesores, sobre el enjuiciamiento de la calidad de la enseñanza, sobre la disposición al aprendizaje en los alumnos, etc. Por otra parte, las concepciones, explicaciones interpretaciones y «teorías» ingenuas sobre la escuela, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje no siempre son posiciones sostenidas conscientemente por los sujetos. Se requieren aquí «procedimientos indirectos» y, por tanto, ciertos *métodos de interpreta-*

ción en los que el investigador tiene que inferir tales actitudes, modos de ver y opiniones –de profesores o de alumnos–, partiendo de datos de observación (por ejemplo, resultados de observaciones sobre la enseñanza) y otros documentos (por ejemplo, dibujos de los alumnos).

La investigación escolar en el sentido explicado:

- se refiere a diferentes estructuras de organización escolar (por ejemplo, sistemas selectivos y no selectivos) atendiendo a sus efectos sobre los procesos de aprendizaje y sobre los resultados del aprendizaje;

- se manifiesta como investigación del currículo en relación con el desarrollo curricular;

- se manifiesta como investigación sobre la administración escolar, sus formas de organización y sus procesos de decisión;

- puede referirse a la cogestión de los padres y de los alumnos en la escuela;

- puede referirse asimismo a procesos de decisión y de información en los cuerpos docentes y a las relaciones entre los profesores y la dirección escolar;

- puede referirse igualmente al empleo y al efecto de determinados métodos y medios, como la enseñanza en grupo, el diálogo didáctico dirigido por profesores, la enseñanza programada, ciertos recursos intuitivos, etc.;

- estudia el *currículo oculto*;

- estudia las actitudes y prácticas pedagógicas de los profesores, su estilo de educación y enseñanza, sus «teorías implícitas de la personalidad», en cuánto influyen sobre su enjuiciamiento o su interpretación de la capacidad y de las actitudes de los alumnos y sobre sus expectativas respecto de ellos;

- se refiere a las actitudes, comportamiento y rendimiento de los alumnos, y a sus tácticas para «sobrevivir en la escuela»;

- se refiere a las relaciones sociales formales e informales en la escuela;

- se refiere a procesos de interacción entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos en la enseñanza;

- se refiere, finalmente, al ambiente o al *ethos* escolar, nacido de la conjunción de varios de los aspectos mencionados.

Una nota común de las mencionadas investigaciones es que tratan de descubrir procesos y estructuras que se producen *dentro* de las escuelas y *en* la enseñanza escolar. Esto implica una relativa delimitación frente a otros enfoques de investigación pedagógica que se refieren *también* a la escuela, pero que no podemos considerar aquí: en concreto, las investigaciones que o bien conciernen a *condiciones marco* de las escuelas y los sistemas educativos –por ejemplo, la distribución cuantitativa de grupos de alumnos entre diversos tipos de escuelas de un sistema educativo, la oferta escolar en zonas rurales y zonas urbanas o en áreas residenciales socialmente diversas de una ciudad, etc.–, y asimismo los numerosos estudios que cabe denominar, en lenguaje de los tecnólogos, investigaciones del *input* o el *out-*

put, que indagan, por ejemplo, cuántos alumnos de un tipo de escuela concluyen con éxito la escolaridad, o cómo se distribuyen los niños de diferentes clases o estratos sociales en distintos tipos de escuelas, en qué proporción finalizan los estudios que se requieren para una formación profesional exigente y para alcanzar posiciones sociales atractivas, etc. (1). La importancia de tales investigaciones es indiscutible. Pero las presentes reflexiones sólo hacen referencia a investigaciones de ese tipo cuando versan sobre *procesos internos* del ámbito escolar.

II

El paso siguiente en nuestras consideraciones consiste en especificar más la pregunta inicial: «¿Se modifica/mejora la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?» Esta especificación se efectuará:

- Considerando los *distintos tipos metodológicos de investigación escolar* y
- Considerando las *instancias y las formas de la pretendida modificación de la escuela*: ¿quién intenta, y cómo, convertir los resultados de la investigación en modificaciones prácticas en la escuela (reformas escolares) o integrar la investigación en procesos de cambio escolar? Esta segunda pregunta viene a representar una interrogación sobre la *estrategia de transformación o estrategia de reforma*.

La respuesta a ambas preguntas permite esbozar un esquema sencillo que puede servir para formular más adelante algunas tesis o hipótesis.

SOBRE LA PRIMERA PREGUNTA:

DISTINTOS TIPOS METODOLOGICOS DE INVESTIGACION ESCOLAR

Simplificando mucho, se pueden ordenar en una escala distintos tipos de investigación escolar que difieren en su fundamento *metodológico*. Indicamos los dos polos extremos de esta escala. Un polo lo forman los estudios que trabajan en la línea de los planteamientos tradicionales de la investigación social empírica y se caracterizan al menos por estas seis notas:

Primero, utilizan con preferencia procedimientos empíricos «duros», como son los cuestionarios, o esquemas de observación o pruebas estandarizados, entre otros medios, y trabajan con el diseño de los grupos de ensayo y de control.

Segundo, incluyen poblaciones relativamente grandes.

Tercero, intentan asegurar de antemano que las organizaciones y grupos de personas que se van a estudiar —las escuelas, las clases, los alumnos, los profesores, los directores, etc.— conforman una *muestra representativa*.

Cuarto, mantienen un claro distanciamiento respecto a su objeto de investigación: la práctica escolar y las personas que actúan en ella, y procuran *no* modificar este campo práctico por el proceso de investigación, mientras dure éste.

(1) A diferencia de la restricción que aquí se establece, el libro de P. M. Roeder y otros, *Überlegungen zur Schulforschung*, Stuttgart, 1977, utiliza el término «investigación escolar» en un sentido más amplio y abarca cuestiones que aquí se omiten.

Quinto, buscan una generalización lo más amplia posible de sus resultados.

Sexto, sólo una vez concluido el proyecto de investigación o, más exactamente, una vez evaluados los datos obtenidos, formulan recomendaciones concretas para la modificación de la práctica escolar (2).

El otro polo de la escala imaginaria de las formas metodológicas fundamentales de investigación escolar es el tipo de *investigación orientada desde el principio a la acción*; en otros términos, la *action research*, es decir, la investigación en acción, método, que presenta cierta afinidad con intentos análogos de Kurt Lewin en la psicología social americana y con ensayos similares realizados en la investigación inglesa sobre reformas en instituciones sociales, que se aplicó en la República Federal de Alemania hace más de diez años (Klafki, 1976, 1980; Moser, 1975, 1977a, b), aunque a un nivel modesto y bajo las fuertes críticas de algunos defensores del método empírico tradicional. La *action research* o investigación en acción, en cuanto investigación escolar, se puede caracterizar aquí brevemente con estas ocho notas:

En primer lugar, busca desde el principio la cooperación y el intercambio entre los investigadores y los prácticos en el ámbito escolar: los profesores, los directores, los alumnos, en su caso los padres; *hace participar*, pues, a los prácticos en el proceso de investigación, en la formulación de las cuestiones, en la selección de los procedimientos de investigación, a ser posible en la evaluación, etc.

Intenta, en segundo lugar, evitar en lo posible las reducciones de la realidad compleja, cotidiana, de la escuela y de la enseñanza; quiere, pues, aproximarse a la realidad pluridimensional, tal como la viven las personas en el campo de la praxis: sobre todo, profesores, alumnos y padres.

Por eso, en tercer lugar, debe limitarse a un pequeño número de escuelas, clases, grupos, profesores, alumnos y padres.

En cuarto lugar, suele renunciar a asegurar una composición representativa.

Busca, en quinto lugar, desde el principio una *investigación innovadora*, en el sentido de que aspira ya durante el proceso de investigación, y en cooperación con las personas que trabajan en el ámbito escolar, a realizar modificaciones, mejoras en la realidad de la escuela y de la enseñanza.

Por eso, en sexto lugar, tiene que contar con cambios durante el proceso de estudio e innovación en el campo de investigación y de las personas, pero también en las cuestiones y en los métodos considerados razonables.

En ese sentido es preciso, en séptimo lugar, considerar que tal investigación en acción orientada a la innovación es un *proceso de aprendizaje*, de automodificación comunicativa de todos los participantes, incluidos los investigadores.

(2) El libro de Roeder y colaboradores, *Überlegungen zur Schulforschung*, ofrece, a mi juicio, la mejor exposición, aunque breve, y el mejor comentario crítico de las cuestiones, tareas y problemas metodológicos de este tipo de investigación escolar; en cambio, sólo toca marginalmente las posibilidades y los problemas que presenta la investigación en acción.

En octavo y último lugar, la investigación escolar tiene que renunciar, al menos de inmediato, a generalizaciones a gran escala de sus resultados; debe formular más bien sus resultados de tal forma que los destinatarios —sobre todo, los prácticos del centro escolar, los demás investigadores escolares y la opinión pública interesada por la escuela— puedan saber en qué condiciones y con qué objetivos se han obtenido los resultados, para que puedan decidir si sus propios objetivos y las condiciones de su acción práctica son iguales o similares, o hasta qué punto son válidas las transferencias de los resultados.

Como conclusión de la tipificación desde la perspectiva del método de investigación, hay que hacer aún dos indicaciones.

En primer lugar: si se consideran los proyectos reales de investigación escolar, son legítimas numerosas formas intermedias y mixtas entre los dos polos construidos idealmente.

En segundo lugar: frente a las falsas alternativas, hay que subrayar expresamente que *los dos* tipos fundamentales de investigación escolar son, a mi juicio, necesarios. Ambos poseen, por una parte, unos límites inconfundibles y, por otra, unas posibilidades específicas. Por eso ninguno de los dos tipos puede *sustituir* al otro. Ahora bien, en la situación actual de la investigación y la reforma escolares, yo considero urgente impulsar sobre todo el *segundo tipo, la investigación en acción*, más allá de los primeros y modestos planteamientos.

SOBRE LA SEGUNDA PREGUNTA: DISTINTAS ESTRATEGIAS DE REFORMA ESCOLAR

El segundo punto de diferenciación ha quedado circunscrito anteriormente con la pregunta sobre quién, y cómo, ha de transformar los resultados de investigación en cambios y reformas concretas o ha de integrar la investigación en procesos de cambio escolar. También aquí se puede construir una escala con dos polos extremos de posibles estrategias de cambio:

El *primer polo* es la «estrategia (burocrática) administrativo-centralista». Intenta proceder «de arriba abajo», por decirlo así. El Ministerio de Educación y Ciencia o las autoridades escolares intentan imponer o, dicho más cautelosamente, promover un cambio en la realidad escolar mediante reglamentos o recomendaciones oficiales dirigidas a la dirección escolar, a los profesores, los alumnos o los padres: por ejemplo, un nuevo reglamento sobre reuniones, nuevas formas sobre cohesión de los alumnos o de los padres, pero, sobre todo, nuevas directrices o nuevos currículos. Es cada vez más frecuente que esta estrategia administrativo-centralista encuentre apoyo en la elaboración, asimismo centralizada, de *materiales de enseñanza* que han de concretar, por ejemplo, las directrices nuevas o modificadas, y en medida más o menos globales de *perfeccionamiento* del profesorado.

El otro polo de la escala es la *estrategia descentralizada de cambio, orientada a la escuela o a la base*, protagonizada por profesores, alumnos y padres *in situ*; a esta estrategia corresponden un *desarrollo curricular a nivel escolar*, esto es, el *desarrollo a nivel escolar de materiales curriculares*, y un *perfeccionamiento del profesorado descentralizado*, al estilo del *in-service-training*.

En relación con esta segunda escala imaginaria hay que señalar también que existen en realidad una serie de formas intermedias y mixtas y que las dos formas básicas no deben contemplarse en general como alternativas excluyentes: en determinadas condiciones, estas dos estrategias —la estrategia administrativo-centralista y la estrategia de reforma escolar descentralizada— pueden mantener una relación complementaria productiva. Más adelante habrá que explicar que también una reforma escolar basada sobre todo en las iniciativas descentralizadas necesita del apoyo de instituciones y de medidas centrales.

III

Partiendo de los puntos de diferenciación que acabamos de esbozar, es decir, las dos formas metodológicas fundamentales de investigación escolar y las dos estrategias de reforma escolar, vamos a formular ocho tesis o hipótesis como respuesta provisional a la pregunta sobre si la investigación escolar modifica la realidad escolar. No ha habido hasta ahora un estudio sistemático de amplitud suficiente sobre nuestro tema; pero existen varios informes sobre proyectos de investigación escolar y estudios sobre problemas de innovación escolar que cabe referir a nuestra cuestión principal (Bauer/Rolff 1978; Benner/Ramseger 1981; Gruschka y otros 1979, 1981; Haft/Hameyer 1977; Hameyer/Aregger/Frey 1975; Hameyer 1978a, b; Rathmayr 1975; Rolff/Hansen/Klemm y otros 1980; Schulte 1977). Me apoyo *también* en mis propias experiencias en la labor de reforma escolar, sobre todo en la reforma del currículo, incluido un proyecto de desarrollo curricular a nivel escolar para la *Grundschule* («escuela básica»); el «proyecto de escuela básica de Marburgo» (Klafki, Scheffer, Koch-Priewe, Stöcker, Huschke, Stang 1982).

1. La investigación escolar del primer tipo metodológico, como investigación empírica «clásica», apenas puede modificar *directamente* la realidad escolar, o sólo lo logra en escasa medida; a veces tampoco lo *pretende*, o no es consciente de sus escasas posibilidades de cambio *directo*. Ahora bien, no es raro que este límite sea ignorado por los *políticos* escolares, por los *prácticos* escolares y por la *opinión pública* interesada en los temas pedagógicos o en la política escolar, cuando esperan que las investigaciones de tipo tradicional generen un notable potencial de mejora transformable directamente en una nueva praxis.

¿A qué se debe que esta expectativa sea, con toda probabilidad, *radicalmente* falsa? La respuesta es ésta, a mi juicio: porque los cambios reales sólo son posibles en la práctica escolar si tienen en cuenta las condiciones institucionales, sociales, regionales y personales *concretas* de cada escuela, sus condiciones de partida, posibilidades y dificultades *específicas*. Justamente estas condiciones concretas se relegan metodológica y sistemáticamente en este tipo de investigación, en favor de las generalizaciones más o menos amplias.

Así pues, el que supone o supusiera que los prácticos, por ejemplo los profesores o grupos de profesores, se sentirán estimulados a modificar su praxis por las *informaciones* recibidas sobre resultados de investigaciones (p. ej. sobre el ambiente escolar, sobre el estilo didáctico, sobre la importancia de las expectativas del profesor para la actitud de aprendizaje y para el éxito del aprendizaje en los alumnos,

sobre los efectos de la enseñanza en grupo, etc.) ignoraría o ignora que la «traducción» provechosa de los resultados de investigación generalizadores a cada situación escolar concreta es una tarea muy exigente y que tropieza con muchos condicionantes. Esto nos sugiere ya el tránsito a la *segunda tesis*.

2. Las *estrategias de reforma* centralistas-burocráticas que se apoyan en la investigación escolar de tipo clásico modifican asimismo poco, *como tales*, la realidad escolar concreta en la línea de los objetivos perseguidos. Precisamente esta experiencia parece ser una de las razones capitales de esa tendencia internacional, apuntada al principio, de los responsables de la política escolar, de la administración escolar y de la opinión pública a abandonar la investigación escolar, en una actitud de decepción, con el pretexto de su elevado coste para unos resultados nulos o escasos.

¿Cuáles son las razones que invalidan, con toda probabilidad, la expectativa de eficacia práctica de las estrategias de reforma centralistas-administrativas? Hay que mencionar, a mi juicio, la misma razón aducida antes para explicar la escasa relevancia directa de la investigación escolar de tipo clásico para una posible modificación. Pero hay que añadir aquí una *segunda razón*: los cambios efectivos en la realidad escolar, que han de protagonizar y realizar en definitiva las personas que actúan en las escuelas (los profesores, los alumnos, los directores y, en su caso, los padres de los alumnos) no presuponen sólo que estas personas *comprendan* los objetivos de la reforma, apliquen los principios generales, los conocimientos, las recomendaciones, las ayudas a su situación y sean capaces de traducirlos a cada situación especial. En los sistemas sociales *democráticos* hay, además, una condición previa para esa comprensión y esa capacidad de traducción a la praxis: los prácticos quieren que se les tome en serio como ciudadanos mayores de edad, con capacidad de coestión; en particular, los profesores quieren que, en virtud de su preparación, se les considere como personas capaces de emitir juicios pedagógicos, sin reducirse a simples órganos ejecutivos de las decisiones e instrucciones administrativas previas. Y cuando esto no ocurre, es frecuente que los prácticos entorpezcan, no acepten o ignoren consciente o inconscientemente unas propuestas de reformas por lo demás bien fundadas y potencialmente realizables de un ministerio o de la administración escolar intermedia. Sería evidentemente precipitado que la política escolar o la opinión pública derivase de tales observaciones la conclusión de que los profesores son en su mayoría contrarios a la reforma, o indolentes o incapaces para ella.

3. La *tercera tesis* o hipótesis contiene un supuesto general que vamos a analizar más exactamente en las tesis siguientes. El supuesto es que, en comparación con las investigaciones de tipo clásico y con la estrategia de reforma centralburocrática, el *segundo* tipo de investigación, esto es, la investigación orientada desde el principio a la acción, y la *segunda* estrategia de reforma, esto es, la labor de reforma pedagógica a nivel de la escuela, ofrecen con toda probabilidad oportunidades *potencialmente mayores* de cambio. Ahora bien, a mi juicio, esas oportunidades son sólo *potenciales*. En efecto, hay que reconocer con realismo que incluso las elevadas expectativas que se han depositado en la investigación en acción dentro del ámbito escolar y en la estrategia de reforma a nivel de la base —por ejemplo, en la reforma del currículo a nivel de la escuela por grupos de investigadores y de prácti-

cos que trabajan *in situ* y por grupos cooperantes de investigadores y de prácticos— sólo se han podido realizar con limitaciones en la mayoría de los casos. Por lo demás, el hablar de *fracaso* de los planteamientos correspondientes, como se ha hecho a veces, es a mi juicio, una apreciación errónea: en primer lugar, el período en que se han realizado tales ensayos es aún muy corto; en segundo lugar, esos planteamientos ofrecen muchas posibilidades *positivas*; y en tercer lugar, es preciso abordar paciente y minuciosamente los problemas surgidos antes de poder emitir juicios suficientemente seguros sobre las posibilidades y límites de esos planteamientos. Las tesis que siguen tratan de diferenciar esta afirmación general.

4. Los proyectos de investigación en acción en el ámbito escolar y los conceptos de reforma a nivel de la base han sido hasta ahora, no pocas veces, demasiado ambiciosos por haber infravalorado la *complejidad* de sus objetivos.

La mayoría de estos proyectos eran propuestas de desarrollo curricular a nivel de la escuela elaboradas por grupos de profesores o por grupos en los que colaboraban investigadores con profesores. En tales proyectos se fijan normalmente objetivos situados en varios planos. Hay que distinguir aquí cuatro de estos planos:

- En el primer plano aparece la tarea de *fundamentación* y de *elaboración de nuevos objetivos* para la enseñanza y de *nuevos contenidos*, así como de desarrollo de estructuras de objetivos, contenidos, métodos, medios y procesos de aprendizaje social en la enseñanza. Así, en el proyecto de escuela básica de Marburgo trabajamos, entre otras cosas, en el desarrollo de objetivos y contenidos de una enseñanza *especial* caracterizada por la *integración* de las perspectivas científico-técnicas y científico-sociales, sin aislar unas de otras, p. ej. en relación con el tema «taladros y taladradoras» (Koch-Priewe / Grüber 1983; Koch-Priewe/Stöcker/Klafki 1982).
- En un *segundo* plano, tales proyectos, sobre la base de nuevos conceptos curriculares en el sentido ya indicado, perseguían y persiguen la planificación de la *enseñanza concreta* para las clases y, a veces, *con* las clases de los profesores cooperantes.
- El *tercer* plano concierne a la *realización* de la enseñanza planificada en la línea de los objetivos fijados con los profesores y, a veces, con los niños, y al *examen* de la relación entre los objetivos y su ejecución y, por tanto, la evaluación de la enseñanza.
- En un *cuarto* plano, varios proyectos de desarrollo curricular a nivel de la escuela se han fijado el objetivo de *difundir*, de diseminar las unidades y los conceptos curriculares elaborados, es decir, de estimular a otros profesores y grupos de profesores para experimentar los resultados elaborados en *sus* condiciones, y para modificarlos, perfeccionarlos o proponer otros proyectos análogos propios.

Subsiste, a mi entender, la exigencia de no aislar los cuatro planos entre sí, sino de mantener su cohesión. No obstante, se ha comprobado que en tales proyectos, entre ellos el de la escuela básica de Marburgo, cada uno de los cuatro planos de la reforma curricular a nivel de la escuela (y esto mismo es aplicable, a mi juicio, a otros aspectos de mejora escolar) requiere capacidades notables y *dife-*

renciadas en todos los participantes: ante todo, los profesores y los miembros del grupo de investigación, luego los niños y finalmente, si pueden ser incluidos, los padres; tales capacidades sólo se desarrollan, en buena medida, en el curso de la labor de proyecto. Esto significa que cada uno de los cuatro planos requiere procesos especiales de aprendizaje a medio y largo plazo para los participantes. El que ha aprendido a desarrollar nuevos objetivos didácticos o reflexiones fundamentales sobre los objetivos, contenidos, métodos y medios y procesos de aprendizaje social en la enseñanza, o simplemente a comprenderlos, no ha aprendido por ello automáticamente a planificar la propia enseñanza en las condiciones especiales de su escuela, para los niños de su clase, con sus condiciones de partida y sus dificultades, de modo concreto y creador; e incluso el que ha aprendido esta planificación, no ha aprendido por ello todo lo esencial para poder efectuar realmente la enseñanza en la línea de su propia planificación, etc.

Examinaremos el problema, una vez más, sirviéndonos de las experiencias del proyecto de escuela básica de Marburgo. Los profesores con los que nosotros colaboramos desarrollaron en el curso del proyecto una relevante capacidad: la de *planificar y fundamentar* una enseñanza exigente para abrir a los alumnos cada vez más posibilidades de *colaborar* en la configuración de la misma. En cambio, se hizo poco para que los profesores aprendieran *también a realizar* sus propios planes. Ellos mismos advertían a menudo la discrepancia entre su *capacidad de planificación*, bastante elevada, por un lado, y su capacidad, mucho más limitada, para *configurar* la enseñanza en la línea de sus planes; por ejemplo, para asumir sugerencias de los niños, dar los impulsos adecuados, encontrar la relación correcta entre las iniciativas de los profesores y la reserva y capacidad de espera, etc.

Habíamos infravalorado, pues, en nuestro proyecto la complejidad de la tarea de impulso del desarrollo curricular a nivel de la escuela y de mejora, *al mejor tiempo*, de la enseñanza real; no habíamos articulado bien el *conjunto global* en *conjuntos parciales* y por eso no nos tomamos el tiempo suficiente para proporcionar las ayudas correspondientes a todos los conjuntos parciales importantes, ni hicimos posibles unos procesos lo bastante largos.

Podemos asumir ahora la cuarta tesis y reformularla en sentido positivo: la investigación en acción escolar y las estrategias de reforma a nivel de la escuela deben organizarse al mismo tiempo como labor de desarrollo y como proceso de aprendizaje de los reformadores. Ahora bien, dado que la realidad escolar que se desea modificar es un entramado muy complejo de factores, condiciones y dependencias, es preciso desmembrar provisionalmente del conjunto global ciertos conjuntos *parciales*, o acentuarlos en especial y elaborarlos de forma que los prácticos asimilen las capacidades que se requieren para dominarlos, por ejemplo, *planificación* didáctica, *realización* didáctica, *transferencia* de los propios resultados y experiencias de otros colegas, etc. La reforma escolar y la investigación en acción escolar exigen, pues, siempre un perfeccionamiento intensivo de profesores e investigadores, pero un perfeccionamiento que se realice sobre todo *in situ*, en conexión con la labor cotidiana concreta, *in-service-training*, no sólo ni principalmente en procesos didácticos o en sesiones que discurran más o menos al margen de esa labor cotidiana concreta.

5. Cuando los grupos de profesores, o de investigadores y profesores, se han fijado —en la línea de la investigación en acción escolar y de las estrategias de reforma a nivel de la escuela— el desarrollo, por ejemplo, de currículos parciales o materiales del currículo, o la elaboración de ayudas para el cambio de conducta de los profesores, o el desarrollo de formas de diferenciación interna de la enseñanza dentro de una clase o de un grupo de aprendizaje, o cuando la administración escolar ha confiado tales misiones a grupos de profesores, o de profesores e investigadores, muchas veces se *infravalora* el tiempo necesario y se *sobrevaloran* las capacidades del profesorado. Es algo trivial, pero cierto, aunque no suele considerarse: para que los profesores y grupos de profesores puedan realizar una labor pionera al servicio de la reforma escolar, los responsables de la política escolar tendrían que aliviarlos de los compromisos normales de docencia más de lo que suelen hacer; tendrían que concederles unos *márgenes de tiempo* notablemente *mayores*. Supongo que una de las causas del cansancio progresivo ante la reforma, de las decepciones, de la crítica a la reforma escolar y a la investigación escolar, es precisamente que la investigación y los prácticos, y especialmente la política escolar, la administración escolar y la opinión pública, *han esperado demasiado y en un plazo demasiado breve*.

6. En lo que respecta a la reforma escolar y a la investigación escolar, concretamente al desarrollo curricular, a las innovaciones pertinentes en los métodos didácticos, al desarrollo y aplicación de nuevos *medios* para cambiar el *clima de la clase y de la escuela*, todas las experiencias confirman que tales cambios, salvo excepciones, apenas puede lograrlos con éxito y con efecto duradero un profesor *individual*, sino que se aplican antes y con más éxito cuando son apoyados por *grupos de profesores que colaboran a largo plazo*. Ahora bien, la cooperación de los profesores y, obviamente, de los profesores e investigadores también debe *aprenderse*, y sólo da resultado a la larga si se monta para ello una *estructura organizativa*. Planificar en común la enseñanza con un grupo de profesores, hacer visitas didácticas recíprocas y evaluarlas productivamente, intercambiar experiencias de forma que no quede todo en informaciones fugaces, sino que se aprenda de ellas, tener el valor de comunicar a otros colegas las propias dificultades con los alumnos, y la capacidad de analizar con éstos las dificultades propias o de otros colegas y aportar posibilidades de solución; todo esto supone unas tareas de aprendizaje cooperativo muy exigente. Sin embargo, al menos en la República Federal de Alemania, parece prevalecer aún, en la idea que los profesores tienen de sí mismos y de los demás, como también en su formación, la idea de que el profesor tiene que *dominar individualmente* sus tareas pedagógicas. Sin pretender negar la responsabilidad última del individuo, yo destacaría no obstante, desde la perspectiva de la tarea de «reformular» constantemente la realidad escolar al servicio de los niños y jóvenes, y a la vista de los nuevos problemas sociales y pedagógicos, que la reforma escolar efectiva parece depender en buena medida de que se logre o no estimular a los profesores *in situ* a formar grupos cooperadores, aportar ayudas para tal cooperación y disponer a los profesores interesados a la cooperación ya en su preparación profesional. Por eso, la *investigación escolar* tiene aquí una amplia tarea: podrá contribuir tanto más al cambio y mejora de la realidad escolar cuanto más aportaciones haga ella misma al desarrollo de la capacidad de cooperación de los profesores.

7. ¿Cuáles son las condiciones para poner los resultados de la labor de reforma escolar, realizada por la investigación escolar y por pequeños grupos de profesores en determinados centros, a disposición de grupos mayores, *de forma que éstos sean estimulados a su vez a hacer cambios en su enseñanza, en sus centros?* La respuesta hipotética a esta pregunta parte del siguiente supuesto: cada proyecto de innovación diseñado a nivel de la escuela, realizado en una o varias clases o centros —p. ej. para el desarrollo de una unidad curricular o de conceptos de una enseñanza abierta— constituye una unidad compleja, integrada por factores *típicos* (objetivos *generales*, características estructurales *generales* de una temática, posibilidades y dificultades de aprendizaje *típicas* de los niños en una situación socio-histórica influyente, factores *típicos* de la escuela como institución, actitudes *típicas* de ciertos grupos de padres, etc.), por una parte, y por condiciones y situaciones *concretas* de la escuela o escuelas *concretas* en que se desarrolla tal proyecto de innovación, por otra parte. Respecto a los elementos típicos, la difusión de los resultados de la labor de innovación no se opone ni al enfoque de una estrategia de reformas a nivel de la escuela ni a la investigación en acción escolar. Más allá de esta comprobación general, las experiencias hechas permiten formular algunos criterios para los resultados de la labor de innovación de pequeños grupos orientados a la difusión, la diseminación o, como lo hemos denominado en el proyecto de escuela básica de Marburgo, el estímulo de *adaptación* (flexible) mediante otros grupos de profesores.

No basta, evidentemente, en la mayoría de los casos, al menos en la situación actual de la cualificación media de los profesores, con elucidar los objetivos del proyecto en cuestión y poner *junto a ellos* los materiales de trabajo desarrollados a disposición de los profesores o alumnos, aunque esto se haga con todo detalle. Aunque *no* se trate de proyectos de desarrollo y difusión de currículos *cerrados* o de paquetes de materiales curriculares *cerrados*, la mayoría de las experiencias hechas hasta ahora confirman que el efecto de diseminación, el efecto de estímulo para otros profesores es tanto mayor cuando la *planificación y ejecución* de los resultados de cada proyecto —p. ej. una determinada unidad didáctica— se exponen *muy concretamente*. Ahora bien, esto debe hacerse de forma que el lector pueda distinguir claramente las reflexiones y fundamentaciones *generales* —p. ej. sobre los objetivos de una unidad didáctica o de la estructura del tema o de las formas metodológicas— de las *condiciones de realización* específicas bajo las que se desarrolló y realizó la unidad, o más exactamente, de forma que se puedan reconocer las *etapas de traducción* que el grupo de diseñadores recorrió para compaginar los puntos de vista generales con las condiciones *concretas* del centro, de la clase, del grupo de niños, del profesor, con la situación concreta respectiva en *esta* aldea o en *este* barrio urbano, etc. Con *esta* condición, los profesores o grupos de ellos que se ocupen del estímulo a la innovación podrán debatir, por una parte, los objetivos *generales* del grupo de diseñadores y, comparar, por otra, su situación concreta con la de ese grupo. Los profesores que han de ser estimulados a la labor de reforma escolar propia pueden entonces traducir de modo flexible las propuestas a *su* situación docente, a *sus* capacidades, a las *condiciones* iniciales de *sus* alumnos, a las *condiciones* espaciales y a la dotación de *su* centro, pueden modificar o variar las propuestas o elaborar otras nuevas y propias. No se trata, pues, de animar a la adopción directa y a la copia, a la aplicación de recetas, sino a una *traducción flexible* a cada situación específi-

ca; se trata de incitar a una conformación didáctica que no sea *igual* al modelo presentado, sino *análoga*.

8. ¿En qué condiciones cabe esperar efectos a *largo plazo* de la labor de reforma a nivel de la escuela y de la investigación en acción? Con esta pregunta volvemos a algo que ya hemos sugerido; la idea de una relación productiva mutua entre estrategias de reforma escolar *descentralizadas* y *centralizadas*. Esta idea deriva de dos experiencias habidas ya en la labor de reforma escolar. Hemos hablado de la primera; en términos administrativo-centralistas, las estrategias de reforma que proceden «de arriba abajo», al relegar la exigencia de coestión de los prácticos y las diferentes condiciones concretas de realización *in situ*, suelen encontrar la resistencia activa o pasiva de los afectados. Más, por otra parte, salvo excepciones, tampoco se confirma la esperanza de que los distintos proyectos de reforma escolar a nivel de la escuela generen gradualmente fuertes irradiaciones a otros centros, un «contagio» positivo gracias a los casos positivos. Con frecuencia, las iniciativas de reforma difícilmente consiguen conservar mucho tiempo su impulso, para estabilizarse siquiera como islotes de reforma constante. Sobre todo en proyectos en los que colaboraron inicialmente grupos de investigadores y profesores, se ha comprobado a menudo, al final del proyecto y a la hora de separarse el grupo de investigación, el siguiente efecto: la fuerza y las posibilidades de los grupos de profesores que habían quedado aislados no bastaron para mantener mucho tiempo el impulso de reforma que se había creado en común.

Está claro, pues, que es necesario en la mayoría de los casos que las iniciativas de reforma escolar a nivel de la escuela sean apoyadas, promovidas y aseguradas con medidas y disposiciones de tipo administrativo-central. Hay que reclamar a los ministerios y a la administración escolar que concedan facilidades para ensayos de reforma a nivel de la base, que tales ensayos sean favorecidos y defendidos por la política escolar oficial y que se concedan, dentro de lo posible, recursos económicos y licencias a los profesores que participen en intentos de reforma escolar. Pero tales ayudas tampoco bastan, evidentemente. Hay que crear, más bien, *organizaciones en el campo intermedio entre los distintos centros y las unidades centrales de la política y de la administración escolar*.

Existen para ello, a mi juicio, desde hace diez años o más, sistemas y ensayos orientadores, a nivel internacional, iniciados por diferentes grupos. Cabe recordar los *Regional Service Centers* americanos, pero sobre todo los *Teachers Centers* ingleses y los «bloques de desarrollo pedagógico» en Suecia, organizaciones regionales de cooperación en las que colaboran grupos de profesores partidarios de la reforma, la administración escolar local e institutos de investigación pedagógica. Partiendo de tales antecedentes, un grupo de científicos de la educación y profesores de la República Federal de Alemania, en 1972 (Gerbaulet y otros 1972), y después el *Deutscher Bildungsrat* (Consejo de Formación Alemán), en 1974, elaboraron un esquema excelente para la organización de *centros pedagógicos regionales*. La idea básica consiste en construir en la República Federal una red de 60 centros de este tipo: uno para cada región de un millón de habitantes. La tarea de estas organizaciones requiere la cooperación de las escuelas, los científicos de la educación y la administración escolar. Los recursos de cada centro consisten en unos diez colaboradores científicos, unos quince profesores de la región, en situación de excedencia durante algunos años,

y el personal de administración, de biblioteca y de medios de comunicación necesario. Mediante la formación de grupos parciales, permanentes o a largo plazo, los centros han de planificar, organizar, realizar y evaluar en escuelas de la región una labor de reforma a nivel de la escuela según las necesidades y las dificultades de los profesores y escuelas respectivas, y ello en el marco de los proyectos estatales, y en particular de las directrices o los currículos generales. A tal labor de reforma, los *centros pedagógicos regionales* deben asociar el *perfeccionamiento del profesorado* a nivel de la escuela. Los centros son al mismo tiempo oficinas de información y organizaciones de intercambio entre los diversos grupos de trabajo de la región respectiva; tienen, además, la misión de hacer accesibles a los prácticos escolares las ayudas de la ciencia de la educación y promover la cooperación entre diversos centros.

No es posible ni necesario, en el presente contexto, exponer en concreto el esquema detallado de funcionamiento, con inclusión de las necesidades financieras. La idea fundamental y la función mediadora de estas organizaciones entre las distintas escuelas, por una parte, y las unidades centrales de la política escolar y de la administración escolar, por otra, ha quedado clara. Los dos primeros centros de este tipo creados en la República Federal —sobre todo, el de Aurich, en Frisia Oriental (1975 a 1978)— realizaron una labor muy positiva en tiempo relativamente breve y mostraron las posibilidades de mejora escolar continuada que ofrece este esquema mediante la activación y apoyo de grupos de profesores partidarios de la reforma (Berg/Petry/Raschert 1979). Pero es característico del evidente estancamiento y, a veces, incluso del retroceso que se advierte desde hace algunos años en la República Federal en lo que respecta a la reforma educativa, que el centro de Aurich, con sus iniciativas nada revolucionarias, para reformistas e independientes, fuese clausurado ya a los tres años de su creación sin que se adujeran razones pedagógicamente válidas para una decisión, en tal sentido, del gobierno regional de la Baja Sajonia. Por lo demás, también en otros *Länder* como Renania del Norte, Westafalia o Hesse, han perdido vigor iniciativas menores, afines a los *centros pedagógicos regionales*, surgidas en la primera mitad de los años 70 para el desarrollo de instituciones de reforma escolar regionales, que colaboraban con grupos de profesores locales y han quedado sometidos directamente al ministerio o han sido sustituidas por institutos regionales centrales. Sólo recientemente han aparecido de nuevo en Hesse unos modestos conatos de descentralización del perfeccionamiento del profesorado. En todo caso, quedan muy por debajo del modelo de los *centros pedagógicos regionales* en lo que se refiere al rigor de la fundamentación científica, a la calidad del esquema organizativo y al impulso de democratización y descentralización de la reforma escolar y del perfeccionamiento del profesorado. Los futuros esfuerzos de reforma escolar tendrán que intentar implantar de nuevo en la conciencia de los responsables de la política escolar ciertos criterios que parecían haberse impuesto, al menos como perspectiva, cuando el Consejo de Formación Alemán se vio obligado, hace ocho años, a poner fin a su labor extraordinariamente meritoria y productiva en su concepción.

REFERENCIAS

- AIKIN, W.M.: *The Story of the Eight-Year-Study. With Conclusion and Recommendations* (Progressive Education Association Publications: Adventure in American Education). Nueva York – Londres, 1942.
- ANDERSON, H. H. / BREWER, H. M.: *Studies of teachers classroom personalities* (Applied Psychology Monograph). Standford University Press 1945/46.
- ANDERSON, R. C.: *Learning in discussions: A resumé of authoritarian democratic studies*, en *Harvard Educational Review* 29 (1954), pp. 201-215.
- BAUER, K. O. / ROLFF, H. G.: *Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien*, Weinheim 1978.
- BERG, D. / PETRY, C. / RASCHERT, J.: *Ergebnisse des Modellversuchs Regionales Pädagogisches Zentrum in Aurich*, en *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft* 1979, ed. por J. Raschert, Stuttgart, 1979, pp. 169-202.
- BELSER, H. / ROEDER, P. M. / THOMAS, H.: *Plowden-Report: Kinder, Schule, Elternhaus*, Stuttgart, 1972.
- BENNER, D. / RAMSEGER, J.: *Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck*, Munich, 1981.
- BOHNSACK, F.: *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Bedeutung für die Reform der Schule*, 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung*, Stuttgart, 1974.
- GERBAULET, S., y cols.: *Schulische Curriculumentwicklung –ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren, mit Innovationsproblemen in den USA, England und Schweden*, Stuttgart, 1972.
- GRUSCHKA, A., y cols.: *Forschungsprojekt: Doppelqualifizierender Bildungsgang Erzieher –allgemeine Hochschulreife / Fachhochschulreife. Evaluationsstudie. Bericht Nr. 1: Erläuterungen zum Forschungsdesign und erster Arbeitsbericht*. Münster, 1979. *Bericht Nr. 2: Lernbiographien von Kollegschülern– Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse Lernbiographischer Interviews*, Münster, 1981.
- HAFT, H. / HAMEYER, U. (eds.): *Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte*, Weinheim, 1977.
- HAMEYER, U. / AREGGER, K. / FREY, K. (eds.): *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation*, Weinheim, 1975.
- HAMEYER, U.: *Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision*, Weinheim 1978 (a).
- *Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen im Bildungssektor*, Kiel 1978 (b).
- HARGREAVES, D. H.: *Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen*, Graz, 1976.
- HUSEN, T. / BOALT, G.: *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*, Stuttgart, 1968.
- YOUNG, M.: *Innovation and Research in Education*, Londres, 1965.
- YOUNG, M. / McGEENEY: *Learning Begins at Home. A study of a Junior School and its Parents*, Londres, 1968.
- KLAFFKI, W.: «Handlungsforschung im Schulfeld» y «Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts», en Klaffki, W.: *Aspekte Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim, 1976, pp. 59-96 y pp. 97-116.
- KLAFFKI, W. / SCHEFFER, U. / GRUBER, G. / KOCH, B. / HUSCHKE, P. / PETERS, K. / STANG, H.: *Das Marburger Grundschulprojekt* (selección, serie A, ed. por Roth, H. y Blumenthal, A., n.º 15), Hannover, 1976.
- KLAFFKI, W.: «Handlungsforschung», en Wulf, C.: *Wörterbuch der Erziehung*, Munich 1980, pp. 267-272.
- KLAFFKI, W., / SCHEFFER, U. / KOCH-PRIEWE, B. y cols.: *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*, Weinheim, 1982.

- KOCH-PRIEWE, B. / STÖCKER, H. / KLAFFKI, W.: Zur Geschichte des Bohrens und des Bohrers, Lehrerhilfen. Marburger Grundschulprojekt. Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 9) Weinheim, 1982.
- KOCH-PRIEWE, B. / GRUBER, G.: *Bohren und Bohrer. Praktische und berufsorientierte Erfahrungen mit modernen Handbohrgeräten* (b.e -Lehrerhilfen. Marburger Grundschulprojekt: Unterrichtseinheiten, -konzepte und -hilfen, H. 8) Weinheim, 1983.
- LEWIN, K. / LIPPIT, R.: *An experimentally approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note*, en *Sociometry* 1 (1938), pp. 292-300.
- LEWIN, K. / LIPPIT, R. / WHITE, R. K.: «Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'», en *Journal of Social Psychology* 10 (1939), pp. 271-299.
- MOSER, H.: *Aktionsforschung als Kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, Munich, 1975.
 - *Praxis der Aktionsforschung*, Munich, 1977 (a).
 - *Methoden der Aktionsforschung*, Munich, 1977 (b).
- PETERSEN, P. E.: *Die pädagogische Tatsachenforschung*, edit. Th. Ruti, Paderborn, 1965.
- ROEDER, P. M. y cols.: *Überlegungen zur Schulforschung*, Stuttgart, 1977.
- ROLFF, H. -G. y cols.: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispielen und Perspektiven*, tomo 1, Weinheim, 1980.
- RATHMAYR, B.: *Forschung für die Praxis. Das Problem der Verständigung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern in Projekten pädagogischer Handlungsforschung*. Tesis doctoral, Innsbruck, 1975.
- SCHÖN, B. / HURRELMANN, K. (eds.): *Schulalltag und Empirie*, Weinheim, 1979.
- SCHULTE, H.: *Curriculumreform zwischen «Diskurs» und «System»*, Stuttgart, 1977.