

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DE TEORIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR DESDE SU PRÁCTICA

por
Isabel López Górriz
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El proyecto trata de encuadrarse en las nuevas exigencias de Formación del Profesorado y de innovación educativa que plantean la Ley de Reforma Educativa y el Currículum de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía.

Es un proyecto de investigación-acción llevado a cabo por siete profesores de adultos de la zona del Aljarafe de Sevilla y por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla.

El proyecto tiene una doble finalidad:

- Ayudar al profesorado a adquirir capacidades investigadoras (observación, reflexión, análisis, sistematización...) que les permitan hacer un diagnóstico preciso de la problemática educativa en su aula.
- Ofrecer alternativas de acción e introducir una mejora educativa e innovación curricular, que beneficie al adulto, así como su evaluación.

Afecta al trabajo de cinco aulas de Educación de Adultos, aunque se han cogido dos aulas para realizar la experiencia.

Actualmente se ha llevado a cabo la recogida de información y observaciones en el aula y estamos en el momento de análisis y diagnóstico de dicha información. En estas primeras aproximaciones van apareciendo algunos resultados, que están en relación con los objetivos planteados en el proyecto.

ABSTRACT

This project attempts to fit into the recent teacher education and educational innovation requirements raised by the Educational Reform Law and the Adults' Education Curriculum (Andalucía's Council).

It is an action-research project, carried out in five classrooms by seven adults' teachers from the Aljarafe area (Seville) and by a research team from the University of Seville.

The project has a double finality:

- To help the teachers to acquire research skills (such as observation, reflection, analysis, ...) which let them accomplish an accurate diagnostic of the educational problems in their classrooms.
- To offer action alternatives in order to introduce an educational improvement and curriculum innovation which benefits the adult person as well as his/her evaluation.

At present, the data collecting has been done and the data analysis and the diagnostic is to be done. Some outcomes, in relation with the project objectives, are being obtained.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en un momento de fuertes cambios económicos, políticos y sociales. El fuerte desarrollo técnico y científico, ha convulsionado enormemente las estructuras y organización de nuestra sociedad, afectando en consecuencia, al individuo. Éste ha sufrido todo un trastoque en sus coordenadas de referencia, y se ha visto obligado a buscar nuevas fórmulas, para intentar reencontrar un equilibrio en los referentes actuales. En este sentido King y Schneider (1991, pp. 19-20), exponen:

«La nueva sociedad está emergiendo de la crisálida de las viejas sociedades, a menudo arcaicas y decadentes; su evolución es compleja e incierta y sus manifestaciones son difíciles de descifrar haciendo más difícil que nunca las tareas de quienes tienen a su cargo la toma de decisiones (...) e induciendo un cuestionamiento permanente por parte de todos los individuos pensantes.».

Estas nuevas exigencias han hecho que el hombre se vea obligado a cuestionarse su preparación, su necesidad de adecuación y adaptación a esta sociedad cambiante, y en concreto el tipo de educación que puede ser la idónea para este cometido. Es desde esta perspectiva, como se han ido desarrollando diversos campos de educación, como la Formación Permanente de Adultos (Lowe, J., 1976), o como se han

planteando la educación las diversas reformas educativas, en diferentes países durante los últimos años.

También en nuestro país se ha enfocado la Reforma del Sistema Educativo, en esta dirección. Es en este sentido que plantea:

«La adaptación del sistema educativo a un mundo social y culturalmente cambiante hace necesarios mecanismos de renovación que aseguren los cambios cualitativos requeridos. Dicha adaptación no consiste únicamente en una acomodación pasiva del sistema a lo que la sociedad circundante le demanda, sino que también implica una activa transformación y reelaboración de nuevos conocimientos y valores, porque el sistema educativo no se limita a reflejar el mundo que le rodea sino que contribuye a su transformación. De esos mecanismos necesarios de transformación y reelaboración cabe destacar tres que revisten una importancia fundamental: la formación permanente del profesorado, la innovación curricular y la investigación educativa» (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989, p. 81).

La Reforma recoge que para poder llevar a cabo una innovación educativa, es importante la actualización permanente del profesorado de los diferentes niveles educativos. Y la entiende ubicada en la práctica y desde la práctica docente, a través de un procedimiento de acción-reflexión de los docentes. Dice así:

«La Formación Permanente del Profesorado se concibe como un proceso continuo, a lo largo de todo el tiempo de ejercicio docente. Y parte de una autorreflexión de colectivos implicados en una misma y parecida práctica profesional; reflexión mediante la que se intenta investigar el desarrollo de dicha práctica y darle un sentido desde los conocimientos teóricos que la sustentan y que pueden orientar su evolución.» (Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, 1989, p. 112).

En esta dirección, de intentar buscar fórmulas, que den respuesta a estas exigencias de articular la práctica con la teoría, desarrollando un espíritu científico, de sistematización, e investigación, generando un proceso de transformación de la realidad y de Formación Permanente de los prácticos, se están moviendo las Ciencias Educativas y Sociales. Encontrar modos de investigación que articulen la acción, la teorización y la formación, es uno de los cometidos de estas ciencias.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DE FORMACIÓN

Una de las metodologías que intentan dar respuesta, a esta problemática es la de *investigación-acción*. Este término, que fue acuñado y desarrollado por Kurt Lewin

en varias de sus investigaciones (Lewin, K. 1946), actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar. De las tres dimensiones esenciales, que desarrolla esta metodología, formación, acción e investigación, pueden tener mayor desarrollo unas que otras, según sea la finalidad del proyecto. Hay algunos enfoques que se centran esencialmente en la formación, aunque para ello utilicen modalidades diversas de investigación-acción. En este sentido Goyette y Lessard-Herbert (1988, p. 120), hablan de la *formación por el proyecto* como medio que «permite al adulto pasar del nivel del éxito (nivel de lo vivido, de la acción, de la eficacia) al nivel de comprensión (nivel de la conceptualización, de la abstracción), y ello con un retorno a la acción».

Autores como Elliott (1990), plantean la necesidad de la investigación-acción en educación, como medio de innovación del currículum, y de Formación del Profesor, como *profesor-investigador*, generador de teorías prácticas. Carr y Kemmis (1988), hablan de un concepto de investigación, en una línea autogestionaria, organizada y generada por los propios prácticos, aunque pueden haber investigadores externos, pero siempre y cuando no distorsionen los intereses de los afectados, se integren en el grupo, y ayuden a éste a adquirir su autonomía.

Podemos, pues decir, que los diversos autores van introduciendo modalidades específicas dentro de este enfoque.

El proyecto que presentamos, está enfocado desde la perspectiva de la *investigación-acción enfocado a la Formación del Profesorado de Adultos*. Nuestro enfoque, va dirigido, a formar al profesor a diferentes niveles: por un lado, pretende desarrollar en él un espíritu de observación, sistematización y teorización de su práctica, que le permita transformarla; por otro, trata de que desarrolle un espíritu crítico, se cuestione, tome conciencia de su situación profesional y personal, y desencadene en él toda una serie de transformaciones, actitudinales y comportamentales en una dirección de horizontalidad, solidaridad, responsabilidad, participación y colaboración. La disponibilidad a vivir una transformación, en esta dirección, nos parece imprescindible, para que pueda generar esos procesos formativos en su aula, porque pensamos que el profesor, genera en su aula aquello, que él posee, que conoce, que es y que está dispuesto a ser, en un proceso de interacción y vaivén con los educandos. En el proyecto que presentamos una de las profesoras que ha llevado la experiencia, en su diario de observación lo manifiesta así:

«Para mí la experiencia está incidiendo en muchos aspectos de mi vida. No solamente en el trabajo, sino también en mis relaciones con mi pareja, con mis amigos, con mi familia y mi entorno ambiental. La implicación creo que debe de ser a todos los niveles, a veces tengo la impresión de que como yo creo implicarme, exijo mucho a los demás y no sé todavía si esto es bueno o no lo es. Mi forma de entender la vida no es la de verla pasar y pasar por ella, sino la de vivirla participando, cambiando y transformando realidades, que aparentemente eran inamovibles (...). Para mí la implicación supone un estar siempre «al acecho de todo», en el terreno familiar, en el

laboral, en el ambiental. Participar activamente en todas aquellas cosas en las que tú puedas actuar». (Centro de Aznalcázar. Diario de observación p. 2).

Este enfoque de investigación-acción, exige mucha implicación y disponibilidad de transformación, con todas las repercusiones a todos los niveles que ello conlleva. Recoge unas dimensiones, existenciales y clínicas importantes (Barbier, 1983), así como con unas dimensiones concienciadoras y sociopolíticas a tener en cuenta (Freire, 1980; Barbier, 1977). Trata de ubicarse dentro del concepto de complejidad al que alude Morin, E. (1977). Es por eso, que esta forma de abordar la investigación-acción, no sólo nos exige compromiso, sino implicación. De aquí, que funcione esencialmente con grupos minoritarios, y con disponibilidad, al compromiso, a la implicación, la responsabilidad, la participación y la transformación. Los medios que utiliza suelen ser fundamentalmente cualitativos. Nuestro trabajo generaría lo que Molle, J. (1989, p. 194), expone:

«Trastornar es descomponer el orden aparente de las cosas en favor de otras luces —la psicoanalítica, la sociológica, la antropológica— es cambiar completamente unos hábitos de pensamiento, cuestionarse, y a partir del desorden introducido, descubrir nuevas posibilidades de organización, de acción pedagógicas; en la soledad, pero también en la concertación con los otros, pensando en cada niño individual, pero también en el grupo de la clase y en el contexto socio-político de la educación».

El trabajo de investigación desde esta perspectiva de formación, desde el comienzo, que se está llevando a cabo, está produciendo, informaciones, y formación, que produce cambios, más o menos sensibles, y que tienen su repercusión cotidiana en el aula, independientemente, de que se esté o no en la etapa de la acción concreta para abordar una problemática precisa.

Pensamos con Carr y Kemmis, que la intervención del investigador, debe facilitar adquirir la autonomía y madurez del grupo.

ASPECTOS QUE CREAN LA NECESIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Estas perspectivas de cambios generales y de Formación Permanente del Profesorado, junto con las exigencias del currículum de Formación de Adultos de la Junta de Andalucía, es lo que va a dar lugar a la creación de este proyecto de investigación-acción. Dice así el Nuevo Diseño Curricular (1985, p. 13):

«En nuestro caso, los usuarios, los adultos, con este diseño curricular pueden pasar a convertirse en protagonistas fundamentales de su propio

proceso de aprendizaje, ya que la acción educativa se concibe como un proceso dialéctico y de interacción entre el educando y educador en el que todos trabajan, investigan y aprenden juntos».

Este Diseño Curricular, que actualmente se está reestructurando, basa la formación del adulto en la investigación-acción. Por lo que le exige al profesor, una preparación adecuada en ese dominio.

Durante varios años, la Junta de Andalucía ha ido preparando al profesorado de adultos, con cursillos, jornadas de formación esencialmente de tipo teórico. Los profesores pueden seguir un tipo de formación más práctico, a través de seminarios llevados por ellos en torno a una temática sobre la que les interese profundizar. Dichos seminarios son organizados y subvencionados, en base a un proyecto de formación sobre esa temática. A veces, algunos de ellos son asesorados por especialistas exteriores. Sin embargo, estas fórmulas de formación, aun cuando tengan cierto grado de validez, el profesorado no las considera suficientes, ya que se encuentran con fuertes lagunas de formación e información para abordar la metodología de investigación-acción a nivel de la práctica.

Es esta falta de formación, tanto a un nivel de conocimiento teórico estructurado, como de preparación práctica para llevar a cabo una formación de adultos basada en la investigación-acción, lo que llevó a un grupo de Profesores de Adultos de la zona del Aljarafe de Sevilla, a pedirnos una clarificación sobre esta temática y posteriormente el proyecto actual. Ellos lo manifiestan así:

«Nos consta, por nuestros encuentros y puestas en común y por las observaciones realizadas sobre nosotros mismos, que efectivamente, a pesar de nuestro convencimiento acerca de la eficiencia de la I/A, encontramos obstáculos, dudas, factores inexplicables, que dificultan el éxito del trabajo con los alumnos, e incluso resulta difícil teorizar, sistematizar y evaluar todo el proceso realizado.» (Proyecto de Innovación y Experimentación Educativa, 1991, p. 3).

NACIMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Durante el curso escolar 1990-1991, uno de los representantes comarcales de los Profesores de Adultos, de la zona del Aljarafe, nos solicitó algunas charlas sobre la metodología de investigación-acción para desarrollarlas en el seminario sobre Pedagogía de la Comunicación. Realizamos dos charlas-coloquio de tres horas cada una de ellas, durante los meses de abril y mayo. En la primera se presentó la investigación-acción en su trayectoria histórica y su proceso metodológico (López Górriz, 1987-88). En la segunda se presentó una investigación-acción realizada por tres alumnas nuestras durante ese curso escolar (Martín, Padilla y Rebollo, 1991, y López Górriz, 1992), se reflexionó sobre la experiencia, y los profesores nos plantearon las condiciones y posibilidades que conllevaría una investigación-acción, en

algunos de sus centros y en distintos niveles. Los asistentes a ambas charlas eran alrededor de diez personas, todas ellas profesores de adultos de esa zona. En el caso en que se decidieran a hacerla, no quería decir que se comprometiera todo ese grupo, o que no entraran otros miembros que estuvieran interesados en ello, aunque no estuvieran allí, etc. Tendría que ser siempre un grupo interesado en ello y disponible a comprometerse en el proceso.

Es a partir de estos dos encuentros como empieza a nacer y a tomar forma este proyecto de investigación-acción, pues al final de ese curso escolar el representante de la zona, al que hemos aludido antes, vino a solicitarnos un proyecto de investigación-acción que intentara dar respuesta a las lagunas de formación antes expuestas, así como a la posibilidad de innovación en el aula. Proyecto de investigación, que fue aprobado por la Junta de Andalucía.

DEFINICIÓN Y ELECCIÓN DEL PROBLEMA

Tras diversos encuentros con los profesores y el coordinador se intenta dilucidar el problema, que aunque se ha formulado de manera muy general, no ha sido fácil precisarlo, ya que el grupo planteaba una problemática general y muy amplia manifestando dificultades para precisarla. Por lo que el problema quedó formulado así: «para poder llevar en el aula el proceso completo de investigación-acción, con sus planteamientos epistemológicos y metodológicos, será necesaria una actualización profesional y pedagógica del profesor».

FINALIDAD DEL PROYECTO

El proyecto tiene doble finalidad:

- por un lado, formar al profesor como investigador desarrollando en él diferentes capacidades de, observación, reflexión, análisis y sistematización, para poder diagnosticar las situaciones problemáticas de su aula, buscar una solución y evaluarla. Así como el desarrollo de capacidades y comportamientos, de responsabilidad, participación y colaboración.
- Por otro lado, introducir una innovación curricular en el campo de la Formación Permanente de Adultos, a través del plan de acción, que le permita resolver el o los problemas planteados, y que produzca en consecuencia una mejora educativa en el adulto.

PERSONAS CON LAS QUE SE PROYECTA LLEVAR A CABO

Se plantea llevar a cabo el proyecto simultáneamente con diversas personas que ocupan diversos roles o papeles.

En primer lugar, se plantea crear un grupo que va a llevar el proyecto, con unos seis *profesores de adultos*, de los cuales cinco estarían trabajando en cuatro centros diferentes, con una o dos clases de adultos, que comprenden uno o dos niveles de formación diferentes, y el otro profesor, es un coordinador comarcal del profesorado de su zona, así como de las actividades de formación que éste sigue, es decir, es un enlace entre el profesorado y la administración. Además de los seis profesores, hay cinco *miembros de la Universidad*, el director del proyecto, y cuatro miembros investigadores del equipo de dirección.

En segundo lugar, se plantea implicar a cuatro centros de adultos, a través de sus profesores correspondientes, aunque la experiencia se lleve más concretamente en dos de ellos. Comprendería 104 *alumnos* alumnos de Primer Ciclo de Formación de *Adultos*.

Estas previsiones del grupo y del número de alumnos, a la hora de poner en septiembre el proyecto en marcha, variarán un poco, como expondremos más adelante

AULAS EN LAS QUE SE VA A REALIZAR LA EXPERIENCIA

Por razones de disponibilidad, de tiempo y de economía, se plantea llevar a cabo la experiencia de manera más concreta en dos aulas de adultos, en aquéllas en las que los profesores estaban más dispuestos a llevar más directamente la experiencia, y a ser observados por el resto del grupo (profesores y miembros de la universidad). También, a la hora de empezar el proyecto cambiarán un poco las aulas previstas.

FASES DEL PROYECTO

Siguiendo las fases propias de un proyecto de investigación, planteamiento y diagnóstico del problema, plan de acción, seguimiento y evaluación, de la acción y reajuste del plan de acción (Ander-Egg, 1990), el proyecto comprende las siguientes fases:

- *Primera fase*, que llegaría hasta marzo, trataría de la recogida de información, en las dos aulas de la experiencia, que se realizaría durante cinco semanas en cada aula, un día por semana, el último de los cuales se dedicaría a una reflexión con los alumnos. La observación se llevaría a cabo, por cuatro miembros en cada aula, dos profesores, dos miembros universitarios, durante los meses de noviembre y diciembre. En los meses de enero y febrero, se realizaría el análisis de la información, y el *diagnóstico* de la situación-problema.
- *La segunda fase*, que se situaría durante los meses de marzo abril, se llevaría a cabo un *plan de acción*, para abordar el problema que se viera pertinente, a la vez que se llevarían a cabo otras cinco sesiones de observación en cada

aula, durante cinco semanas, un día por semana, con los mismos observadores que al principio para llevar un seguimiento de la acción.

- *La tercera fase*, que se realizaría durante los meses de mayo y junio, trataría de hacer un análisis de la información recogida para realizar *una evaluación, un nuevo diagnóstico, una teorización y un reajuste de acción si se veía pertinente.*

Aunque éramos muy conscientes de la complejidad que conlleva un proyecto de investigación-acción y de lo apretado que podía resultar llevar éste, durante un curso escolar, tal cual lo diseñamos, lo hicimos así, porque,

- el grupo quería probar su capacidad de respuesta frente a un trabajo de este tipo que era nuevo para ellos, sobre todo, para el profesorado de adultos, y se prefería abordar algo que fuera factible y asequible, y no embarcarse en algo no muy ambicioso, que sobrepasara sus posibilidades (Bartolomé y Anguera, 1990).
- todo el mundo tenía una limitada disponibilidad de tiempo, y esto requería mucha dedicación, para las observaciones, transcripciones, lecturas, análisis, reuniones,...
- y finalmente, porque económicamente se nos había concedido una subvención muy limitada.

Así, pues, la puesta en marcha del proyecto, ha introducido varias modificaciones, sobre las que volveré más adelante, cogiéndonos durante todo el año, gran parte de la primera fase.

DIMENSIONES A OBSERVAR

A *nivel del aula*, tres son las dimensiones esenciales a observar, aunque ninguna de ellas está separada, ya que las tres están imbricadas y en interacción como en un todo:

- la metodología didáctica que utiliza el profesor;
- el grupo-clase y la dinámica que se genera y
- el perfil del profesor.

A *nivel del profesor*, otras tres dimensiones aparecen como importantes:

- su nivel y modalidad de implicación en el proyecto;
- formación e información que le aporta el proceso de investigación-acción a nivel personal (desarrollo del espíritu crítico, de observación, sistematización, capacidad de análisis, cambios de actitudes, ...) (Bartolomé, 1992).

- e incidencia que la formación que genera este proceso tiene a nivel profesional.

Estas grandes dimensiones, se desglosan en otras más sencillas, que a su vez forman un todo interrelacionado al interior de cada bloque o dimensión.

RECOGIDA DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS

Se plantea la utilización de instrumentos, que permitan recoger una información esencialmente cualitativa (Taylor y Bodgan, 1986). La utilización del diario, se considera un instrumento esencial (Lourau, R., 1988).

- Diario de los observadores, profesores de adultos y miembros de la Universidad.
- Diario del profesor.
- Guías de observación.
- Grabaciones en vídeo y audio.
- Fotografías.

La recogida de la información, así como el análisis, se llevarán a cabo utilizando la *triangulación* (Pourtois y Desmet, 1988).

- Triangulación de *instrumentos* (diarios, guías de observación, grabaciones,...).
- Triangulación de *observadores* (cuatro observadores por aula, dos profesores de adultos, dos miembros del equipo de la universidad y el profesor, del aula correspondiente).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se pretende hacer desde un procedimiento esencialmente cualitativo siguiendo a Goetz y Lecompte (1988). Se utilizarán, entre otros, procedimientos de *triangulación* y *saturación*. Así, pues, cada uno de los miembros analizará individualmente todo el material e irá confrontando sus análisis al de los otros miembros del grupo para contrastarlo y validarlo.

El director del proyecto y los miembros del equipo de investigación de la universidad, además de hacer la recogida de información y el análisis con el resto del grupo, darán las informaciones, formación y orientación pertinentes, para poder observar, y analizar dicha información.

A través de la recogida de información y el análisis de la misma, por todos los miembros, se pretende formar a éstos a distintos niveles:

- aprender a observar y recoger la información sistematizadamente, tanto desde la implicación del práctico, como desde el mayor distanciamiento, aunque implicado del observador participante (Anguera, 1985; Khon y Nègre, 1991).
- aprender a analizarla, para situar con mayor precisión su problemática y teorizarla, reposicionándose él al mismo tiempo, tanto a nivel individual como profesional (Loubet del Bayle, 1986).
- introducir mejoras en la problemática educativa (Hopkins, 1989).

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Se pretende redactar entre todos los miembros que están llevando a cabo la experiencia, prácticos e investigadores.

Pensamos que es muy importante poner en orden las ideas, no sólo por la reflexión, sino también por la escritura. Que este es un aspecto esencial en la formación del práctico, ya que una de las dificultades con las que se encuentra es la de la fuerte implicación con su problemática, y la escritura es uno de los medios que le permiten distanciarse desde la implicación, objetivar desde la subjetividad y abstraer desde la acción (Gastón Pineau, 1983); (Remi Hess, 1988, p. 21) expone en este sentido:

«Devenir sujeto del proceso de escritura, es prioritariamente entrar progresivamente en una elaboración, en una construcción del sujeto y del objeto que pasa por un trabajo sobre lo que nos constituye, tanto a nivel imaginario, como a nivel real.»

DESARROLLO REAL DEL PROYECTO

En el desarrollo real del proyecto, podemos decir que han habido algunas modificaciones.

A la hora de llevar a cabo el proyecto, la realidad ha ido marcando sus pautas y se han producido modificaciones en algunos aspectos del mismo dando lugar al punto en donde nos encontramos actualmente. Así, pues, con respecto a,

Los centros

De los cuatro centros, que en un principio había previstos para participar en el proyecto, dos se retiraron al empezarlo, por razones de indisponibilidad, pero se sustituyeron por otros dos, cuyos representantes se enteraron del mismo, en la segunda reunión que tuvimos al principio de curso para negociar y plantear lo que dicho proyecto conllevaba, disponibilidades, exigencias del trabajo, etc., quedando así:

- Centros de Educación de Adultos en los que se ha llevado a cabo la *observación*:

1. Centro de Educación de Adultos de Aznalcázar.
2. Centro de Educación de Adultos de Gelves.

Alumnos a los que ha afectado directamente la experiencia: 19 alumnos de Aznalcázar de Tercer Ciclo de Educación de Adultos más 17 alumnos de Gelves de Primer Ciclo, haciendo un total de 36 alumnos.

- Otros centros que han participado en la investigación:

3. Centro de Educación de Adultos de Mairena del Aljarafe.
4. Centro de Educación de Adultos de Coria del Río.

Alumnos a los que ha afectado indirectamente la experiencia, (otros grupos de los profesores observadores y de los profesores observados, plataformas de Escuela de Padres, Grupo de Teatro... y otros seminarios que dirigen), hacen un total de 204 alumnos.

Grupo

En principio se ha empezado el proyecto con un total de 12 personas, siete de ellas *profesores de adultos*, de entre las cuales seis, eran profesores con grupos, que abarcaban un total de cinco Centros de Adultos, y uno de ellos coordinador comarcal. Y cinco *personas de la universidad*, cuatro de ellas miembros del equipo de investigación, que a su vez se hallan trabajando en Escuela de Padres, en animación socio-cultural, y en Educación de Adultos, y son alumnos de Tercer Ciclo de Pedagogía, y la Directora de la Investigación, que es Profesora del Área de Métodos.

Todos estos miembros han permanecido estables gran parte del curso. Sin embargo, hacia febrero-marzo, dos de ellos, profesores de adultos, por razones de indisponibilidad no pudieron continuar, con lo que un centro, de los afectados indirectamente, se descabalgó. Y el trabajo quedó repartido entre el resto de los miembros que quedamos.

Período de observación

En el diseño del proyecto se plantearon realizar cinco sesiones de observación una sesión por semana, durante los meses de noviembre-diciembre, con la finalidad de tener la información para analizarla en enero-febrero. Aunque en un principio se dudó si realizar la observación de manera concentrada en el espacio de una o dos

semanas, se consideró importante alargar la observación en el tiempo, ya que de este modo podría superarse esa primera inhibición, que suele crear la introducción de un observador participante en un aula y se podría conseguir una mayor perspectiva en el tiempo de la problemática a observar. Esto podría crear una situación más normalizada en el trabajo en el aula, y permitiría a los observadores, no sólo familiarizarse con el aula, sino recoger más fidedignamente la realidad de ésta.

Ésta fue la razón por la que al empezar el trabajo alargamos las sesiones de observación y el período de tiempo, realizando de este modo, nueve sesiones de observación en Gelves, de las que las cuatro primeras fueron realizadas, por cuatro observadores (dos profesores de adultos y dos miembros del equipo de dirección) y las cinco restantes fueron realizadas por tres de estos observadores, ya que uno de los profesores de adultos falló. Mientras que en Aznalcázar, se realizaron seis sesiones de observación, quedando aún pendiente otra sesión, por problemas ajenos al proyecto y al equipo de investigación. También aquí hubieron cuatro observadores durante las cuatro primeras sesiones distribuidos del mismo modo que en el centro de Gelves, y en las dos sesiones últimas falló un profesor. De este modo, el aumentar el número de sesiones, hizo que las observaciones se alargaran en el tiempo hasta febrero.

Desarrollo del trabajo

Desde el primer momento del planteamiento del proyecto, se ha ido llevando una negociación, y una aclaración de trabajo, compromisos y responsabilidades, ya que en un principio se acercó a nosotros, el coordinador de la comarca para solicitarnos, primero información sobre la investigación-acción, y más tarde proponernos el proyecto. Pero, no conocíamos al grupo que iba a llevar el proyecto real, ni a sus miembros, aunque, hubiéramos tenido unas charlas-coloquio, durante el curso 1990-1991, con algunos miembros, de los que después seguirían en el proyecto. Es en septiembre-octubre de 1991, cuando se conformó el grupo de profesores, que realmente iban a realizar la investigación.

Aunque el proyecto de investigación, por solicitud del coordinador en nombre del grupo lo diseñamos y estructuramos el equipo de dirección del mismo, devolviéndolo al grupo para que lo rectificara, o confirmara, etc. Desde un principio se ha intentado aclarar e intentar hacer conscientes a todos los miembros del grupo lo que ello conlleva. Se ha planteado un trabajo formativo y participativo, en todo el proceso, en el que todos los miembros desde sus roles respectivos, iban a observar, hacer su diario y tomar notas de observación para pasárselo a todo el mundo. Iban a transcribir las sesiones de observación que se grabaran en audio y las sesiones de trabajo de todo el grupo, iban a participar en el análisis y en la redacción del informe.

Desde el principio, el trabajo se ha ido llevando con rigurosidad y responsabilidad por todos los miembros, incluidos, los dos que tuvieron que dejarlo.

El trabajo que se ha llevado a cabo ha sido el siguiente:

— PRIMER MOMENTO

En un primer momento, se ha ido llevando el diseño, negociación y redacción del proyecto.

— SEGUNDO MOMENTO

En un segundo momento, aun sin dejar la negociación y el reajuste del proyecto, se han ido llevando a cabo sistemáticamente y alternativamente, las sesiones de observación, con las sesiones de reflexión y formación de todo el grupo, con las sesiones del equipo de dirección del proyecto (sesión del equipo de dirección, sesión del grupo, sesión de observación). Realizándose así un total de:

- + 9 sesiones de observaciones en Gelves.
- + 6 sesiones de observaciones en el aula de Aznalcázar, quedando una pendiente para septiembre).
- + 19 sesiones de todo el grupo completo.
- + 20 sesiones del equipo de dirección.

Las sesiones del equipo de dirección han tenido como misión, estructurar, diseñar, redactar el proyecto, organizar la observación, los materiales necesarios para formar a los profesores como investigadores, (observación, análisis ...), etc.

Las sesiones del grupo completo, tenían como finalidad, la negociación, aclaración, formación de los profesores a la observación, a la transcripción de materiales, al análisis, etc., a través de las explicaciones, orientaciones, aclaraciones y lecturas pertinentes —para la observación se utilizó a Taylor y Bogdan, (1986) y para el análisis de contenido se está utilizando Bardin (1977), Taylor y Bogdan (1986), Goetz y LeCompte (1988) entre otros—. Estas sesiones, que han sido aproximadamente cada tres semanas, también comprendían la reflexión y balance del trabajo, la estructuración y reorganización del mismo (como la decisión de alargar la observación, etc.). Todas ellas han sido grabadas y transcritas.

Así, pues, este año no nos ha dado tiempo más que a la recogida y transcripción de la información, y a la formación en estos los aspectos, más la iniciación en el análisis de contenido, que estamos empezando actualmente.

Se ha recogido información en,

1. *el aula:*

- + Diario del profesor practicante de cada sesión.

- + Diario de cada observador de cada sesión (profesores del equipo de dirección y profesores investigadores).
 - + Recogida de notas de cada sesión de cada uno de los observadores.
 - + Grabaciones en audio de cada sesión de observación.
 - + Grabaciones en vídeo de la última sesión de cada aula.
2. *En las sesiones del grupo* (profesores investigadores, miembros del equipo de investigación y dirección de la investigación).
 - + Grabación en audio de las 19 sesiones.
 3. *En las sesiones del equipo de dirección con la dirección.*
 - + Recogida de notas de las 20 sesiones realizadas.

Así, pues, los materiales transcritos (31 cintas de audio, 2 cintas de vídeo, todos los diarios y todas las notas de observación), hacen un total de 3.000 folios transcritos por todo el grupo.

TERCER MOMENTO

En este tercer momento nos encontramos *iniciando la etapa del análisis* de la información, en la que estamos procediendo del siguiente modo:

— *Hay una primera lectura general* hecha por todos y cada uno de los miembros de todos los materiales que pertenecen a la observación de un aula (diarios, audio, vídeo...), y aunque se tienen como ejes de referencia, el profesor, el grupo y la metodología, hemos preferido seguir un sistema de lectura con cierta libertad, en donde sin perder esos puntos de referencia, vayamos apuntando como una lluvia de ideas todo lo que realmente hayamos visto (Elliot, 1990). A partir de estos indicadores ir empezando a descubrir las categorías que emergen como esenciales en esa información. En la lectura de los documentos que hacen referencia al aula de Gelves van apareciendo una serie de indicadores que hacen referencia a:

- + Los alumnos, suelen predominar mujeres entre treinta y tantos años y cincuenta, aunque hay un muchacho joven, amas de casa, madres y algunas abuelas, de un nivel de neolectores con pluralidad de ritmos, de una clase social baja.
- + El clima relacional y la dinámica grupal se caracteriza por una ayuda mutua entre los alumnos(as), por un comunicarse y enseñarse no sólo los saberes formales, sino también los informales en ciertos momentos de diálogo de la clase, como (recetas de cocina, ciertos puntos de crochet, etc.). Se genera una dinámica de tensión-relajación entre los conocimientos formales y la vida (hacen una pausa en medio de la clase y preparan un café).

- + El profesor establece un estilo de relación individual (en tanto que se preocupa por la situación personal de cada uno) y grupal, ya que se esfuerza por crear una dinámica grupal de trabajo, de confianza, de participación y de ayuda mutua.
- + El tipo de contenido específico a su nivel, el profesor lo hace asimilar articulando la explicación formal, con ejemplos de su cotidianeidad, con ejercicios unas veces contruidos por él, otras por el grupo, y por un acompañamiento individualizado en la realización de dichos trabajos, que más tarde se ponen en común (algunos trabajos pasan por la lectura, discusión y ejemplificación, escritura, redacción común).
- + Se desarrollan una serie de valores de comunicación, reflexión, cuestionamiento, participación, solidaridad, escucha, horizontalidad, etc.
- + El contexto y los acontecimientos comunitarios tienen una importante incidencia en el aula, tanto a nivel de relacionar la temática con el contexto, como a nivel de la dinámica de la clase (por ejemplo, un entierro, que coincida con la misma hora de la clase, hace que ese día falten bastantes alumnos(as) y condicionen el ritmo de ésta y el programa de trabajo previsto).

Éstos, entre otros han sido algunos de los indicadores que han ido apareciendo en la primera lectura de los materiales de este aula, y que parecen apuntar hacia un modelo específico educativo.

- *Seguimos el mismo procedimiento* con todos los materiales pertenecientes a la *segunda aula* y una vez sacados los indicadores y las categorías esenciales las comparamos con las sacadas en el otro aula y vemos: cuáles son comunes y a qué dimensiones pertenecen y cuáles aparecen como diferentes y específicas y por qué.
- *Después hacemos una lectura de las sesiones* de todo el colectivo, en donde se ha ido organizado el trabajo, reformulando el contrato, matizando el proyecto, informando sobre las diferentes técnicas de observación y análisis, y reflexionando sobre la problemática de cada momento y las aportaciones que cada etapa iba dando. En la lectura de los materiales de estas sesiones, aunque vamos a proceder como con los otros materiales, vamos a centrarnos en torno a dos ejes: el metodológico (proceso de la investigación) y el formativo que comprende (informaciones, aclaraciones, reflexiones, toma de conciencia e implicaciones, la formación hacia la autogestión y hacia la formación de un tipo de grupo-sujeto, protagonista y autor de su obra ...). Sacaremos de este material los indicadores y categorías que nos parezcan relevantes y las compararemos y contrastaremos con las sacadas en las otras dos, particularmente, en lo que se refiere a la formación del profesor como profesor-investigador.
- *Después de esta primera lectura* todos los materiales, hecha por todos y cada uno de los miembros, sacaremos las categorías principales (Taylor y Bogdan, 1986; Erickson, 1989) y conformaremos las diferentes dimensiones del fenómeno edu-

cativo de adultos, así como de la formación del profesor, y del procedimiento metodológico, a partir de las cuales volveremos a releer los materiales y a completarlos en aquellas dimensiones o aspectos que nos parezcan necesarios, siguiendo un procedimiento de triangulación y saturación (Elliot 1990).

— *Con este tipo de análisis pretendemos*

— *Hacer un diagnóstico* de la formación de adultos según esas aulas y sus metodologías específicas. Es decir,

- + Ver en qué medida hay un modelo educativo en adultos en estas aulas, y cuál es.
- + Ver en qué medida responde este modelo al enfoque del currículum de formación de adultos de Investigación-acción, de la Junta de Andalucía en el que se encuadra esta formación. ¿Qué tipo de formación están impartiendo y cuál deberían impartir? ¿Valores que están desencadenando? Tipología de profesor. Metodología, Tipo de conocimiento, dinámica de grupo y dinámica relacional, etc.
- + Ver en qué medida está respondiendo a la verdadera idiosincrasia y necesidad educativa de la población adulta que asiste a estos centros.
- + ¿Cuáles son las cuestiones que se plantean, problemas e hipótesis? ¿Hacia dónde conviene hacer un tipo de intervención específica, cómo, con quién(es), por qué y para qué?

En este aspecto del diagnóstico, nos parece muy importante, aunque vemos que requiere otra y quizá otro tipo de investigación, el poder ver estos aspectos a nivel de la población de formación de adultos de toda Andalucía, precisamente ahora que está procediendo la Junta de Andalucía a una evaluación y renovación del currículum. Sin embargo, nosotros en esta investigación concreta nos centraremos en nuestros centros específicos.

— *Ver la formación* que este trabajo ha desencadenado y desencadena en el profesor, en su paso de profesor a *profesor-investigador* en los siguientes aspectos:

- + El aprendizaje de técnicas de recogida de información y de análisis.
- + Desarrollo de capacidades científicas, como la rigurosidad, la observación, ...
- + Desarrollo de la implicación.
- + Desarrollo de espíritu y análisis crítico a diversos niveles: profesional, personal, grupal...
- + Desarrollo de capacidades de autogestionaria (responsabilidad en el trabajo común, desarrollo de capacidades dialógicas, espíritu de solidaridad, desarrollo de relaciones de horizontalidad...).
- + Desarrollo de capacidades de reflexión-conceptualización-teorización y redacción, de su problemática en la que están fuertemente implicados.

- + Desarrollo de capacidades de observación-sistematización, alternativas de acción, que a su vez sean observadas, sistematizadas y controladas para valorar sus efectos, siguiendo el ciclo de Kemmis y McTaggart (1988).
- + Desarrollo de procesos clínicos a raíz de la implicación, y la transformación que estos procesos generan, conceptualización y teorización de los mismos que le permitan resituarse como persona y profesional.

— **Ver los efectos que desencadena esta formación a diversos niveles:**

- + A nivel de los alumnos (en su formación e información, en diversos aspectos: en los conocimientos, en el desarrollo de su espíritu crítico, conceptual, relacional, de su capacidad de participación, solidaridad, responsabilidad, su incidencia en su vida personal y comunitaria, ...).
- + A nivel de metodología, en qué ha incidido concretamente y qué consecuencias ha tenido esta observación sistemática e intervención controlada (a nivel de los problemas que aparecen, del tipo de conocimiento que se genera, del espíritu relacional, la dinámica grupal, ...
- + A nivel del profesor, ¿Cómo vive esta interacción de profesor, profesor-investigador entre el grupo-clase-colectivo de investigación? ¿qué incidencias tiene en él a nivel personal-profesional? ¿En qué modifica su conducta y perspectivas profesionales respecto a la clase, al centro, al contexto, a la institución educativa de adultos? ¿En qué modifica su conducta personal y relacional respecto a los otros?
- + A nivel de Centro, de Contexto y de Institución, en qué ha incidido, qué tipo de intervención(es) ha(n) surgido, con qué finalidad, a quién han implicado, qué repercusiones están teniendo...

En realidad con los tres aspectos últimos, el de la formación y sus incidencias, queremos ver en qué medida se verifica la siguiente hipótesis, que ha ido guiando todo nuestro trabajo. Pensamos, que «el profesor, reproduce en clase aquello que él sabe y lo que es. Es decir, el formar al profesor en un proceso determinado, que conlleva un tipo de saberes, actitudes y comportamientos concretos (observación, reflexión, sistematización, análisis crítico-reflexión, implicación y compromiso con la acción, en unas actitudes transformadoras de diálogo, comunicación, solidaridad, participación y horizontalidad... construcción de conocimiento desde la cotidianidad y la implicación), le capacita y permite, desencadenar este mismo proceso en su clase con sus alumnos».

Mientras se vayan haciendo estos análisis se irán recogiendo datos concretos, que nos sean necesarios para recabar ciertas informaciones por los medios que nos parezcan más pertinentes.

Una vez terminada esta etapa del análisis en la que se hace un *diagnóstico y una valoración*, el colectivo, que lleva dos cursos con esta investigación, tiene previsto, si no hay problemas de fuerza mayor (pues este año, están sufriendo reajustes

profesionales, unos son contratados, otros son interinos, otros tienen que hacer oposiciones, y no saben qué va a pasar el curso próximo...), plantear un plan de intervención sobre el problema o problemas específicos que consideren pertinentes durante el curso escolar próximo, con un seguimiento, análisis y valoración de la misma, que se matizará y especificará en su momento, una vez definida la problemática y situación de intervención. La finalidad es llevar todo el ciclo completo en sus distintas etapas para capacitar al profesor, en todo lo que conlleva este proceso y lo que supone el paso de profesor a profesor-investigador, para que después sea él capaz de llevar el proceso con autonomía.

Algunos resultados

Como consecuencia de un trabajo que preparamos todo el colectivo para presentar la investigación y los efectos que estaba produciendo en el «I Congreso de Investigación y Educación de Adultos», que se realizó en Sevilla el 12-13 de diciembre de 1992, leímos muchos de los materiales que tenemos, y reflexionamos sobre la formación que el proceso de observación de esta primera etapa, había desencadenado en todos y cada uno de los miembros del grupo. Aquí salieron cosas bastante importantes y se hicieron algunas constataciones. Nosotros solamente anotaremos aquí algunas de ellas, que se recogen en la sesión nº 16 del 15 octubre, 1992). Así pues, el proceso de observación ha producido:

- Un conocimiento y dominio de ciertas técnicas e instrumentos de recogida de información, (como son la utilización del diario, del audio y del vídeo, así como la transcripción de estos últimos).
- Ha ayudado a despertar y a afinar el espíritu de observación y a cuestionar la problemática de la observación y la implicación (las diversas formas de observar y tomar notas, los prácticos, de los investigadores, ... Qué se observa, cómo, qué formación hay que ir adquiriendo, cómo tomar notas, cómo hacer el diario...). Así nos lo cuenta una profesora:

«Una cosa que yo he destacado muchísimo (...) al ver las distintas observaciones que hemos hecho, es que a mí, como observadora desde la práctica, se me escapan muchos detalles muchas veces que los damos por sobreentendidos (...). Pero que son muy significativos a la hora de hacer el análisis de las situaciones que vivimos. Entonces, yo creo que ahí yo tengo que dar un paso que me falta, que es el paso (...) de llegar a sistematizar. No sé, ser más objetivo y salirme de ahí que me cuesta trabajo.»

- El tener que observar y recoger información a través del diario de una manera sistematizada, ha ayudado a adquirir capacidad de sistematización, a tomar más conciencia de ciertos fenómenos o problemas educativos, a ir buscando

alternativas de acción para resolverlos, a hacer un seguimiento de esa acción, etc.

«La incidencia de los diarios los he vivido como una herramienta de reflexión sobre todo lo que acontece en el aula. Me refiero, al seguimiento didáctico, participación de los alumnos, conflicto entre los propios miembros del grupo o de éste en relación con el maestro.

La sistematización de estos diarios la amplí a la búsqueda de estrategias para subsanar los posibles desequilibrios. Sin embargo, supone un esfuerzo extra para el maestro, que conocedor de su gran utilidad produce cierta angustia cuando no saca tiempo para llevarla a cabo.» (Un profesor).

- Ha desarrollado en el profesor y en los alumnos el concepto de mirar por el de observar.

«A mí me ha llevado también a que la observación tiene (que ver), (...) con los contenidos de las clases. (...) Desde que comenzó (...), me parece que es algo que yo lo hago ya muy mecánico, y es tratar de que los alumnos que tengo delante esa observación, desde todos los puntos de vista de todas las materias, de todo el contenido, de todas las disciplinas, se lleva a cabo. (...) Es decir, cambiar la estructura de mirar por la de observar.» (Una profesora).

- Ha ayudado a desarrollar un espíritu más crítico, tanto a nivel del trabajo, como a nivel personal en otras dimensiones de la vida del investigador, familia, etc., e incluso, ha provocado en éste, un fuerte cuestionamiento sobre sí mismo, y sus formas de hacer y de actuar.

«Todo este proceso me hizo reflexionar mucho, cosa que no hacía habitualmente sobre los procesos de mi trabajo diario. Para mí eso también supuso una cosa bastante nueva. Pero es que no sólo reflexionaba sobre los temas de formación o de índole profesional, sino que además me cuestionaba temas familiares y de convivencia. (...) La implicación en el proyecto me llevó en algunos momentos a tener momentos de crisis. Me cuestionaba la implicación en todo lo que me rodeaba, en casa, en el trabajo, en mi equipo de amistades, etc. Durante el curso pasado, lo que sí sé que me estresé muchísimo con este tema de la implicación. A veces tenía la impresión de que quería demostrarme a mí misma hasta dónde podía llegar.» (Una profesora).

- Durante el período observacional, se han ido implicando y el proceso les ha impregnado al punto de reproducirlo ellos en sus clases.

«La implicación esa en la que te has metido hace que reflexiones continuamente sobre muchas cosas. A mí me ha pasado eso. Entonces, en tu misma clase tratas de hacer lo que tú has estado aprendiendo en el proyecto. Yo tenía un grupo este año, en el que he estado intentando, a lo mejor sin darme cuenta, pues traspasar todo lo que he estado aprendiendo aquí. (...) Entonces, ha salido un grupo que es una maravilla. Un grupo muy armonioso de distintos intereses incluso, (...) que era un problema mío, cuando hay distintos intereses de cómo tú llevas la clase, (...) y este año no ha supuesto ninguna dificultad». (Una profesora).

- Traspasan a sus clases la capacidad de reflexión, escucha y aceptación que viven en el proyecto

«Lo que yo he traspasado a la gente es la reflexión continua (...) sobre lo que estábamos haciendo (...), y que ellas dijeran cosas, y al crearse un clima de mucha confianza (...), como menos directivo (...) la gente sabe lo que está haciendo y le crea mucha seguridad». (Una profesora).

- Ha descubierto, que la única forma de aprender a hacer investigación-acción es haciéndola, y que realmente, transmite a los alumnos, lo que él es y sabe.

«Me ha confirmado la idea (...) de que no se puede investigar, no se aprende a través de los cursos sin ser un practicante del mismo y vivir la experiencia (...). Es la confirmación de que no vale lo que te digan, sino que hay que vivirlo». (Una profesora).

BIBLIOGRAFÍA:

- ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la investigación-acción participativa*. Victoria. Departamento de Trabajo y Seguridad Social.
- ANGUERA, M. T. (1985): *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid. Cátedra.
- BARBIER, R. (1983): La recherche-action existentielle. *Pour*, nº 90, pp. 27-31.
- BARBIER, R. (1977): *La recherche-action dans l'institution*. Paris. Gauthier-villars.
- BARDIN, L. (1977): *L'analyse de contenu*. Paris. PUF.
- BARTOLOMÉ PINA, M. y ANGUERA ARGILAGA, M. T. (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona. PPU.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1992): La investigación cooperativa (praxis). En *II Jornadas sobre la L.O.G.S.E. - Perfiles para una Educación Nueva*. Granada. En anexo, pp. 1-29.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- DENDALUCE, I. (coord.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

- ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en WITTRICK, M. C.: *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona. Paidós Educador.
- FREIRE, P. (1980): *Pédagogie des opprimés*. Paris. Maspero.
- GASTON, P. y MARIE-MICHELE (1983): *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Quebec. Saint-Martin.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos*. Barcelona. Laertes.
- HESS, R. (1988): Une technique de formation et d'intervention: le journal institutionnel (j. I.) en HESS, R. y SAVOYE, A.: *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris. Meridiens Klincksieck.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación-acción en el aula*. Barcelona. PPU.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- KHON, R. y NEGRE, P. (1991): *Les voies de l'observation*. Paris. Nathan.
- LEWIN, K. (1946): Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*. (1988), 3, pp. 241-255.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1987-88): Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 4-5, pp. 109-119.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1992): Exposición y reflexión de una experiencia pedagógica de investigación-acción con alumnos universitarios de quinto curso de pedagogía. Comunicación *Simposium internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción*. Valladolid, pp. 1-14. En prensa.
- LOURAU, R. (1988): *Le journal de recherche*. Paris. Meridiens. Klincksieck.
- LOUBET DEL BAYLE, J. L. (1986): *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Societas. Toulouse.
- LOWE, J. (1976): *L'éducation des adultes. Perspectives mondiales*. Paris. Presses de l'Unesco.
- MARTÍN, M. D.; PADILLA, M. T. y REBOLLO, M. A. (1991): El modelo de investigación-acción como propuesta de análisis del proceso de formación-participación de una escuela de padres. En *II Congreso de investigación educativa de los estudiantes*. Universidad de Sevilla.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- MEC (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid. MEC.
- MORIN, E. (1977): *La méthode. I La Nature de la Nature*. Paris. Ed. du Seuil.
- POUTOIS, J. P. y DESMET, H. (1988): *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège. Pierre Mardaga.
- SESIÓN 16 (1992): Proyecto de innovación y experimentación educativa. La investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.