

PRESENTACIÓN

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA VISIÓN CRÍTICA

LUIS CARRO

La reforma de los planes de estudio universitarios y en concreto de los de formación del profesorado está suponiendo una revisión a la baja en el número de créditos que cada uno de ellos ha de contener, pero sin que por ello se haya tenido en cuenta el consiguiente perfil que se derive de tal proceso formativo. Sorprende analizar un aspecto importante de la práctica profesional como es la innovación y los procesos de mejora y encontrarnos que es donde mayores lagunas existen. La formación recibida no satisface a las partes, ni los que imparten la formación ni los que la reciben. Curioso. Y más cuando después de una evaluación del sistema educativo y la función de los docentes en la que se señalan las lagunas y deficiencias formativas, no hayan sido tenidas en cuenta algunas de las sugerencias importantes que la comisión de evaluadores expertos ha señalado. Y me refiero en concreto a la investigación educativa. En estas líneas pretendo analizar la formación que el profesorado ha recibido y recibe con respecto a la investigación educativa y la metodología para llevarla a cabo. En una primera parte analizo algunos aspectos relacionados con la formación, tanto inicial como permanente, en lo que a oferta formativa se refiere. Posteriormente, hago una reflexión sobre el modelo de profesional que se requiere en los centros docentes y que sólo analizado desde una perspectiva investigadora, una actitud crítica, y un espíritu de innovación harán posible su concreción en la práctica.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es una preocupación constante los esfuerzos que se hacen por mantener actualizada la oferta formativa del profesorado. Desde las diferentes administraciones se hacen propuestas orientadas hacia cada una de las etapas educativas, con mayor o menor especialización en los cursos propuestos. Unos de carácter general, otros más específicos por su temática, lo cierto es que una constante en los centros de formación permanente es encontrar una oferta de cursos basados en la tradicional manera de transmisión del conocimiento. Alguien actúa como "experto" de una materia y un número importante de asistentes son "oyentes" de ese discurso. En unos casos porque son realmente de interés las temáticas que se abordan, en otros son simples trámites. La asistencia a los cursos de formación con la única expectativa de conseguir los créditos para los sexenios se ha convertido en una práctica habitual y uno de los principales "handicaps" a la hora de valorar la participación. Pero también es cierto que son escasas las ofertas formativas centradas en la capacidad del profesorado de gestionar su propia formación en los propios centros de trabajo. A pesar de que, como se señala en el artículo 56.2 de la LOGSE (1990): "la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros".

A principios de los 90 la administración insistió en la necesidad de incrementar esta modalidad formativa con el fin de potenciar el protagonismo del profesorado y a la vez dotar de la ansiada autonomía, que sigue sin ser asumida en la mayoría de los casos.

El estudio realizado por el INCE (1996) sobre el último tramo de la escolarización obligatoria no deja de ser ilustrativo. El 8% del profesorado manifiesta haber realizado proyectos de innovación con una frecuencia media de al menos dos actividades de este tipo por año. Un 74% de los profesores participantes valoran positivamente esta modalidad de formación.

En el siguiente cuadro tomado de este informe se señala la importancia de la formación en los centros y lo que significa el proceso de autoformación a partir del análisis de las propias prácticas. ¿De dónde salen los datos para llevar a cabo el análisis de la práctica? ¿Cómo se obtienen los datos? ¿Qué metodología ha de emplear el profesorado en las aulas para recoger esta información?

CUADRO 1. *Expresa su opinión sobre la utilidad de las siguientes modalidades de formación*

	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Media</i>	<i>N/C</i>
Cursos cortos y específicos de menos de 50 horas	4%	32%	51%	13%	2,72	1%
<i>Proyectos de innovación e investigación en el centro o centros, realizados por equipos de docentes de la misma o de diferentes áreas</i>	4%	22%	55%	19%	2,89	1%
Autoformación en los centros potenciando espacios y tiempos adecuados, dentro de la jornada de trabajo, para facilitar la reflexión sobre la práctica	5%	17%	46%	32%	3,06	2%
Cursos largos extensivos de carácter teórico	41%	45%	12%	2%	1,75	5%
Cursos largos modulares con un ponente que dinamice la fase presencial y que tengan una fase práctica	10%	34%	45%	12%	2,58	6%
Licencia por estudios	11%	1%	40%	28%	2,86	2%
Asistencia a jornadas y congresos de formación del profesorado de forma subvencionada	5%	20%	46%	29%	2,99	1%
Cursos a distancia	22%	44%	28%	7%	2,20	1%

Como se indica en el informe:

"Las propuestas han de focalizarse en los planes de autodesarrollo y codesarrollo profesional, en las demandas de los centros y en las necesidades concretas de la tarea docente. La metodología preferida es aquella que conjuga la teoría y la práctica, presenta experiencias que han tenido éxito y su fundamento, provocando la iniciativa y el espíritu creativo de cada profesor."

En el informe elaborado por Villar Angulo (1996) sobre la formación permanente del profesorado señala como estrategias de formación las siguientes:

- Describir el conocimiento, creencias y principios de la práctica.
- Formar desde teorías con potencialidad explícito-comprensiva.
- Confrontar ideas, vivencias y valores, características de varios contextos sociales.
- Reconstruir, criticando y destacando, las teorías existentes en los prácticos y con los contextos.
- Presentar por escrito o mediante grabación las prácticas valoradas.

Es significativo ver cómo, en este caso, un conocimiento y preparación en las diferentes estrategias de investigación en el aula facilitarían estas propuestas que se señalan importantes para el desarrollo profesional de los docentes y su proceso formativo en los centros.

Los profesores de secundaria que han recibido su formación pedagógica con los cursos de capacitación pedagógica (CAP) señalaron importantes carencias en su formación. Así lo reflejan los resultados de la encuesta que se llevó a cabo sobre el tipo de formación y los contenidos que han recibido: los profesores dicen que ni han recibido conocimientos sobre las finalidades últimas de la educación (65% entre "nada y algo"), ni sobre el tipo de ciudadano que se pretende formar (76%), ni sobre exigencias esenciales de una actividad profesional, como es la capacidad para tomar decisiones de forma autónoma y de enjuiciar su propia eficacia (59%), ni han tenido el tiempo de prácticas necesario. Consideran que no se les ha enseñado la suficiente pedagogía para ser un buen profesional (60%), lo que, detallando algunos aspectos fundamentales, responden manifestando su insuficiente formación en selección y organización de los contenidos entre ciclos y cursos (72% "nada" y "algo"), selección y diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado (70%), tratamiento de los ejes transversales (86%), atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y diversificación curricular (82%), técnicas de trabajo en grupos cooperativos (81%), tutoría y orientación de los estudiantes (75%), procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (69%) y métodos de investigación en la práctica (82%).

Este último dato es sobre el que nos vamos a centrar. Este informe sobre el profesorado elaborado por la comisión de expertos constata que el profesorado ha recibido una oferta formativa que no siempre ha estado ajustada a la demanda. Podemos considerar relevantes los datos que arrojan las encuestas llevadas a cabo sobre este aspecto.

CUADRO 2. *Indique en qué grado ha recibido formación permanente en su vida profesional sobre los siguientes aspectos relacionados con el trabajo de aula*

	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Media</i>	<i>N/C</i>
Selección y organización de los contenidos entre los ciclos y cursos	12%	42%	40%	6%	2,41	2%
Selección, diseño y dirección de las actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado	12%	41%	41%	6%	2,40	2%
Tratamiento de los ejes transversales	24%	48%	24%	4%	2,08	2%
Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares y diversificación curricular	20%	45%	28%	7%	2,22	2%
Técnicas de trabajo en grupos cooperativos	24%	45%	27%	5%	2,12	3%
Tutoría y orientación de los estudiantes	18%	38%	34%	11%	2,38	2%
Procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	13%	41%	39%	8%	2,42	2%
<i>Métodos de investigación en la práctica</i>	32%	44%	20%	4%	1,96	3%

En relación con el tema que venimos tratando cabe reseñar que la formación en métodos de investigación es la que obtiene peores puntuaciones pues hasta un 32% señala no haber recibido ninguna formación en este campo. ¿Cómo podemos considerar que la investigación educativa orientada al desarrollo profesional puede alcanzar los objetivos que señala la propia administración sin una formación adecuada en este campo?

En otro informe elaborado por el INCE (1997) sobre el diagnóstico general del sistema educativo, en el capítulo referente a la función docente es importante destacar los siguientes párrafos:

"La preparación para la docencia tiene dos partes muy distintas. La primera es la que cabría denominar la formación académica lejana, general, que se recibe en la Universidad. La segunda es la formación esencialmente pedagógica, próxima, específica, que reciben quienes pretenden conseguir la habilitación para la docencia.

En relación con la primera, la mayoría (65%) piensa que se le ha enseñado a mostrar las razones de lo que afirma y a determinar la estructura central de la materia estudiada (57%). La opinión sobre la formación pedagógica próxima es, en cambio, mayoritariamente negativa. El 60% considera que no se le ha enseñado la suficiente pedagogía como para ser un buen profesional.

Los aspectos en que la formación recibida es considerada más insuficiente son los siguientes:

- Tratamiento de los ejes transversales (86%)
- Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares y diversificación curricular (82%)
- *Métodos de investigación en la práctica* (82%)
- Técnicas de trabajo en grupos cooperativos (80%)
- Tutoría y orientación de los estudiantes (75%)”.

Y en lo que hace referencia a la formación permanente del profesorado de educación básica señalan que “el aspecto sobre el que menos formación dicen haber recibido es métodos de investigación en la práctica: un 24% ‘bastante’ o ‘mucho’ y un 76% ‘nada’ o ‘algo’ ”.

Con respecto al modelo de formación que más resultados ofrece y con el que mejor se encuentran identificados la mayoría del profesorado, es aquel que está basado en una formación en centros. La autoformación en centros reflexionando con los colegas, aprovechando el espacio y el tiempo de trabajo (78%), así como los proyectos de innovación e investigación, en el mismo porcentaje, es el medio de formación más valorado por el profesorado.

Pero veamos cómo se plantea la oferta formativa en referencia a la investigación dentro de la formación inicial del profesorado.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En la siguiente tabla se ha recogido información sobre la presencia de las materias relacionadas con la investigación educativa y/o la investigación en el aula y de los 35 centros analizados se observan los siguientes datos. Las casillas sombreadas representan que en el centro se imparte la especialidad señalada, expresando con un número el total de créditos que se ofertan en la especialidad en relación con la materia que es objeto de este análisis. La información ha sido obtenida a partir de los planes de estudio que se presentan en las páginas web de cada universidad. Los datos obtenidos son relativos pues no todas las universidades han puesto en marcha la reforma de los planes o al menos no ha sido reflejado en sus páginas. La facilidad del acceso a los datos ha sido un condicionante para la selección de esta muestra. En cualquier caso se toman como válidos los datos oficiales de los planes de magisterio elaborados a partir de 1991.

CENTRO	Educa- ción Pri- maria	Educa- ción Infan- til	Educa- ción Física	Educa- ción Musical	Len- gua Ex- tranj.	Audi- ción y len- guaje	Educa- ción Espe- cial	Media por plan %	ASIGNATURA
1. <i>Albacete</i>	6	6						3	1. Investigación en el Aula (op)
2. <i>Alicante</i>				4,5				2	2. Investigación educativa en ciencias sociales (op)
3. <i>Almería</i>	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5			2	3. Métodos de investigación en el aula (op)

CENTRO	Educa- ción Pri- maria	Educa- ción Infan- til	Educa- ción Física	Educa- ción Musical	Len- gua Ex- tranj.	Audi- ción y len- guaje	Educa- ción Espe- cial	Media por plan %	ASIGNATURA
18. <i>Madrid</i>	4	4			4	8	8	2	18. El Maestro como Investigador en el Aula (op) 19. Métodos e Instrumentos de Observación y Registro de Datos (op) 20. Investigación en el Aula de Lengua Francesa/Inglesa (op) 21. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (op)
19. <i>Mallorca</i>								0	
20. <i>Murcia</i>	4	7,5		5	5			2,5	22. Diagnóstico pedagógico y observación en aula (ob) 23. Introducción a la investigación educativa (ob) 24. Investigación educativa (op)
21. <i>Orense</i>	4	4			4		4	2	25. Investigación en el aula (op)
22. <i>Oviedo</i>								0	
23. <i>Pamplona</i>								0	
24. <i>Pontevedra</i>	6	6	6	6				3	26. Métodos, diseños y técnicas de invest. Psicológica (op)
25. <i>Salamanca</i>	4,5	4,5			4,5		4,5	2	27. Metodología de la investigación educativa (op)
26. <i>Santander</i>	12	12	12		12			5,5	28. La Investigación Cuantitativa (op) 29. Técnicas de Investigación Social (op)
27. <i>Santiago</i>	9	9		9	9			4	30. Bases Metodológicas de Investigación Educativa (op)
28. <i>Sevilla</i>					4,5			2	31. La investigación didáctica en el aula de lengua extranjera(op)
29. <i>Tarragona</i>		4,5	4,5	4,5			4,5	2	32. Projectes d'Investigació en Didàctica de les Ciències Socials (op)

CENTRO	Educa- ción Pri- maria	Educa- ción Infan- til	Educa- ción Física	Educa- ción Musical	Len- gua Ex- tranj.	Audi- ción y len- guaje	Educa- ción Espe- cial	Media por plan %	ASIGNATURA
30. <i>Tenerife</i>	4,5							2	33. Métodos de investi- gación y diagnóstico en Educación (op)
31. <i>Toledo</i>	3		3					1,5	34. Investigación pedagó- gica (op)
32. <i>Valladolid</i>	3	7	3	3		4,5	7	2,5	35. Métodos de investi- gación y diagnóstico en educación (ob) 36. Métodos de investi- gación en educación especial (ob) 37. Métodos de investiga- ción educativa (op) 38. Diseño curricular y métodos de investiga- ción en educación infantil (ob)
33. <i>Vigo</i>								0	
34. <i>Zamora</i>								0	
35. <i>Zaragoza</i>				6	6			3	39. Bases metodológicas de la investigación educativa (op) 40. Experimentación e in- vestigación en el aula de inglés (op)
Porcentaje sobre el total de centros con estas asigna- turas con relación a 206 créditos	2,6	3,0	2,7	2,7	3,0	2,5	3,0	2,8	

El número de centros analizados permite hacernos una idea de lo que puede representar la formación en metodología de investigación o investigación en el aula en la formación inicial del profesorado en España.

La columna señalada con % indica el porcentaje que representa esta oferta formativa sobre una media de 206 créditos. Estas puntuaciones son sólo orientativas pero nos sirven para caer en la cuenta de la escasa representación de este tipo de asignaturas. La media total representa el 2,8% de la oferta de créditos que se da en los centros de formación del profesorado.

Hay 33 (82,5%) asignaturas con diferentes denominaciones que son ofertadas en los planes de estudio siempre con carácter optativo. Este alto índice que representa como

materia optativa no garantiza en ningún momento que haya un número importante de estudiantes que sigan estas asignaturas por lo que en la mayoría de los casos es un escaso porcentaje de estudiantes que se inician, al menos, en este aspecto tan importante, como se viene señalando. Y un dato añadido es que en una gran mayoría de los casos la optativa no se ofrece por igual para todos los planes de estudio.

Sólo 7 (17,5%) de las materias ofrecidas son consideradas obligatorias, siendo Barcelona, Madrid, Murcia, León y Valladolid las únicas provincias donde se implantan estas materias con carácter obligatorio en algunas de las especialidades.

Es importante señalar que en este momento los datos pueden variar con la reforma de los planes de estudio. Muchas de las asignaturas que ahora aparecen en este estudio desaparecen o cambian de rango, pasando de obligatorias a optativas. Con lo que el análisis tiende a la baja en cuanto a la presencia de esta formación en la preparación del profesorado.

Un análisis por centros y especialidades se representa en la siguiente tabla que muestra la distribución porcentual en función del número de centros analizados donde se imparten asignaturas relacionadas con la metodología de investigación. Se observa que las especialidades en las que más presencia de la metodología de investigación son la educación especial y la de audición y lenguaje.

Especialidad	Número de centros con esta especialidad	Porcentaje sobre los 35 centros	Número de centros con materias de investigación	Porcentaje sobre la especialidad
Educación Especial	15	28,5	10	66,6
Audición y Lenguaje	11	20	7	63,6
Educación Primaria	33	51,4	18	54,5
Educación Infantil	32	42,8	15	46,8
Lengua Extranjera	25	31,4	11	44
Educación Musical	26	31,4	11	42,3
Educación Física	26	28,5	10	38,4

Una reflexión final sobre estos datos arroja un panorama poco halagüeño para la investigación educativa y todo lo que supone preparar a los futuros profesionales de la educación. Con este planteamiento volveremos a obtener los mismos datos o más negativos que los obtenidos por el estudio antes mencionado sobre la formación del profesorado tanto inicial como permanente. Sorprende que si el porcentaje del 82 por ciento de los encuestados señalaron que nunca habían recibido formación en metodología de investigación sigamos con valores tan bajos en la oferta que los nuevos planes de estudio van a presentar para los próximos años.

El panorama por tanto es inquietante. Parece asombroso observar cómo se denuncia una continuada falta de formación ajustada a las demandas y necesidades profesionales y que posteriormente no son tenidas en cuenta cuando se diseñan los planes de formación. De nuevo el divorcio entre lo que se quiere y lo que se hace, entre la teoría y la práctica, entre el deseo y la realidad. La investigación educativa es una actividad que está en la mente de muchas personas pero no llega a concretarse en una realización práctica. Los planes de

formación y las necesidades profesionales en más de una ocasión no se han tenido en cuenta. Parecen discursos paralelos entre las demandas profesionales y las propuestas que lanzan quienes tienen capacidad para tomar las decisiones de lo que hay que "estudiar".

FUNCIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

El *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* de 1989 fue un importante documento que estableció la relación entre la investigación y la formación como las dos caras de una misma moneda. Por entonces, se señalaba que "la investigación deberá ligarse íntimamente a la práctica cotidiana del profesorado. La formación, por su parte, no se plantea como una instrucción libresca del docente; por el contrario, se entiende como algo ligado a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa. Los dos modelos de actuación, el de la investigación y la formación, parten, pues, de una preocupación y unos mismos objetivos generales." Las funciones que le son propias a la actividad investigadora fueron desarrolladas ampliamente en este documento que ahora resumimos:

- Contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que refinan la interpretación de los fenómenos educativos.
- La investigación educativa presupone e induce a una actitud crítica en relación con los procesos educativos y a la estructura y eficacia del sistema educativo.
- En la investigación reside el fundamento de los análisis sobre las limitaciones y deficiencias contrastadas del sistema educativo.
- La investigación fundamenta el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos, enfoques curriculares y procedimientos de evaluación que sirven de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza.
- De la investigación se obtienen datos que permiten una planificación racional del sistema educativo.
- Permite evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros.
- La investigación permite llegar al conocimiento más profundo de los factores históricos, culturales, sociales y económicos que, al mismo tiempo, condicionan los fenómenos educativos y les dan sentido y dirección.
- La investigación contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa de los propios investigadores.

Ante este panorama en el que las funciones de la investigación educativa se convierten en auténticos objetivos orientados para una educación de calidad se ve cada día más necesario la inclusión de la metodología de investigación educativa en los planes de formación tanto inicial como permanente. Esta laguna en la formación hace que nos

enfrentemos a una difícil tarea: la de conciliar las actividades docentes e investigadoras como caras de una misma moneda, es más, como única vía de desarrollo profesional. En la medida que el profesorado es conocedor de los procedimientos más básicos para desarrollar una continua revisión de la práctica a partir de los datos que obtiene por la observación de sus actividades de aula, estos van a permitir generar un tipo de conocimiento útil y fundamentado para generar los argumentos necesarios que hagan de la práctica docente una práctica profesionalizada.

El profesorado ha de conocer los mecanismos que le permitan realizar una tarea sistemática de análisis y revisión de las rutinas habituales. El conocimiento de las estrategias y procedimientos metodológicos para la recogida y análisis de los datos se convierten en poderosas herramientas de innovación y cambio. Pero esta actividad investigadora sólo será posible en el marco de una concepción de la profesión docente como tarea de equipo. Si como hemos señalado anteriormente, el modelo de formación permanente más valorado es aquel que está basado en el centro, el conjunto de profesoras y profesores debe ser conocedor de una serie de procedimientos básicos derivados del ejercicio de la actividad investigadora. Los límites y condiciones de la práctica docente hacen que la actividad investigadora deba estar ajustada a las características del entorno donde se lleva a cabo. Por esto el conocimiento científico y las normas que lo regulan requieren de una lectura ajustada a los condicionantes de la enseñanza. Frente a la idea que defiende que el profesorado debe sólo limitarse a la enseñanza, dejando que la investigación la hagan otros, se hace necesaria la denuncia de este distanciamiento. La docencia y la investigación, ya de por sí bastante distanciadas en el modelo de enseñanza universitaria, deben ser oportunidades de comunicación e interacción mutuas. Los docentes tienen la oportunidad de construir el contexto de trabajo en las mejores condiciones siempre que se den las actitudes necesarias para considerar que cualquier actividad siempre puede ser mejorada. Y la investigación educativa puede contribuir a esta finalidad.

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO: “MAESTRO INVESTIGADOR”

En este apartado se presenta una aportación avalada por el movimiento del "maestro investigador" (Hopkins, 1989; Latorre & González, 1987). Un análisis del profesorado y sus prácticas habituales en el centro docente hacen que salgan a la luz algunas prácticas profesionales que requerirían una importante revisión a fondo. La investigación y el análisis de la práctica trae como consecuencia que se tenga que optar por un mecanismo de cambio: la investigación se convierte en una estrategia profesionalizadora.

Generar un modelo de proceso para el desarrollo de un currículum global, abierto y flexible, tiene como exigencia un determinado profesional que sea capaz de aunar una serie de requisitos, de manera que consiga generar a través de su trabajo diario un proceso de reflexión e investigación permanentes. Este profesional ha de saber:

- Diagnosticar la situación de partida, comprender su contexto.
- Conocer el ritmo de aprendizaje de sus alumnos.
- Tener el conocimiento del diseño y la planificación de su práctica.

- Saber incorporar las demandas sociales de las personas con necesidades educativas especiales.
- Organizar y dar vida en el lugar de aprendizaje (el aula).

El profesional ha de tener un perfil en el que su actividad fundamental no sea la de un mero “aplicador” de normas y principios (modelo de racionalidad técnica-instrumento del sistema), sino la de un profesional que a través de su práctica aprende a construir y a contrastar nuevas estrategias, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevos modos de afrontar y de comprender los problemas que surgen en una situación tan compleja como es el proceso educativo.

El conocimiento que el profesional ha de poseer, tiene que estar basado en un “saber hacer”. En una relación de teoría-práctica. Esta relación le ha de proporcionar un conocimiento en la acción. Es decir, a partir de un análisis de la práctica, saber elaborar procedimientos de planificación, de acción y de reflexión sobre la propia práctica.

Esta acción profesional, no debe estar aislada de la finalidad que persigue, sino que ha de provocar en el aula situaciones de aprendizaje que permitan a todos los sujetos reconstruir el conocimiento vulgar, que de forma acrítica asimilan en su vida diaria, provocando la reconstrucción crítica del mismo. Acoplar lo que se quiere desarrollar en la acción al proceso de aprendizaje del que aprende. Intentar aproximar los significados que para cada uno tiene lo que se hace (LÓPEZ MELERO, 1993, p. 60).

Los profesionales, al organizar su acción, toman decisiones reflexiva o irreflexivamente, pero siempre con una intencionalidad de aprendizaje. Es por ello que se destaque como importante la organización cooperativa del aprendizaje (desarrollo de tareas, talleres ocupacionales, etc.) frente a la organización individualista o competitiva. (*Ibid*, pág. 71).

En este sentido, y para lograr una verdadera labor educativa y profesional, el desarrollo de este “modelo de proceso” requiere concebir el espacio laboral como un lugar para la innovación y el cambio. Requiere concebir nuestro quehacer diario como una actividad de grupo, frente a las acciones individuales y aisladas, a las que tan acostumbrados estamos. El planteamiento del que queremos partir para generar este proceso, se basa en la creación de un modelo alternativo de profesional que presente una serie de características, de alguna manera en el lado contrario al que en la actualidad se encuentra. Sirvan las siguientes características, desarrolladas en términos de valores, como la configuración de un nuevo profesional, al que identificamos como “maestro investigador”.

Frente a una situación de independencia, en la que cada profesional actúa de forma aislada e individualista, la propuesta de cambio se sitúa en unos términos de interdependencia, comunicación y colaboración. Los profesionales no están solos y cada actuación individual no puede estar fuera de las coordenadas del grupo. El proceso de comunicación entre iguales es la base de cualquier intento de trabajo en equipo.

Frente al trabajo individual en el que lo privado de cada uno es su forma de actuar, las posturas defensivas frente a otros, y la dependencia hacia determinadas pautas pre-establecidas en programas estándar, la propuesta de cambio se sitúa en términos de

publicidad de nuestro trabajo hacia los demás, expandir al grupo y fuera de él nuestras acciones. Ante la situación de defensividad de “lo mío”, se propone una apertura de los espacios de actuación profesional individual a un escenario común, donde todos tienen las puertas abiertas para compartir cualquier hallazgo individual o para enjuiciar nuestras acciones con el fin de mejorar la práctica colaborativa. Y, para hacer frente a una situación de dependencia de modelos estándar, las aulas o los talleres, etc. deben ser espacios apropiados para el desarrollo de una autonomía profesional que nos permita generar los cambios necesarios que mejor se adaptan a cada contexto.

Por último, ante la organización del centro de trabajo como un espacio organizado donde los profesionales se guían a través de la dirección del mismo, el desarrollo de un modelo colaborativo exigiría partir de una base de autorregulación entre todos.

De forma resumida podemos representar las características que configuran el perfil profesional del maestro investigador considerando que su práctica está mediatizada por las peculiaridades individuales, anteriormente señaladas.

<i>Independencia</i>	vs	<i>Interdependencia</i>
<i>Aislamiento</i>	vs	<i>Comunicación</i>
<i>Individualismo</i>	vs	<i>Colaboración</i>
<i>Privacidad</i>	vs	<i>Publicidad</i>
<i>Defensividad</i>	vs	<i>Apertura</i>
<i>Dependencia</i>	vs	<i>Autonomía</i>
<i>Dirección</i>	vs	<i>Autorregulación</i>

RASGOS QUE IDENTIFICAN LA FIGURA DEL “MAESTRO INVESTIGADOR”

Desde muchos espacios se ha denunciado la falta de profesionalidad del personal docente. Éste ha sido criticado en otros tantos foros por carecer de algunas características importantes que puedan ser atributos de su profesionalidad y señalan que la investigación es una actividad “vetada” para que sea realizada por el profesorado. Por el contrario, otras voces críticas se han ocupado de señalar que si el profesorado asume sus compromisos con la práctica que desarrolla, ésta se convertirá en un espacio de investigación, innovación y mejora de la profesionalidad. Para el desarrollo del proceso de investigación en la práctica se apuntan las siguientes condiciones necesarias (COSGROVE, 1981, citada por WALKER, 1989, pág. 212) que han de darse en el profesorado:

1. La disposición a examinar críticamente su práctica.
2. La disposición a comunicar sus descubrimientos a otros colegas con vistas a hacer público lo que acontece en sus clases y por qué.
3. La disposición a hacer participar a los alumnos en el proceso de investigación en la acción, a base de negociar con ellos cuestiones de procedimiento, consultándoles de manera regular y compartiendo con ellos la información recogida. Los alumnos son, así, participantes en la comunidad crítica.

4. La existencia de personas que puedan dar apoyo moral durante el proceso.
5. La disposición a articular la teoría que su práctica le dicte.
6. El desarrollo de una comprensión y de una capacidad para dirigir la política de la investigación en la acción, esto es, la capacidad de hacer frente y contrarrestar las inevitables críticas que proceden de otros colegas, estudiantes y padres.

Esta serie de disposiciones personales en el profesorado conduce a que se tengan en cuenta los aspectos señalados en el apartado anterior de las características que configuran a un nuevo profesional. El aislamiento y la independencia a la que se está acostumbrado a trabajar en las aulas, donde el individualismo de cada docente es una constante, debe ser sustituido por una labor profesional en la que todo el profesorado del centro ha de colaborar desarrollando un proyecto educativo común. Para llevar a cabo esta propuesta es necesaria la comunicación entre iguales, entre el alumnado y sus profesores, entre el profesorado y la familia, haciendo caer en la cuenta de la gran interdependencia existente entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, el nuevo profesional debe considerar su práctica cotidiana superando los límites de la privacidad de las acciones aisladas. El docente que hasta ahora ha actuado de manera individual, a la defensiva de las influencias externas y siempre en la tesitura de actuar “por decreto”, debe generar procesos de autonomía profesional. El reto de la autonomía profesional frente a la dependencia de los administradores de la educación conlleva asumir una apertura de las condiciones en las que desempeña su tarea cotidiana, dando el máximo conocimiento de sus decisiones pedagógicas a través de la información recogida de la práctica. Ante la costumbre de que sean los órganos de dirección los que reglamentan y regulan las actividades de un centro, el profesorado debe asumir la autorregulación necesaria para llevar a cabo una verdadera autonomía y profesionalidad en las actividades educativas.

Estos son algunos de rasgos que pueden ser tenidos en cuenta como señas de identidad del “maestro investigador”. Se han señalado diferentes aspectos relacionados con la personalidad, con la finalidad de la práctica y con las actividades que son necesarias realizar en esa práctica.

Con respecto a algunos *rasgos de personalidad*, se han identificado como características del “maestro investigador” las siguientes:

- Una persona comunicativa, extravertida y respetuosa con los demás.
- Capaz de ponerse en el lugar de otros, tolerante, que tiene empatía y es comprensivo hacia otras personas.
- Abierto, con notable interés por las cosas, curioso, inquieto y creativo.
- Sistemático, ordenado, riguroso y constante con su trabajo.
- Una persona crítica y autocrítica, que es capaz de admitir los errores y acepta la crítica que otros puedan hacerle.

- Un profesional objetivo, flexible, que se adapta a las circunstancias y es capaz de innovar en distintas situaciones. Coherente con sus compromisos y actuaciones.

En referencia a las *finalidades de la práctica*, los objetivos a conseguir derivados de una opción profesional como ésta, los diferentes grupos han señalado las siguientes características propias del “maestro investigador”:

- A partir de la reflexión de su práctica y la evaluación, la finalidad que persigue es mejorar su práctica.
- Es un profesional que considera todas las perspectivas de las personas implicadas en el proceso, así como los diferentes puntos de vista desde los que es posible analizar una realidad.
- Se interesa por el proceso, conociendo las posibilidades y limitaciones que le brinda el marco institucional donde desarrolla su práctica profesional.
- Es consciente de la influencia que ejerce dentro del grupo donde desempeña su papel como docente e investigador.
- Llega a la comprensión de los fenómenos en la medida que integra toda la información del contexto y la pluralidad de los puntos de vista de sus congéneres.
- Fundamenta su práctica desde la teoría y unifica la teoría a través del compromiso con la práctica. Toda su acción se convierte en una capacidad para formular hipótesis de trabajo como fruto de su “conversación con la práctica” (SCHÖN, 1983).

Finalmente, las *actividades que desempeña* el “maestro investigador” características de su práctica, podrían ser presentadas de la siguiente manera:

- Planifica su actividad como profesional en la práctica.
- Observa de manera sistemática el transcurso de los acontecimientos.
- Recoge datos de manera sistemática acerca de su práctica.
- Utiliza los recursos necesarios para la recogida de datos, pide ayuda cuando es necesario y colabora con otros.
- Analiza e interpreta los datos recogidos.
- Evalúa su práctica y hace informes sobre el proceso de su práctica profesional con el fin de dar a conocer a otros sus hallazgos, sus inquietudes, sus problemas y cómo estos han sido resueltos a través de una práctica reflexiva.

EN ESTE MONOGRÁFICO

Los trabajos recogidos en esta ocasión son un reflejo de lo que podría hacerse a favor de la investigación y la formación del profesorado tanto en su fase inicial como permanente. Las aportaciones de los diferentes autores aportan al conjunto de esta monografía un importante enfoque orientado hacia la promoción de tareas de investigación realizadas por los propios docentes. Desde la revisión de lo que significa la investigación educativa y su enseñanza en la preparación de maestros y maestras hasta una ejemplificación sobre cómo proceder en la observación dentro de un estudio de casos, las reflexiones son de gran interés. El ejemplo propuesto para promover la revisión y mejora dentro de los centros a través de procesos de investigación acción y cómo analizar la formación en los practicum de las facultades de educación son también sugerencias que invitan a poner en práctica similares ejemplos desde la sistemática y rigurosidad que los autores describen.

El profesor Ángel Forner Martínez, nos propone un artículo titulado *Investigación educativa y formación del profesorado* donde nos presenta un análisis sobre la necesidad de interpretar la escuela desde nuevas perspectivas más acordes con los tiempos que corren. Así lo expresa cuando dice que "todos necesitamos una nueva educación, lo cual comporta una nueva escuela y unos nuevos maestros". El primer análisis lo ajusta sobre los aspirantes a maestros quienes con sus diferentes creencias y formas de entender la educación configuran un perfil de maestro que requiere plantearnos qué tipo de profesionales van a formarse en la Universidad como nuevas generaciones de docentes. Un estudio llevado a cabo en la Universidad de Barcelona sobre los estudiantes de magisterio ha servido para poner de manifiesto los diferentes estilos o perfiles de los futuros maestros cuando realizan sus estudios. Desde una actitud crítica hacia lo que es la escuela hasta una postura más comprometida, los estudiantes son reflejo de una sociedad plural donde se hace cada vez más necesario clarificar las posturas y acomodar la formación a las demandas del sistema.

La apuesta por una formación orientada por el "profesional reflexivo" hace que se considere a la investigación educativa como una práctica necesaria en los estudiantes y aspirantes a "maestros". La investigación en y para la formación y la formación para la investigación son aspectos esclarecedores dentro del artículo, por su repercusión en los planteamientos de la formación inicial del profesorado.

Este autor establece tres dimensiones de la investigación educativa dependiendo de quién la realiza y donde orienta el tipo de formación inicial que ha de recibir: individual, en equipo y en grupo. El *investigador* pasa por una primera fase de formación, básicamente teórica, con la finalidad de "aprender para saber" y adquirir habilidades en materia de investigación. Esta es una primera dimensión donde se forma al sujeto para un desarrollo posterior de la investigación, pero donde queda patente la imposibilidad de que un maestro o maestra pueda llevar a cabo esta actividad sin que por ello sea cuestionada toda su actividad investigadora por las condiciones en las que se desarrolla su trabajo. En una segunda dimensión, el *equipo de investigación* trata de "aprender haciendo", de adquirir conocimientos a través de la práctica. En esta dimensión la formación inicial del profesorado debe asegurar un nivel básico de conocimientos en materia de investigación educativa que le permitan afrontar tareas de trabajo en equipo con adecuación y garantías de éxito en la participación en proyectos de investigación e innovación. La tercera opción que propone este autor es la del *grupo de investigación*. Formación y actuación se combinan conjuntamente y de manera indisoluble. El modelo responde al criterio de "hacer para aprender", como opción válida para orientar la formación del profesorado. Es más, este autor señala que "la formación del profesorado orientada hacia el modelo de

grupo de investigación tiene un enorme potencial, ya que obliga a replantear los roles de profesores y estudiantes en la universidad".

Finalmente, este autor termina con una nueva crítica hacia la sempiterna distancia entre la teoría y la práctica y cómo la investigación y la formación en este ámbito puede aproximar las posiciones entre ambos extremos.

En el trabajo titulado "*Revisión y mejora de procesos educativos*", los profesores del Rincón hacen una aportación interesante sobre los procesos de investigación acción basados en la construcción de grupos de revisión y mejora. De acuerdo con las fases de un planteamiento de autorreflexión, el trabajo va revisando las diferentes etapas por las que pasa. Estas etapas son presentadas con detalle en este documento, donde se aportan ideas y sugerencias para su posterior puesta en práctica. Dichas etapas son: a) Planteamiento, donde lo que se persigue es concienciar la necesidad de optimizar los procesos de enseñanza, de trabajo del grupo de profesores y profesoras; b) Revisión global, que establece la priorización de las áreas de mejora que pueden ser asumibles por el grupo, aquellas situaciones que son abarcables; c) Revisión específica, en este momento se determinan las tareas que permitan hacer un diagnóstico de la situación que ha sido propuesta para la mejora; donde se recogen los suficientes datos que ayuden a comprender mejor el contexto donde se están desarrollando las prácticas que son objeto del análisis; d) Planificar mejoras, en este punto se establecen las directrices que orientan el establecimiento de un plan de actuación a partir de los datos que han sido analizados en el apartado anterior; e) Aplicar mejoras: en esta fase se pone en práctica el plan, se realiza lo planificado y se recoge información o evidencias de cómo funciona y de las dificultades que van surgiendo; f) Revisar mejoras: momento del proceso de investigación que resulta crucial pues en esta fase se valora plan de actuación con el fin de asumir los aspectos positivos y negativos que pudieran derivarse de la mejora implantada, así como las consecuencias de la misma y de esta manera poder pasar a la siguiente fase; g) Planificar nuevas mejoras, donde llegado este punto el grupo determina la institucionalización de la mejora y donde se optimiza el plan de acción para su incorporación al proyecto del propio centro, así como se determinan una nueva área para poder empezar de nuevo un ciclo autorreflexivo.

Este trabajo resulta de máximo interés en la línea que venimos argumentando por las aportaciones y sugerencias prácticas que los autores proponen. En cada una de las fases señaladas van indicando qué procedimiento y técnicas emplear para la recogida y posterior análisis de los datos. En resumen la aportación de estos profesores puede ser de gran valor añadido para ser tenido en cuenta en aquellos equipos de profesorado interesado por introducir la investigación como estrategia de mejora a la vez que formación dentro del propio centro. Los autores aportan una bibliografía de gran utilidad donde se encontrarán las referencias de técnicas y procedimientos necesarios para el desarrollo de procesos similares al planteado.

En el artículo de Jesús Muñoz Cantero, titulado "*El practicum en las titulaciones de la facultad de ciencias de la educación y su evaluación*", se hace un primer análisis sobre la repercusión que el practicum tiene en las titulaciones para la formación de docentes y diferentes profesionales de la educación tanto formal como no formal. A partir del concepto de calidad que este autor adopta como referencia desarrolla un trabajo de investigación basado en el modelo de evaluación de Stufflebeam, también conocido como modelo CIPP. El análisis de la calidad orientada por el objetivo de promover una

autoevaluación para el cambio y la innovación será la referencia principal de este estudio. En el artículo nos presenta un planteamiento teórico sobre diferentes modelos de evaluación institucional y lo que el practicum significa para la formación en las diferentes facultades de educación.

El autor describe el proceso de construcción de un instrumento que será utilizado en la evaluación del plan de practicum y cómo ha sido el proceso de selección de los ítems que posteriormente serán aplicados en las diferentes facultades. La propuesta de estudio se ha centrado en analizar las siguientes dimensiones: a) Elementos contextuales y personales de los centros colaboradores; b) Análisis del Plan de Practicum; c) Organización y funcionamiento; d) Procesos didácticos; y e) Resultados. Para cada una de estas dimensiones fueron señalados una serie de indicadores y de cada uno de ellos se han recogido datos que permiten analizar las condiciones en que esta materia troncal está siendo desarrollada y de donde se desprenderán las diferentes propuestas de mejora. Cabe señalar que de este estudio habrá que esperar los resultados que se obtengan fruto de aplicar el instrumento en las diferentes universidades.

El artículo de Martín Rodríguez Rojo que lleva por título "*Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos*" recoge una parte del proceso de investigación llevado a cabo dentro de un proyecto Comenius con el título: El museo como instrumento didáctico para la promoción de actitudes interculturales en los alumnos de etnia gitana a través de la enseñanza de la lengua e historia. Concretamente se centra en el análisis de cómo estructurar la observación y qué elementos han de ser tenidos en cuenta en la propuesta de estudio llevada a cabo sobre la educación intercultural. El autor, como señala en el documento elaborado, pretende reflexionar sobre la importancia que tiene la observación como técnica de investigación cualitativa a través de un estudio de casos. Intenta mostrar un procedimiento concreto de cómo buscar categorías observables e indicar que esas categorías o dimensiones necesitan operativizarse por medio de unos síntomas, con los cuales se facilita la recogida de los datos. También se hacen algunas sugerencias sobre la forma de archivar los datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSGROVE, S. (1981). *Using action research in the classroom and the school: A teachers' view*. Adelaide: Australian Association for Research in Education.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1996). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español: Informe global. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria*. Madrid: Autor.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1997). *Diagnóstico general del sistema educativo: Avance de resultados*. Madrid: Autor.
- LATORRE, A. & GONZÁLEZ, R. (1987). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993). "De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura". En M. López Melero & J.F. Guerrero (Comps.), *Lecturas sobre integración escolar y social* (pp. 33-80). Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Autor.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996). *Formación permanente del profesorado*. Madrid: INCE (en prensa). Universidad Complutense de Madrid (<http://www.ucm.es>)

Universidad de Alicante (<http://www.ua.es>)
Universidad de Almería (<http://www.ual.es>)
Universidad de Burgos (<http://www.ubu.es>)
Universidad de Cádiz (<http://www.uca.es>)
Universidad de Cantabria (<http://www.unican.es>)
Universidad de Castilla La Mancha (<http://www.uclm.es>)
Universidad de Extremadura (<http://www.unex.es>)
Universidad de Granada (<http://www.ugr.es>)
Universidad de La Laguna (<http://www.ull.es>)
Universidad de La Rioja (<http://www.unirioja.es>)
Universidad de León (<http://www.unileon.es>)
Universidad de Murcia (<http://www.um.es>)
Universidad de Oviedo (<http://www.uniovi.es>)
Universidad de Salamanca (<http://www.usal.es>)
Universidad de Sevilla (<http://www.us.es>)
Universidad de Valladolid (<http://www.uva.es>)
Universidad de Zaragoza (<http://www.unizar.es>)
Universidad Pública de Navarra (<http://www.unav.es>)
Universidade de A Coruña (<http://www.udc.es>)
Universidade de Santiago (<http://www.ust.es>)
Universidade de Vigo (<http://www.uvigo.es>)
Universitat de Barcelona (<http://www.ub.es>)
Universitat de Les Illes Balears (<http://www.uib.es>)
Universitat de Lleida (<http://www.udl.es>)
Universitat Rovira Virgili (<http://www.urv.es>)
WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.