

La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad?

Emilia Moreno, Mercedes Martín y Teresa Padilla
Universidad de Huelva y Universidad de Sevilla

En este trabajo las autoras ofrecen una visión de la formación del profesorado caracterizada por el desarrollo de una cultura colaborativa y basada en la investigación-acción. Para ello, parten del planteamiento de que en una situación crítica de reestructuración y descentralización del Sistema Educativo, de cierto malestar docente y fuerte competitividad entre los centros, situación que reclama una mayor calidad educativa, es preciso insistir de nuevo en el papel del profesorado y, por ende, de su formación, que debe pasar necesariamente por el desarrollo profesional del profesorado «en» y «desde» el propio centro educativo.

«Es muy difícil para aquéllos que están fuera de las escuelas mejorar la calidad de lo que éstas proporcionan... Es la calidad de los propios profesores y la naturaleza de su compromiso para cambiar lo que determina la calidad de la enseñanza y de la mejora de la escuela» (MacDonald, 1991: 3).

En estos días parece que no sólo las personas y las instituciones implicadas en la enseñanza están preocupadas por la educación (en los niveles no universitarios, los y las docentes han elegido a sus representantes sindicales y está abierto el período de elección de representantes a los Consejos Escolares y también en la Universidad han sido las elecciones a delegados/as), sino que es una poderosa palabra del vocabulario político. En Estados Unidos, un país donde hace algunos años se propuso abolir el Departamento de Educación, hoy, según su secretario de

Estado de Educación, es una prioridad política (Lamo de Espinosa, 1998). Incluso parece que cotidianamente todo el mundo reconoce la importancia del papel de la educación, especialmente en aquellas ocasiones en las que fallan otras medidas sociales y políticas —léase por ejemplo el debate actual sobre el papel de los centros educativos en la posible solución de la movida juvenil y de la cultura del «botellón»—. Por eso cuando, supuestamente, se ha universalizado la escolaridad obligatoria para todas las personas, también en España apreciamos que existe una preocupación por mejorar la calidad educativa.

Esta situación, condicionada por la presente Reforma Educativa y, por ende, por las sucesivas leyes y órdenes que la perfilan, revaloriza el papel del profesorado como agente de cambio y como facilitador de calidad. En este sentido, cobra especial importancia la formación del profesorado en tanto que condiciona la calidad de las instituciones educativas.

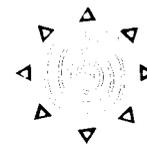
Al igual que se propone una educación para el alumnado que considere tanto el aprendizaje de conceptos, como el de procedimientos y actitudes, basada en el aprendizaje activo y grupal de éste y que tiene en cuenta sus experiencias previas y las motivaciones e intereses para favorecer un aprendizaje significativo, la formación del profesorado no ha de ser diferente y debe tener en cuenta todas sus motivaciones, partir de su actividad real y permitir el desarrollo del currículum actual.

En este modelo, la investigación y la colaboración cobra una especial relevancia como proceso de formación. «La dinámica de trabajo cooperativo del profesorado supone una complicidad en cada una de las acciones que se realicen. Esto facilita la consecución de los objetivos propuestos desde la planificación conjunta de la investigación» (Vélez, 1998: 249).

Así, para responder a la necesidad de reconceptualización de la labor docente y de la formación del profesorado, se plantea en el desarrollo de este trabajo la formación de los profesores/as desde un paradigma colaborativo que permita el desarrollo profesional y la mejora educativa, en oposición a un paradigma de formación de corte individualista.

2. La calidad educativa y la formación del profesorado

Existe gran dificultad para definir la calidad educativa por la propia complejidad de definir la naturaleza de la educación¹ y por la naturaleza multicultural² y relativa³ del término calidad. En este sentido, De la Orden (1988) señala que los



individuos y grupos difieren en la concepción de la excelencia y, consecuentemente, en cuáles sean los medios más apropiados para lograr escuelas excelentes y una educación de calidad.

Aún con esta dificultad conceptual, se hace preciso determinar cuáles son los puntos de referencia que nos van a permitir apreciar en mayor o menor medida la calidad de la educación. Pérez Juste (1996) define la educación de calidad como aquella que se orienta al logro de la excelencia, en la que la integrabilidad y totalidad se presentan como elementos fundamentales de la calidad de la educación impartida en los centros, sean éstos académicos o no.

Desde nuestro planteamiento asumimos que una educación de calidad que responda a lo que se preconiza desde la actual Reforma Educativa, que afectaría a la organización, a los currícula, a las ideologías, etc., y que asume una nueva filosofía en la que se pretende transformar la cultura de los centros educativos, vendría a ser aquella capaz de conseguir los fines que se expresan en el artículo 1 de la LOGSE:

«El Sistema Educativo español (...) se orientará a la consecución de los siguientes fines (...):

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos».

Según estas premisas, nuestras instituciones educativas serán de calidad si se plantean la educación de las personas desde una perspectiva holística, integradora y de totalidad, en la que se atienda a la diversidad de alumnado y contextos, y donde todos y todas puedan progresar educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles.

¿Cómo conseguir este «ideal» de calidad? Se ha puesto de manifiesto a través de las investigaciones realizadas en el campo de la educación que para mejorar la calidad de la educación hay una cuestión fundamental y es la necesidad de modificar la cultura y las formas de trabajo del profesorado, del alumnado y también del equipo directivo en el propio centro, haciendo que la escuela se convierta en unidad de cambio. En este sentido Escudero (1992) y Santos Guerra (1987) plan-

tean que el contexto escolar es el que ofrece mejores posibilidades para que se estructure y tenga éxito cualquier propuesta de cambio.

Pero para que se produzca la mejora de la escuela, es decir, para que la escuela sea unidad de cambio es preciso que se den ciertas condiciones (Goodlad, cit. Marcelo, 1996):

- Descentralización de la autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones.
- Debe cambiar la estructura de recompensas por la participación en actividades de formación permanente que se lleva a cabo en la forma de tiempo y salario, desde una concepción individualista actualmente existente, hasta situar en la escuela la resolución de sus problemas, la calidad del lugar de trabajo y las necesidades individuales de los profesores.

En la actualidad el profesorado, sometido a una práctica docente cada vez más compleja, más burocratizada y más desorientada e individualizada, ve cómo se vacía de contenido el paradigma «formación como calidad de la enseñanza»: los CEPs (Centros del Profesorado) están cada vez más lejos de las escuelas.

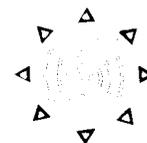
- Los programas de formación inicial del profesorado en la Universidad deben reestructurarse para alinearse con estos cambios. Algunas de las iniciativas para tales cambios pueden venir de un nuevo tipo de colaboración entre las Universidades y sus escuelas vecinas.

Desde nuestra legislación educativa (título IV, art. 55 de la LOGSE), se aborda el tema de la calidad de la enseñanza, especificando un conjunto de factores que se consideran como favorecedores de ésta, entre los que se destacan la formación del profesorado y la innovación educativa: «los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del Sistema educativo».

Asimismo, en el artículo 56 de dicha Ley, se establece la formación del profesorado como un derecho y un deber de los profesores/as cuya responsabilidad es de la Administración Educativa, lo cual ha llevado a dicha

Administración a fomentar programas de formación permanente, a crear de centros de formación y a potenciar la colaboración con distintas instituciones, entre ellas la Universidad.

Igualmente en la LOPEGCE (título III, artículos 31, 32 y 33) se alude al desarrollo profesional del profesorado, a la formación y cualificación de éste y a la innovación e investigación educativas como favorecedoras de la calidad de la enseñanza.



Todos estos planteamientos llevan a pensar que el profesorado es una de las piezas fundamentales para determinar la calidad educativa, en tanto que las escuelas son los lugares de acción del profesorado,

Existe, por tanto, un marco legal que reconoce esta idea y que debe garantizar las condiciones adecuadas para ello. Pero, ¿realmente estas leyes garantizan la calidad de la formación? Muchas veces y a pesar de la importancia que se concede a la formación en la normativa vigente, se dificulta su puesta en práctica favoreciéndose una jerarquía epistemológica, en lugar de un modelo colaborativo basado en la práctica (Moreno y Vélez, 1997) y los agentes externos pueden determinar con igual o más potencia la acción de los docentes.

En la actualidad el profesorado, sometido a una práctica docente cada vez más compleja, más burocratizada y más desorientada e individualizada, ve cómo se vacía de contenido el paradigma «formación como calidad de la enseñanza»: los CEPs (Centros de Formación del Profesorado) están cada vez más lejos de las escuelas; ya no se dinamizan formativamente las zonas, ni siquiera de la forma en que se hacía hace años (Morgenstern, 1994); los cursos se realizan siempre lejos y la autoformación está abandonada a su suerte; las convocatorias tienen plazos tan amplios que ni siquiera invitan a «echar los papeles», sino que los docentes, sumidos en la vertiginosa cotidianeidad, hacen perdurar un eterno «mañana, los echaré»; y otras veces la información llega con unos plazos tan limitados que apenas deja margen de maniobra quedando la formación para otra ocasión más propicia.

Está claro que el profesorado y, concretamente, sus prácticas —también éstas están condicionadas— no son los únicos responsables de la calidad educativa como se podría deducir de un análisis superficial de la educación, ya que ésta «sí que puede determinarse (o al menos condicionarse fuertemente) desde fuera, al crearse condiciones institucionales que orientan hacia o que imposibilitan determinadas prácticas» (Contreras, 1997: 95).

3. La formación permanente ante el nuevo perfil docente

La enseñanza eficaz y de calidad, de acuerdo con las nuevas exigencias sociales, no está únicamente en función de los recursos, medios y apoyos educativos, sino que también va a depender de las posibilidades de acceso y adaptación del currículum, de la evaluación o de la diversificación de la organización educativa para poder responder a las necesidades de todo el alumnado. Por ello, es preciso poner énfasis en la formación del profesorado como llave de una transformación profunda de una «escuela para todos y todas». En palabras de Gairín (1997: 58): «La es-

cuela para todos parte de la atención a la diversidad como reto que hay que atender; conseguirlo exige que el proyecto institucional asuma la formación permanente como compromiso, potencie estructuras coherentes e impulse un clima que favorezca la colaboración y el trabajo en equipo».

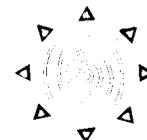
Está claro que el papel del profesorado necesita ser acomodado a las necesidades educativas de la sociedad actual, dinámica, pluralista y multicultural. En este sentido, el modelo de racionalidad técnica debe ser reemplazado por el de «cuestionamiento reflexivo», de tal forma que se estimule a los implicados/as a reflexionar, a tener confianza en su capacidad para aprender de su propia experiencia y romper con el individualismo. El profesorado debe tener un papel de «investigador» sobre la práctica cotidiana, no de simple «ejecutor» o «técnico», de tal forma que pueda responder adecuadamente en contextos educativos caracterizados por la diversidad multicultural, la horizontalidad educativa y la aparición de numerosos y vertiginosos cambios que se están produciendo en el ámbito tecnológico y científico.

No queremos caer con esto en el racionalismo que, según algunas autoras (Ellsworth, 1989)¹, se encierra en la pedagogía crítica (Giroux, 1990). «Por ello, la reflexión crítica, desde la aceptación de la parcialidad (de la limitación y de los intereses partidistas), debe dirigirse no al consenso, sobre la creencia de una posición unificada que podría ser motivo de nuevas opresiones, sino el reconocimiento de las diferencias» (Munro, 1991; cit. Contreras, 1997: 135).

En esta idea nos hemos basado para orientar nuestra práctica llevando a cabo una experiencia de innovación educativa para insertar contenidos no sexistas en la formación inicial del profesorado (Padilla y otras, 1997; Carrasco y otras, 1998; Moreno, Padilla y Martín, 1998). Con este trabajo no pretendemos la igualdad de hombre y mujeres en el sentido literal del término, sino como señala Marina Subirats en el prólogo del libro de Bonal (1997: 7), «el reconocimiento del valor de unas diferencias culturales procedentes de colectivos humanos que no han tenido una posición dominante pero que sin embargo han elaborado, al hilo de años, siglos o milenios, actitudes, hábitos y valores fundamentales para la vida colectiva».

Para que el profesorado pueda asumir ese nuevo papel, es preciso cambiar y reconceptualizar el perfil profesional de los docentes, lo cual pasa necesariamente por plantearse nuevos modelos de formación que permitan el desarrollo de las competencias necesarias para abordar su tarea educativa, lo capaciten para analizar el Sistema Educativo y permitan el desarrollo de su práctica profesional, entendida como labor de innovación en la que el centro sea la unidad básica de investigación y formación.

Preparar a los profesores y profesoras para responder a las necesidades sociales y educativas actuales requerirá, por tanto, no sólo atender a la dimensión técnica de la docencia, como decíamos con anterioridad, sino también a sus componentes cognitivos, sociales y emocionales. La formación consistirá entonces en preparar al



profesorado con conocimientos y destrezas de reflexión, de manera que les permita actuar con fundamento de una forma moralmente responsable.

En esta misma línea de pensamiento sobre cómo abordar la formación del profesorado, Imbernón (1997: 63) defiende que el nuevo modelo debería: «pivotar sobre un eje: la relación teoría-práctica educativa (...). Es necesario asumir un compromiso que va más allá de lo meramente disciplinar y técnico para afectar a los ámbitos de lo personal, lo colaborativo y lo social. Las actitudes, el trabajo en grupo, la comunicación, el análisis de los problemas, de los conflictos, la colegialidad convencida..., son factores mucho más importantes que los que establecen una formación en aspectos pedagógicos y didáctico técnicos». Sin embargo, la investigación, la reflexión y la colaboración son conceptos que se usan tan frecuentemente en los contextos educativos que se han convertido en un eslogan sirviendo para esconder la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza bajo el ropaje más cálido y personal de estos términos (Contreras, 1997). Para llevarlos a cabo es necesario, como hemos señalado (Moreno y Vélez, 1997), unas condiciones institucionales que consideren la formación como un desarrollo profesional.

4. La mejora educativa: Formación en Centros y Desarrollo Profesional del Profesorado

La mejora de la escuela supone un compromiso de los miembros de la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, alumnado y padres) por iniciar procesos de autoevaluación constante que conduzcan al establecimiento de una cultura de cambio, que favorezca la interrelación en el profesorado y el desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades y características del alumnado y de su relación con el entorno (Lieberman, 1986). Está claro que el profesorado trabaja en un contexto determinado y su práctica profesional no es algo aislado, sino que se concibe en un contexto institucional que a su vez está determinado por una cultura específica de la sociedad en la que está inmersa la escuela como institución social (Pérez Gómez, 1998).

Esto implica un trabajo en el que el profesorado tenga conciencia social y que comparta y haga públicas sus prácticas, en oposición a un trabajo aislado e individualizado. En suma, estaríamos hablando de una cultura colaborativa en la que el aprendizaje y la construcción de conocimiento de manera conjunta «aprender a aprender colaborativamente» sea la base de la cultura escolar.

Desde este planteamiento, el aprendizaje colaborativo se convierte, por tanto, en uno de los principales instrumentos de mejora y desarrollo del profesorado y del contexto educativo. Este aprendizaje requiere, según distintos autores (Barth,

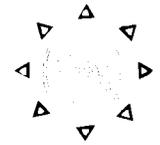
1990; Hargreaves, 1992; Mingorance y Estebaranz, 1992), una serie de condiciones para que pueda desarrollarse: diálogo profesional sobre la práctica; reflexión; trabajo conjunto sobre currículum, planificando, diseñando, investigando y evaluando; y control de los procesos de enseñanza, información sobre enseñanza, aprendizaje, dirección (gestión).

Esta perspectiva considera que el desarrollo de una cultura de colaboración parece inevitable para responder a las necesidades actuales de la educación. Sin embargo, no siempre la colegialidad y la colaboración está orientada a la consecución armónica de los objetivos asumidos, sino que las organizaciones se constituyen en escenarios de contestación, de lucha y de resistencia (Pérez Gómez, 1998).

La existencia de una cultura colaborativa exige, por otra parte, dos requisitos para que se produzca el cambio y la mejora educativa. Por un lado, el centro debe constituirse en un lugar de formación. Y por otro, debe contribuir al desarrollo profesional. A todas luces parece evidente que los centros son el lugar por excelencia para potenciar y promover el desarrollo profesional docente. Entendiendo éste de forma colectiva y colegiada y no, por el contrario, de una manera exclusivamente personal e individual, como progreso en la carrera docente en el sentido de «promoción». En este aspecto se cae en muchas ocasiones con el «cursillismo» y la política que se propicia desde el modelo «oficial» de formación permanente de la Administración educativa. El concepto de Desarrollo Profesional que las autoras de este trabajo mantenemos va más en la línea de De Miguel (1994: 19), que lo entiende como: «Un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza», sin olvidar que la práctica del profesorado se inscribe en un contexto institucional y por ello la mejora profesional lleva a la mejora institucional. De tal manera que el desarrollo profesional entendido de forma colectiva es capaz de atender tanto a las necesidades personales como a las institucionales. En esa idea o, mejor dicho, «en este ideal» a veces obviado debe basarse la formación del profesorado.

5. Formación del profesorado basada en la investigación-acción colaborativa

Por todo lo anterior, pensamos que una formación del profesorado coherente con las necesidades socioculturales y también con los principios de la normativa actual y que garantice la calidad, el cambio educativo y el desarrollo profesional del profesorado, lejos de eslóganes manoseados, debe partir de necesidades sentidas y de problemas reales.

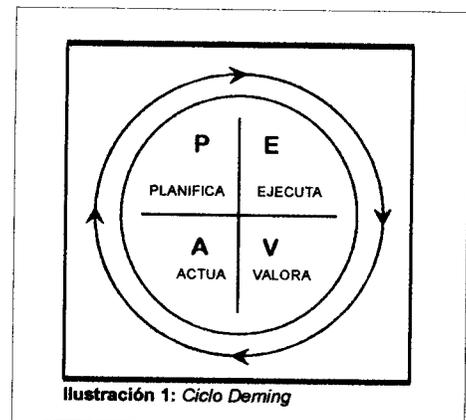


Pero ¿cómo se lleva todo esto a la práctica? Evidentemente son necesarias unas condiciones previas. Si desde el centro no se crea una cultura de colaboración basada en procesos de investigación-acción colaborativa en los cuales la reflexión individual y grupal sobre aspectos cognoscitivos y afectivos permita al profesorado desarrollar una mayor responsabilidad profesional y descubrir y cambiar su práctica, no será posible instaurar estos procesos que, a todas luces, contribuirán a asegurar la calidad de la enseñanza y desarrollar una progresiva transformación individual. «Cuando vivo una experiencia, añado algo importante a la imagen que tengo de mí misma; cuando trato esa experiencia, la organizo, y cuando le doy sentido para integrarla, consolido y cuestiono mi propia identidad» (Pelletier y Bujold, 1984: 26).

Estos procesos pueden tener distintas representaciones, y pensamos que el ciclo Deming (Soler Fierrez, 1995: 236) (Ilustración 1) puede ser una buena propuesta cuando se pretenden controlar los procesos de mejora de un centro. Incluye las fases de planificación de la calidad, la ejecución, el control o valoración de la calidad y mejora de la misma a través de procesos de observación y reflexión del profesorado. Partiendo de esta propuesta, resulta claro el camino a seguir para analizar y autoevaluar los procesos educativos desde el propio centro, para así poder tomar decisiones a través del diálogo profesional sobre la práctica educativa.

En este ciclo la planificación de la calidad de la educación debe tener en cuenta las características del alumnado, sus necesidades educativas y la programación de las actividades para satisfacerlas, así como las expectativas del propio profesorado y las familias. La ejecución es la fase en la que se pone en marcha el programa o las medidas adoptadas por el profesorado para garantizar la mejora. El control del proceso implica la recogida de datos e información (comprobación) sobre estrategias y procesos seguidos en el aula y en el centro por profesores, directivos y personal de apoyo y sobre el progreso del alumnado y la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa. Esto permite detectar cuáles han sido las causas de la no consecución de los objetivos previstos para poder elaborar nuevos planes de mejora; o por el contrario, las causas de consecución de otros para consolidarlos dentro de la institución y para que sirvan de referente en futuras acciones de similares características. La actuación o intervención en determinados aspectos, poniendo los medios para asegurar que los objetivos se consiguen, contrastando con los indicadores de calidad que se establecieron.

La puesta en marcha del Ciclo Deming implica un proceso continuo de reflexión tanto grupal como individual, que serán útiles para el desarrollo profesional del profesorado y para producir mejoras en la calidad de las instituciones educativas.



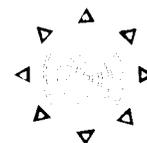
Sin embargo, este proceso sólo tendrá éxito si es aceptado y compartido por todas las personas implicadas sirviendo, con ello, para la comprensión y mejora del proceso (Santos Guerra, 1995).

Este ciclo no es algo totalmente nuevo, como el lector o lectora pueden observar, se aproxima bastante al modelo de investigación-acción, que es una espiral autorreflexiva formada por ciclos de planificación, acción, observación y reflexión continua (Carr y Kemmis, 1988) y también al modelo de evaluación de una innovación de Bullocks y Scott que es una propuesta de evaluación interna entendida como un proceso de desarrollo de la comunidad implicada (García Jiménez, 1996). Con lo cual el Ciclo Deming supone sólo un planteamiento más que permite y facilita la innovación, el cambio y la mejora de las instituciones educativas a través del trabajo colaborativo de las personas que las integran. La colaboración, entendida en estos términos, se convierte en la base de esta nueva filosofía de la educación, que facilitará el aprendizaje más óptimo de todas las alumnas y alumnos y el desarrollo personal y profesional del profesorado. Necesitamos conocer datos, informaciones de nuestra vida o sobre el mundo que nos rodea, para que mediante la comprensión (Kemmis, 1986), podamos producir cambios en nuestro entorno y mejorarlo (Moreno, 1998).

Otras experiencias internacionales que siguen líneas y planteamientos análogos al que defendemos en este trabajo, son el modelo de evaluación propuesto por Bhola (1992), denominado PMI (*Planing, Implementation and Management*); el que proponen Holly y Hopkins (1988) para la mejora de la escuela basado en procesos de evaluación y autoevaluación de todos los elementos del centro o el propuesto por Herman y Herman (1994, cit. García, 1996).

En el ámbito español se han desarrollado algunas experiencias que se asemejan también a este proceso de evaluación. Nos encontramos, pues, que este esquema de autoevaluación basado en la reflexión conjunta es semejante a la propuesta que Borrell (1992, cit. García, 1996) hace para la formación de directores/as y la introducción de innovaciones de forma paulatina en los centros educativos. Ésta consta de 6 etapas: fase previa (concienciación), planteamiento del problema, diagnóstico, *feed-back*, plan de acción e implementación del plan y reflexión «sobre la acción»; de tal manera que lo convierte en un sistema de perfeccionamiento centrado en la realidad de cada centro y que tiene como base la investigación-acción.

Para finalizar, queremos destacar que todos estos procesos de investigación-acción colaborativa contribuyen al desarrollo profesional del profesorado dentro del propio contexto educativo. Con ello se consigue no solamente una mejora del propio desempeño docente, sino que paralelamente se produce un cambio institucional que, en definitiva, será un factor determinante para la mejora de la calidad educativa. Pero son las instituciones, las administraciones, quienes pueden posibilitar (o dificultar) este proceso, ya que por el mero hecho de su existencia controlan la conducta humana (Goodman, 1989) al establecer patrones de com-



portamiento que la condicionan en una dirección en detrimento de las múltiples direcciones teóricamente posibles.

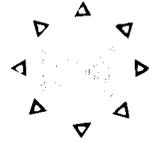
Notas

- ¹ Existen numerosas definiciones de educación dependiendo de la teoría educativa en la que se apoyen.
- ² Puede ser considerado como excepción, como perfección o mérito, como adecuación a una serie de propósitos, como producto económico, como transposición y cambio, etc. (De Miguel, 1994).
- ³ Significa cosas distintas para distintas personas y cosas distintas para la misma persona según los objetivos, situaciones, etc.
- ⁴ En la obra de Contreras (1997) aparece un análisis más detallado de esta postura.

Referencias

- BARTH, R. (1990): *Improving Schools from Within*. S. Francisco, Josse y Bass.
- BHOLA, H.S. (1992): «A Model of Evaluation Planning, Implementation and Management: toward a culture of Information» within Organizations», en *Review of Education. Revue Internationale de Pédagogie*, 38 (2); 103-115.
- BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARRASCO, M.J.; MORENO, E.; PADILLA, M.T. y MARTÍN, M. (1998): «¿Diferencia o desigualdad? Una propuesta curricular para paliar la discriminación de la mujer», comunicación presentada en el 1º Congreso Internacional «Educación y Diversidad ante el tercer milenio», Murcia.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (1988): «La calidad de la educación», en *Bordón*, 40, 2; 149-161.
- DE MIGUEL, M. (1994): *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- DE MIGUEL, M. y OTROS (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ELLSWORTH, E. (1989): «Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». *Harvard Educational Review*, 59, 3; 297-324.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992): «La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio», en ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (Eds.): *Los desafíos de las Reformas escolares*. Sevilla, Arquetipo; 19-70.
- GAIRÍN, J. (1997): «La dimensión institucional en la formación del profesorado de Secundaria», en *II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo en Educación Secundaria de la Reforma*. Granada, FORCE.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): «La innovación como proceso de intervención en la práctica educativa: evaluación y toma de decisiones», ponencia presentada en San Sebastián, (documento inédito).

- GIROUX, H.A.(1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC.
- GOODMAN, J. (1989): «Student Participation and Control for Democratic Schooling. Towards a Conectionist Power Structure», en *Curriculum and Teachig*, vol.4, 2; 35-39.
- HARGREAVES, A. (1992): «Time and Teachers' Work: an Analysis of the intensification Thesis», en *Teacher College Record*, 94, (1); 87-108.
- HOLLY, P. & HOPKING, D. (1988): «Evaluation and School Improvement», en *Cambridge Journal of Education*, 18 (2); 221-243.
- IMBERNON, F. (1997): «La Formación del Profesorado de Secundaria: ¿Intuición, espontaneismo o profesionalidad? Algunas Ideas para el Cambio y la Lucha», en *II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo de los profesores de Enseñanza Secundaria en el marco curricular de la Reforma: Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada, FORCE.
- KEMMIS, S. (1986): «Seven principles for programme evaluation in curriculum development», en HOUSE, E.R. (Ed.): *New directions in educational evaluation*. London, The falmer Press.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1998): «El retorno de la educación». *El País*, 23 de noviembre; 19.
- LIEBERMAN, A. (1986) (Eds.): *Rethinking School Improvement*. Chicago: Teacher College Press.
- MACDONALDL, B. (1991): «Critical Introduction:from Innovation to Reform - A Framework for analysis Change», en RUDDUCK, J. (Ed.): *Innovation and change*. Milton Keynes, Open University Press; 1-13.
- MEC (1990): *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. Madrid, MEC.
- MEC (1995): *Ley Orgánica de Participación y Evaluación General de los Centros Escolares*. Madrid, MEC.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996): *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid, CIDE.
- MINGORANCE DÍAZ, P. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1992): «El Desarrollo Profesional: fases de un proceso», en *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II*. Sevilla, Kronos.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (1998): *Evaluación de los contextos de influencia en los hábitos de lectura de niñas y niños de 11 a 14 años. Estudio de un caso*. Málaga, Tesis Doctoral, trabajo no publicado.
- MORENO, E.; PADILLA, M.T. y MARTÍN, M. (1998): «Saber que no estamos: Análisis cualitativo de la discriminación de la mujer en el ámbito educativo». Comunicación presentada en el *Congreso Internacional Interdisciplinar «Los Exilios Femeninos»*, Huelva.
- MORENO, E. y VÉLEZ, E. (1997): «La cara y la cruz de la formación en centros», en AGUADED, J.I. y GONÇALVEZ, J.A. (Dirs.): *Caminhos para o encontro educativo*. Huelva, Universidad de Huelva; 77-83.
- MORGENSTERN, S. (1994): «La formación del profesorado en España: una reforma aplazada», en POPKEWITZ, T.S. (Comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona, Pomares-corredor.
- PADILLA, M.T.; MARTÍN, M.; MORENO, E. y ROMERO, R. (1997):«Detección y análisis de estereotipos de género en una muestra de estudiantes de enseñanza Secundaria y Universidad», en SALMERÓN, H. (Coord.): *Diagnosticar en educación*. Granada, FETE-UGT; 697-703.



-
- PELLETIER, D. y BUJOLD, C. (1984): *Pour une approche éducative en orientation*. Quebec, Gâeton y Morín.
- PÉREZ JUSTE, R. (1996): «Metodología de evaluación de la calidad». Comunicación presentada en el *Congreso internacional de evaluación de la calidad*. Documento inédito.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): «La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 266; 79-82.
- RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and change*. Milton Keynes, Open University Press.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987): «Organización Escolar e Investigación Educativa», en *Investigación en la Escuela*, (2); 3-14.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, Aljibe.
- SOLER FÍERREZ, E. (1995): «Control de calidad e innovación educativa», en *Bor-dón*, 47, vol. 2; 235-255.
- VÉLEZ GONZÁLEZ, E. (1998): «La investigación en el aula o el mito de la probeta», en POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (Eds.): *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva, Universidad de Huelva.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord.) (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (1997): «El equipo directivo, líder transformacional del desarrollo profesional del profesorado de Educación Secundaria», en *II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y Desarrollo de los Profesores de Enseñanza Secundaria en el marco curricular de la Reforma: Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada, FORCE.

Emilia Moreno Sánchez y Mercedes Martín Berrido son profesoras del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.
Correo electrónico: emilia@uhu.es

Teresa Padilla Carmona es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
Correo electrónico: padilla@cica.es

