

LA PROBLEMATICA DEL DISEÑO EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS

Jimenez, B.

Barrios Aros, Ch.

Vives Garcia, M^a.

Con la colaboración de los Grupos "Comtede Rius" y "Gabriel Ferrater".

1. INTRODUCCION

Sin pretender un planteamiento teórico frontal entre diseño experimental y etnográfico, es más, considerando que ambos son posibles y complementarios, iniciamos esta comunicación presentando unos apuntes entre las diferencias conceptuales de ambas posibilidades (Goetz y Lecompte, 1988) ya que éstas condicionan en alto grado el desarrollo del diseño, sus estrategias operativas, sus instrumentos, la recogida de datos, etc., por no entrar en temáticas previas como son las derivadas del planteamiento del objeto, de la finalidad, la viabilidad, tan ligadas al concepto de negociación (muy importante en diseños cualitativos), por lo que llevan implícito en relación con la responsabilidad y el compromiso de la acción sistemática y prolongada.

Términos, en principio opuestos como inmediatez-continuidad, inducción-deducción, subjetivismo-objetividad, validez externa-transferibilidad, generación de conocimiento-verificación, asepsia-implicación, etc., constituyen una red conceptual que condiciona la planificación, desarrollo y valoración de cualquier diseño en su totalidad y en cada una de sus partes (Kemmis y McTaggart, 1988).

Independientemente de estas consideraciones técnico-científicas no hemos de olvidar el aspecto humano, mucho más alejado, rígido e inocuo en un diseño experimental que en uno cualitativo, en este último el compromiso, la disponibilidad, las relaciones e interacciones personales son primordiales y dignas de estudio y mención especiales.

En la investigación cualitativa existen unos elementos del proceso que consideramos importantísimos y que, en unos casos son exigencias del proceso surgidas de las bases teóricas que la fundamentan y enmarcan; en otros son estrategias de trabajo, cuestionamientos sobre el proceso, descripciones de instrumentos, ... son, al fin y al cabo la aportación de nuestra experiencia y de nuestros interrogantes ante procesos

de desarrollo profesional de los docentes, en este caso con dos grupos de Secundaria de Tarragona y Reus respectivamente.

2.- AMBITO METODOLOGICO: EXIGENCIAS PREVIAS.

Presentar unas exigencias previas al desarrollo de un proceso de investigación implica no sólo tomar una serie de precauciones antes del inicio del trabajo de campo sino también la revisión de las fases, estructuras, instrumentos, ... todo lo que constituye el proceso que se va a iniciar.

Esta situación es presentada por Zabalza (1987b) y nosotros la hemos matizado, en las tres primeras exigencias, y completado con la "dimensión ético-social".

A. Las exigencias con respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad

Tres condiciones básicas de toda buena investigación cualitativa, se muestran imprescindibles:

a.- Ampliar al máximo el contexto de análisis. En nuestro caso tendremos, por una parte, un cuestionario dirigido a una muestra amplia de profesores de Secundaria; actas de las reuniones de grupo, de los Seminarios/Departamentos y Autoinformes sobre el desarrollo de las unidades, diarios de los profesores del grupo, de alumnos, ... entrevistas semiestructuradas en profundidad relativas a cada uno de los profesores del grupo, etc. Son diferentes perspectivas de análisis de la profesionalidad de los docentes de Secundaria.

b.- Describir el propio proceso que seguiremos en la obtención y análisis de la información. La propia naturaleza deliberativa de la investigación cualitativa, en donde no existe estandarización, nos exigirá el explicar, a ser posible con toda suerte de detalles, los pasos de la investigación de tal manera que pueda ser valorada y contrastada.

c.- La configuración de la investigación como un auténtico proceso de búsqueda deliberativa con lo que tiene de desánimo y entusiasmo, evidencias y conjeturas y de seguridad e inseguridad.

B. Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación

Desde que da comienzo un programa de investigación y es asumido por un equipo, siempre aparecen unas preconcepciones globales sobre lo que se va a hacer y por qué. Decir que uno puede introducirse con la mente en blanco y sin ningún tipo de cuerpo doctrinal, es casi imposible.

Como dice Mc Carthy (1987: 215) "Si el científico social **no quiere proceder a ciegas**, tiene que tener en cuenta reflexivamente **la dependencia de su aparato conceptual respecto de una comprensión previa enraizada en su propia situación sociocultural.** Debe hacerse hermenéutica e históricamente autoconsciente".

La hermenéutica describe tres componentes del proceso que los investigadores llevan a cabo para introducirse comprensivamente en una situación: la preocupación, la comprensión actual y la interpretación.

Uno de los problemas, pues, es el trato que se dé a la recopilación de datos. Siguiendo a Erickson (1989: 247 y ss.), un enfoque de la recogida de datos en el campo consiste en hacerla tan intuitiva como sea posible. El otro enfoque intenta que la recopilación de datos sea un proceso tan deliberativo como sea posible. No obstante tenemos presente que " Los criterios de verdad son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan para guiar su conducta". (Elliott, 1990: 126).

Creemos que este enfoque es el que nosotros llevaremos a cabo, ya que la importancia de la inducción y nuestra presencia directa en el contexto hace, por una parte evitar al máximo la intuición y la espontaneidad y, por otra, irá cohesionando al grupo en la construcción de marcos de interpretación de esquemas, sobre todo en lo que envuelve a la investigación y al Sistema Educativo. Existen todavía algunas cuestiones sobre las que tomar precauciones para evitar problemas:

a). Hay que evitar el riesgo de lo que se ha denominado "**tipificación prematura**", estableciendo, ya desde el comienzo, unas estructuras inducidas, que posteriormente, consciente y/o inconscientemente, se tiende a confirmar. Cuando se trabaja con instrumentos de recogida de información, tales como el vídeo, los diarios, autoinformes, ... crees que es imposible cometer ese error. El error puede venir, desde nuestro punto de vista, cuando ante la ingente cantidad de información que recoges a lo largo del proceso, desees ver rápidamente qué pasa e intentes hacer grandes categorías. Este problema se puede evitar, primeramente haciendo una lectura oceánica, después de que la hagan los colaboradores, con ello se evitará una primera "tentación"; posteriormente, en el sistema utilizado en el análisis de diarios, deberás ir agrupando las citas en grandes categorías, intuidas a lo largo de una primera lectura, de esta manera puedes soslayar también ese proceso inicial de análisis que podría hacerte perder información importante.

b). Los criterios de justificación de las interpretaciones desde diversas perspectivas:

Desde las perspectivas más estrictas la situación o el texto se abordan como sistemas cerrados cuya literalidad objetiva (el **qué** del discurso) se trata de explicitar. Desde perspectivas más abiertas, no se aborda la literalidad y/u objetividad del hecho, sino su sentido general –no el qué sino el **sobre qué**.

No nos preocupa sólo esto, sino el quién la interpreta; en todos los casos los textos, vídeos, ... deberán ser analizados e interpretados (o dado el visto bueno a la interpretación) por los colaboradores, los profesores de Secundaria y por algún miembro de los profesores de la Universidad. No creemos que existan estandars absolutos de interpretación, ya que en este tipo de investigaciones la implicación en las relaciones sociales, la subjetividad, el compromiso ... son elementos propios de ellas.

C. Exigencias con respecto a la dinámica relacional de la investigación.

La exigencia con respecto a la dinámica relacional es quizás la que presenta más dificultades, no por el tipo de relaciones que deben establecerse, sino por el tipo de validez que deben poseer las observaciones, informes, etc.

El problema para nosotros está en dos frentes:

– el sentido de la propia investigación y el papel que cada uno de los investigadores debemos llevar a cabo,

– el sentido del propio trabajo diario en el aula, Seminario/Departamento y Centro que llevaremos a cabo todo el grupo, incluidos los alumnos colaboradores.

La función primordial de **todos** es la mejora de los procesos de E–A y del desarrollo profesional de los docentes en un ambiente relacional del Centro de Secundaria; lo demás aunque todo el grupo esté implicado, pasará a segundo plano aunque el nivel de cooperación y participación sea el mismo.

Desde esta exigencia pragmática, pues, hay, al menos, tres problemas que deberemos afrontar:

a). **El proceso de negociación previa** con los participantes en la situación a investigar y la explicitación de los objetivos que se han de proponer.

El indicar entre mayo y junio de cada año los proyectos del curso siguiente, conlleva un proceso de negociación que es vital para que todo sea más fácil

b). **El problema de las audiencias** que en la investigación cualitativa tiene un especial relieve.

Al hablar de la necesidad de apertura de la Universidad hacia el Sistema Educativo, hablamos del I.C.E. y del Área de Didáctica y Organización Escolar, como los elementos dentro de la Universidad, a partir de los cuales generar esa dinámica.

Así, pues, el grupo tiene que dar cuenta a sí mismo y al I.C.E. como agencia intermediaria que gestiona el trabajo. La audiencia de los científicos y especialistas es circunstancial.

Creemos que los trabajos e informes deben tener como principal audiencia a los miembros del grupo.

c). El tema de **la estructura relacional** en el grupo tiene unas características específicas hoy.

Es evidente que el grupo de la Universidad con respecto a los grupos de los Centros ha tenido su historia y aquello que empezó hace cinco años, tanto en uno como en otro grupo, fue inicialmente una aportación de asesoramiento ante problemas concretos; después se ha pasado por un proceso de cooperación y de análisis del trabajo que ellos llevaban a cabo, y hoy estamos en la fase de dinamización y consolidación del grupo.

D. Exigencias con respecto a la dimensión ético–social de la investigación.

Estas exigencias van a tener como punto de partida las pretensiones que asume Habermas (1989: 75) desde la perspectiva comunicativa:

"1) **Intelegibilidad** 2) **Verdad** 3) **Veracidad** y 4) **Rectitud**.

En este proceso, debemos tener en cuenta aquello que no representa la verdad neutral y objetiva, ya que todo lo que exponremos estará impregnado de valores, de carga ideológica y, por tanto, subjetiva y temporal, sujeta a las circunstancias y contextos (espaciales, temporales y prácticos). Por ello, la verdad que presentaremos es

la verdad como consenso, como diría Habermas (1973 cit. por Carr y Kemmis, 1988: 154). Una verdad reconstruida en cooperación, mediante el diálogo y el discurso crítico. Una verdad intersubjetiva. De ahí que tendremos presentes los cuatro postulados de la validez crítica:

- a.- Lo que vamos a declarar es verdad.
- b.- Lo que vamos a declarar deber ser inteligible.
- c.- Lo que vamos a exponer es sincero.
- d.- Lo que vamos a expresar está en nuestra razón.

Para ello tendremos en cuenta la relación entre teoría y práctica que se enmarca dentro de la ciencia social crítica, entendida como superación de una teoría crítica, por lo cual un individuo o un grupo, como resultado de un proceso, denuncian contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actos sociales. Esto nos lleva a presentar tres condiciones generales:

1.- Condición teórica: La formación y generalización de teoremas críticos. Epistemología reconstructivista.

Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social, en nuestro caso de la vida social educativa. Esta condición determinará, pues, una epistemología constructivista. El aula, el Seminario/Departamento y las reuniones de trabajo deberán ser la base del conocimiento como fruto de un desarrollo mediante la construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica.

2.- Condición hermenéutica: La organización de los procesos de ilustración. Teoría de la comunicación simétrica.

Deberá surgir como resultante de la aplicación de los teoremas críticos y puestos a prueba mediante procesos de reflexión colaborativa. Estos procesos deberán producir un aprendizaje en los grupos, pues llevarán a conclusiones que han de ser: a) auténticas para los participantes y b) comunicables o mutuamente comprensibles dentro del grupo.

Los procesos de reflexión sobre la práctica de los teoremas críticos, habrán de cumplir con los postulados de la validez del discurso crítico. Esta condición supondrá la asunción de una teoría de la comunicación simétrica, entendida como un proceso de discusión racional que tratará activamente de superar la coacción y el autoengaño.

3.- Condición emancipatoria: La organización de la acción. Teoría democrática de la acción política.

Una vez cumplidas las condiciones anteriores, deberán ponerse en funcionamiento mecanismos transformativos, o sea, deberemos desarrollar procesos guiados por la reflexión, lo que supondrá seleccionar estrategias adecuadas, resolver cuestiones tácticas y trasladarlas a la práctica.

Los criterios de validez de esta condición son: a) que las decisiones sean prudentes, no tomándose riesgos innecesarios y b) que participen en base a su libre compromiso para con la acción.

Según esa condición la ciencia social crítica está basada en una teoría democrática de la acción política, entendida como una acción fundada sobre el libre compromiso y el consenso democrático.

3.DISEÑO DE LA INVESTIGACION

3.1.PROBLEMÁTICA INICIAL

La toma de decisiones sobre el diseño tiene en cuenta toda una serie de elementos contextuales. Las experiencias personales, creencias o teorías implícitas sobre la validez general de la tarea y unas normas socio-culturales que vamos a tener que asumir, van a inspirar el diseño.

Lo importante inicialmente es decidir el fin y el foco de la investigación. El diseño más pormenorizado se realizará en el proceso de negociación, teniendo en cuenta los intereses de los profesores.

La perspectiva teórica es la discutida en una primera fase por los agentes externos -en este caso- y después es presentada y negociada con los agentes internos.

Los grupos y la colaboración Universidad-Centros de Secundaria, tienen dos puntos de partida diferentes:

- Nos ofrecemos a colaborar con ellos.
- Solicitan nuestra colaboración.

De todas formas el grupo universitario es considerado como un grupo de asesores que pueden ayudar a mejorar lo que los profesores de Secundaria ya reconocen como procesos nuevos y mejores que los existentes.

Tomamos como análisis inicial la investigación de González (1989), iniciando así un proceso articulado en torno a la formación permanente que intenta generar un proceso de autoevaluación que vaya conformando "una cultura escolar propicia para el diseño y el desarrollo reflexivo y crítico del curriculum, para la promoción de una práctica profesional desde la colaboración y el trabajo compartido (...) vaya promoviendo de modo permanente, sostenido y sistemático, la idea de la mejora de la educación". (Escudero, 1991: 9).

3.2.PLANIFICACION INICIAL.

Para la planificación inicial nos planteamos una serie de cuestiones:

a)¿Nos preocupa el "Plan de Investigación" o el "Desarrollo profesional de los docentes" con los que trabajamos?

Aunque los dos procesos son simultáneos, la indefinición o inseguridad de las relaciones entre agentes internos y externos, puede generar dificultades en el desarrollo. Así pues, debe resolverse en un proceso de negociación previo al diseño inicial y revisable de forma continuada.

b)¿Quién define el punto focal de la investigación, los profesores o el equipo de la Facultad?

La preocupación fundamental de los profesores es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en el inicio, desean que la propuesta de trabajo la

presentemos nosotros, pero revisada posteriormente por ellos con el plan específico de trabajo sistemático, pero abierto.

En este plan constaba expresamente:

- . Variables que debíamos estudiar.
- . Instrumentos de recogida de datos.
- . Estrategias.
- . Tiempo aproximado de realización
- . Distribución de recursos.

Las actividades en el aula, las reuniones de Seminario / Departamentos y las reuniones de trabajo iban perfilando el proceso.

Durante las épocas más intensas de recogida de datos (septiembre - octubre y mayo - junio) era cuando se notaba más el proceso de investigación. Los otros meses, el proceso de investigación pasaba a segundo plano y tomaba protagonismo el proceso de desarrollo profesional.

c) ¿Quién define/ía los objetivos pedagógicos del proyecto, los profesores o nosotros?

Los aspectos más concretos eran fijados en función de las necesidades de los profesores y los intereses del grupo, teniendo en cuenta que el grupo deseaba una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje como objetivo a largo plazo y el análisis de todo lo que pasaba en los diversos contextos de trabajo. Son ejemplos:

- . Elaboración de una ficha de observación-evaluación para los alumnos de 1º de B.U.P.
- . La elaboración de una programación por unidades desde el Diseño Curricular Base y los ejes cronológico y temático para 2º de F.P. (Electricidad).
- . Realización de una videoteca relativa a las unidades de trabajo de Humanísticas.
- . Profundización en la evaluación a través del estudio y sesiones de discusión del grupo.

Ni en uno ni en otro grupo el proceso de investigación-acción es visto solamente bajo la perspectiva de resolver los problemas relativos a la producción y ver las propuestas como soluciones a los problemas, sino que ven el proceso más como una orientación y facilitación del aprendizaje de los alumnos. No obstante la preocupación sobre la evaluación sumativa y final, que era insistente en el inicio del proceso (1986-87), se ha ido difuminando, al menos con la perspectiva inicial, y ha dado paso a una necesidad de profundización en la vertiente formativa de la evaluación de los alumnos.

3.3. EXPERIENCIAS Y PAPELES DE LOS INVESTIGADORES.

El grupo de la Facultad está formado por tres profesores (aparte de las colaboraciones de otros) con cierta comunión de ideas, sobre todo en lo que hace referencia a la formación permanente del profesorado, uno de los cuales actúa de coordinador.

Los profesores de los Centros que completan los dos grupos de trabajo pertenecen a:

- Centro de Formación Profesional y está formado por 4 profesores del Departamento de Humanísticas.

- Centro de Bachillerato y está formado por 4 profesores del Departamento de Matemáticas.

Además del grupo de investigación descrito, existen otras personas, licenciadas en Pedagogía, que han realizado labores de coordinación, recogida y tratamiento de datos, análisis de materiales, etc. que les hace ser parte del equipo.

Pasemos ahora a ver someramente cuál es el papel que desempeñan otros grupos que, de una u otra manera, intervienen o influyen en el proceso:

***El I.C.E.** será el dinamizador de esos contactos entre Universidad y Centros a la vez que soporte institucional y económico que hace posible los contactos y acuerdos con ellos.

***Los Inspectores** quieren conocer, al iniciarse el proceso cuáles son las perspectivas a corto plazo, realizando, en ocasiones (pocas) un control a través del grupo de profesores, nunca a través de los agentes externos. Estos son los que procuran informar con amplitud de detalles lo que va ocurriendo y cuáles son las perspectivas.

***Los directores**, una vez comprobada la propuesta por el grupo de profesores de su centro, suelen facilitar el trabajo e incluso manifiestan su satisfacción y apoyan la iniciativa.

***Los compañeros del Centro** ven a estos grupos de profesores como gente que quiere promocionarse dentro y fuera del Centro. Nunca, hasta ahora, hemos podido escuchar una alabanza hacia estos profesores cuya única preocupación es la de formación de sus alumnos y su desarrollo profesional.

Llegar a trabajar en los centros implica por un lado compaginar muchos elementos, muchos grupos personales y profesionales, y por otro lado implica también dos vertientes de análisis: Una **vertiente de carácter metodológico** que queda explícita continuamente a lo largo del proceso: lo que pretende todo el grupo es provocar una serie de cambios en el aula en general y en los profesores y alumnos en particular, para conseguir una mayor eficacia en el desarrollo del curriculum. Esta es percibida con claridad por el grupo y las autoridades señaladas.

La **segunda vertiente** más compleja todavía: la **ideológica**. ¿Cuáles son las opciones de valor asumidas por todo el grupo? ¿Qué criterios y principios ideológicos guían este proceso en un grupo y otro? ¿Es la misma para todo el grupo?. A pesar de las posibles diferencias la propuesta implica una opción educativa donde los componentes prácticos e ideológicos se hacen presentes a lo largo del tiempo de forma conjunta.

3.4. ESTRATEGIAS PARA LA INVESTIGACION: TECNICAS E INSTRUMENTOS. SELECCION.

"La metodología expresa una relación ética entre el agente externo y el interno y no la aplicación de una batería de técnicas objetivas". (Elliott, 1990: 130).

Esta "relación" ha sido la línea que ha guiado todo el proceso por dos razones fundamentales:

- El equipo de investigación tiene suficiente experiencia para reconocer la distorsión que representa la recogida de datos en cualquier Centro.

- Todas las pruebas que se pasaron fueron consensuadas en espacio y tiempo por el grupo y los datos recogidos gozan y gozaron de confidencialidad.

Lo que pretendemos es comprender a los profesores de los grupos, su situación y su comportamiento a través de los años que trabajamos con ellos. Por ello tomamos instrumentos que implicasen interacción entre nosotros y los profesores partiendo de que la observación como indagación y método iba a ser nuestra estrategia básica, y las consideraciones que sobre diarios, hace Zabalza (1987 y 1988), por lo que nos decidimos por los siguientes sistemas de registro principalmente:

-**Cuestionario:** Fue elaborado basándonos en los trabajos de Pérez y Gimeno (1988) y Huberman (1989), con el fin de detectar las opiniones de los profesores de Secundaria sobre la profesionalidad docente (Ferrerres, 1990). Las preguntas de este cuestionario giran en torno a los siguientes bloques:

- . Datos personales
- . Datos profesionales
- . Opinión sobre la profesionalidad
- . Valoración de la profesión docente
- . Valoración del Centro y Departamentos / Seminarios
- . Problemas del aula
- . Motivaciones

Para ello se eligió una muestra representativa de todos los centros de secundaria del ámbito territorial de Tarragona. Una vez elaborado el primer borrador, fue validado por criterio de jueces.

-Los **diarios:** Realizados por observadores (un profesor de la Facultad y un alumno de 5º curso de CC.EE) a lo largo de los cursos 88-89 y 89-90, a medida que los alumnos iban realizando sus prácticas y se desarrollaban las unidades correspondientes.

-Las **entrevistas semiestructuradas** realizadas a través de registro magnetofónico recogía la historia profesional para valorar expresamente la repercusión de los papeles de los profesores de sus diferentes experiencias vitales y la formación que recibieron. Profundizar también en su ideología, pensamiento y conducta personal. (Vid. Pérez y Gimeno, 1988).

-Los **registros videográficos:** La negociación inicial de la entrada del vídeo en el aula se planteó claramente. El vídeo sería utilizado en primer lugar como instrumento de análisis y reflexión sobre la práctica en el aula. Lo que da riqueza a ese análisis en el contraste de interpretación que se podía realizar, a la vez dábamos validez tanto a las escalas como a los diarios y a los autoinformes. Por otra, podríamos analizar no sólo la didáctica aplicada por el profesor sino también el clima. Además, puede ser enriquecedor como contraste dentro del grupo para poder apreciar qué cambios se han realizado y de qué forma.

-Los **autoinformes**. Ante la dificultad de que los profesores llevaran a cabo, individualmente, un diario de sus tareas, acordamos que realizarían un informe una vez terminada la unidad objeto de análisis o el tiempo en que analizábamos sus clases.

Si bien contienen una gran riqueza de elementos, ya que representa su visión del trabajo realizado, en algunos casos, se han convertido en enumeración de tareas.

En síntesis, hemos seguido estos criterios para la selección de métodos de exploración (Santos, 1990b):

a.-**Adaptabilidad**: Nos importa la naturaleza de los **fenómenos** que deseábamos conocer, el **lugar** y el **momento**. Mientras tuvimos problemas con el magnetófono en el Seminario/Departamento utilizamos las actas. Hasta la negociación con el vídeo en el aula trabajamos con escalas y diarios.

b.-**Variabilidad**: Creemos que ya ha quedado reflejado este criterio, aunque hay procedimientos que son centrales en un momento y otros en otro.

c.-**Gradualidad**: En una primera fase se llevó a cabo un diagnóstico en profundidad de todos los elementos implicados como ya hemos dicho. Posteriormente la recogida de datos se llevó de forma gradual, p.e. mientras se desarrollaban las unidades no se realizaron las entrevistas las cuales dejamos para una fase más avanzada de la investigación.

d.-**Pertinencia**: Creemos que este criterio es el que mejor se adapta a nuestro caso. Hemos tenido en cuenta no sólo los fenómenos y contextos sino el clima del Centro o el estado de ánimo de los participantes. P.e. profundizar en el conocimiento de motivaciones o de la opinión que le merecían su Centro, sus compañeros, ... no se puede hacer con una grabación videográfica.

e.-**Dominio**: En todos los casos escogimos el personal al que entrenamos. A veces tuvimos sorpresas que fuimos salvando a medida que surgían. Otras estábamos seguros de la gente que poníamos al frente (p.e. las grabaciones, los cuestionarios). Cuando dudábamos éramos nosotros los que registrábamos los datos. Aún teniendo todas las prevenciones se podrían apreciar algunas pequeñas lagunas en diarios o grabaciones magnetofónicas.

BIBLIOGRAFIA

- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1991). Desarrollo y mejora del Centro Educativo: Una perspectiva para el pensamiento y la acción educativa. III Reunión D.P.B. en la Escuela. Tenerife. La Laguna.
- FERRERES, V. (1990). "La organización de Centros de Formación Permanente". Actas. I CIOE. Barcelona. Nº 1 Pgs. 327-333.

- FERRERES, V. (1992). El desarrollo profesional cooperativo en Secundaria. Estudio de caso y propuesta de Estrategias. Investigación de acceso a Cátedra. Universidad de Tarragona.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa. Morata. Madrid.
- GONZALEZ, A.P. (1989). La investigación participativa en la acción e innovación didácticas. Investigación acceso a Cátedra. Universidad de Barcelona. Tarragona.
- HABERMAS, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Cátedra. Madrid.
- HUBERMAN, M. (1989). La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Delachaux et Niestlé. Paris.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes. Barcelona.
- MCCARTHY, H. (1987). La teoría crítica de Jürgen Habermas. Tecnos. Madrid.
- PEREZ, A. Y GIMENO, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios de planificación al pensamiento práctico". Infancia y aprendizaje. P. del Río Editor. Madrid. Nº 42. Pags. 37-63.
- SANTOS, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de Centros Escolares. Akal Universitaria. Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1987). Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de la enseñanza. Universidad de Santiago. Santiago de Compostela.