PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL DOCENTE

Angel Hernández. Unidad Educativa "Fernando Paz Castillo", Venezuela
angelhernandez99@hotmail.com
Francelys Maiz Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
lizettmaiz@hotmail.com

RESUMEN

La pertinencia de la investigación acción (I-A) en el campo educativo, se ha venido imponiendo y, cada vez con mayor fuerza, por los interesantes resultados que se obtienen. En las últimas décadas se ha hecho énfasis en el trabajo con los docentes, esto responde al carácter reflexivo inherente al método y por ende a la posibilidad de cambio y transformación en la dinámica pedagógica, pues permite que éstos profundicen en la comprensión de sus problemas en el aula y en toda la dinámica institucional donde laboran, a fin de mejorar. En el caso de este artículo, se presentan algunas consideraciones de los aportes de la I-A en la formación y práctica pedagógica del docente. En cuanto a la formación del docente, las últimas tendencias apuntan a la asunción de posturas de acción reflexiva, que hagan de la práctica pedagógica un proceso más interesante, innovador, participativo, productivo, transformador que incida en el mejoramiento de la educación y del contexto social. La práctica pedagógica a su vez, es considerada como el proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje. Son todas aquellas acciones intelectuales que el docente desarrolla en el contexto educativo. Resulta interesante, entonces, exponer algunas ideas sobre la contribución de la I-A, para favorecer y fortalecer, aún más, la formación y la práctica del docente.

Palabras claves: Investigación Acción, Formación Docente, Práctica Pedagógica.

ABSTRACT

The relevance of action research (AI) in education has been passed and, with increasing force, the positive results obtained. In recent decades there has been an emphasis on working with teachers; this responds to the reflective nature inherent in the method and therefore the possibility of change and transformation in teaching dynamics. This allows them to deepen their understanding of their problems in the classroom and throughout the institutional dynamics in which they work. In this paper, we present some considerations of the contributions of AI training of teachers and teaching practice. Regarding teacher training, recent trends point to the

assumption of positions of reflective action that makes teaching practice really interesting, innovative, participatory, productive, transformative impact on the improvement of education and social context. Pedagogical practice in turn, is considered the process in which education occurs, with the intention of promoting learning. They are all actions that the teacher develops intellectuals in the educational context. It is interesting to share some ideas on the contribution of the IA, to promote and strengthen even more, training and teaching practice.

Keywords: Action Research, Teacher Training, teaching practice.

En el presente artículo se intenta ofrecer algunas reflexiones en torno a la investigación acción (I-A) y sus posibles aportaciones en la formación y práctica pedagógica del docente, tomando en cuenta que una de las características interesantes que se expresan en la I-A es la posibilidad de incorporar cambios y transformaciones en realidades concretas. En el caso de la formación y la práctica pedagógica del docente, debe señalarse que en las últimas décadas se ha constituido en tema de gran preocupación, pues allí se depositan las esperanzas para el cambio y la incorporación de innovaciones en el sector educativo.

En relación a la investigación acción, se considerarán algunos aspectos en cuanto a su surgimiento y evolución. Los antecedentes de ésta se sitúan en el advenimiento del método de investigación-acción propuesto por el sicólogo social Kurt Lewin en la década del 40 (Kemmis y Mctaggart, 1993; Elliot, 1990). Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

La I-A ha tenido desde sus inicios diversas aplicaciones; básicamente se le han otorgado dos aplicaciones importantes; una más bien sociológica conceptualizada por Kurt Lewin (1946) en los años 40 como operativización de la “Teoría de campo” según la cual: La comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos implica la

observación de las dinámicas de las fuerzas que están presentes e interactúan en un determinado contexto, si la realidad es un proceso de cambio en acto, la ciencia no debe congelarlo sino, estudiar las cosas cambiándolas y observando los efectos. También lo acompañan en esta vertiente sociológica los trabajos de Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970). La otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire (1972), Hilda Taba (1957), L. Stenhouse (1988), John Elliott (1981) y otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones.

Es interesante destacar que independientemente de las variantes antes mencionadas, la Investigación acción busca una estrecha relación entre la teoría y la acción, entre la práctica y el conocimiento. En este tipo de investigación se trabaja para armar ideológicamente e intelectualmente a un determinado grupo social para que asuma conscientemente su papel como actores de la historia en cualquier contexto.

Si se consideran por naturaleza los fenómenos sociales y psicológicos dinámicos y complejos, en relación continua con las fuerzas del contexto, el método de estudio a emplear en dichos fenómenos deberá ser integral y dialéctico para de ese modo conjugar bien teoría y práctica en un proceso de conocimiento único, conducente a la acción transformadora.

En función del planteamiento anterior, se plantea fundamentalmente con este tipo de metodología reconocer la realidad y elaborar propuestas para ejecutarlas, analizar crítica y reflexivamente esos intentos para extraer nuevas enseñanzas, son pasos importantes de un proceso vivencial colectivo, en el cual la investigación, educación y praxis transformadora aparecen dialécticamente relacionadas.

La investigación acción, se propone ser una herramienta intelectual de cambio social que simultáneamente procura descubrir, educar y organizar diversos sectores en torno a problemas sentidos como propios, a través de la identificación y priorización de ellos, tanto en una comunidad determinada como en un aula de clase, en la cual se involucre la práctica pedagógica del docente.

En este sentido, el investigador establece una relación horizontal con los actores, se involucra e interacciona en las acciones propuestas por estos. Se busca la participación activa y el uso positivo de los recursos del colectivo para la solución de los problemas. Entre los principios se señalan:

.- La existencia de actores decididos y dispuestos a reflexionar y actuar.

.- Es participativa, ya que las personas involucradas se convierten en actores.

.- No hay distanciamiento entre el investigador y los actores involucrados.

.- El objeto de investigación son las situaciones vividas y las prácticas que afectan e influyen en la vida de la población.

.- Los investigadores actores se apropian de los conocimientos elaborados y se implican en las acciones que surgen de estos conocimientos.

.- Los actores investigadores conocen bien los procesos de elaboración de hipótesis, realizan la investigación y experimentan las acciones.

.- La investigación acción debe estar integrada socialmente y ser aceptada culturalmente.

.- Se apoya en la valorización de los recursos locales.

.- Se gesta entre los diferentes actores un proceso de aprendizaje mutuo.

En función de los aspectos mencionados, puede señalarse que, sin duda la I-A es una vía para que el docente reflexione y replantee sus relaciones entre la teoría y la práctica, no sólo en la manera de generar aprendizajes significativos, sino en la manera de concebir la escuela como un espacio de mayor trascendencia, en donde exista un mayor acercamiento a lo social y comunitario.

Actualmente las últimas tendencias apuntan, a la formación de un docente con un perfil de investigador-innovador. Al respecto Tejada (2001) acota la necesidad de un docente transformador de diseños según su propia situación y su contexto de funcionamiento. Lo que remite a la concepción de un profesor que indague y reflexione sobre su acción como docente, a fin de incorporar elementos innovadores que mejoren su práctica pedagógica.

Es de destacar, que la formación docente ha sido materia de innumerables discusiones, se han analizado tanto los factores explícitos como implícitos para la determinación del perfil profesional, como los resultados esperados de dicha formación. Así mismo se han estudiado los elementos que conforman el currículo. A partir de la década de los 70 y comienzo de los 80 van emergiendo algunas alternativas de formación, configurándose a partir de marcos teóricos y metodológicos.

En relación a este planteamiento, vale destacar que los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan este siglo, impactan directa e indirectamente sobre la situación de la formación docente por la importancia social que ello implica. Entre los cambios se destacan: la globalización inequitativa y excluyente existente, el aumento imparable de la pobreza, la desigualdad, la miseria, la violencia social, el desempleo, el impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, la valorización de las diversidades étnicas, sexuales; de lo local y regional y finalmente la necesidad de incorporar un nuevo paradigma de desarrollo humano integral, en donde predomine la integralidad, la solidaridad y la cooperación internacional.

En este sentido los modelos y tendencias de formación docente, en los albores de este milenio deben responder a las diversas problemáticas y cuestionamientos claves, con el fin de hacer de la educación un proceso más reflexivo y transformador.

Cabe destacar, que cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de la educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, así mismo permiten comprender, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Al respecto Escudero (1992), desde una perspectiva más psicológica que didáctica, señala dos tipos de modelos formativos: los técnicos (directivos), que hacen énfasis en lo racional y lógico del conocimiento y la acción humana, a través de la figura del formador y los procesuales (no directivos), que destacan la parte creativa e intuitiva, a través de la persona que se forma, cambia y aprende. También Demailly

(1991), distingue tres enfoques, a saber: a) Los formales, se transmiten los saberes a través de especialistas, en el contexto de aprendizaje existe un desprendimiento entre los conceptos, tiempo y espacio. b) Los informales, la actividad práctica se convierte en elemento importante para la formación, tomando en cuenta el contacto y la imitación. c) Los interactivos-reflexivos, se resuelven problemas de manera colectiva, la formación se vincula con acción, reflexión, generación de conocimiento y constitución de competencias.

A su vez Pérez Gómez (1992), en función de los aportes de Feiman-Nemser, (1990) y Zeichner y Liston (1990), propone cuatro perspectivas básicas en el proceso de formación de los maestros, a continuación se describen:

a) La perspectiva o modelo académico. Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto que se considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. De allí que el autor distinga dos corrientes en esta perspectiva: el enciclopédico, donde prevalece la transmisión de contenidos de manera lineal y el comprensivo, relacionado con una enseñanza comprensiva de los contenidos, en este se comprende la estructura epistemológica, histórica y didáctica de lo que se enseña.

b) La perspectiva o modelo técnico. Apunta a tecnificar la enseñanza, la labor del profesor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada. Dominan las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros. Este modelo de formación docente tecnicista apareció como un instrumento principal, dado que sus fundamentos filosóficos, epistemológicos y científicos, basados en enfoques positivistas, conductistas y sistemáticos garantizaban la consecución del ideal antropológico, en cuanto a los supuestos desarrollistas que sostenían a mayor educación, mayor producción, mayor desarrollo.

En torno a este modelo técnico, Parra y Pasillas (1991), expresan que formar docentes bajo esta concepción es convertirlos en técnicos eficaces. La formación

docente se organiza siguiendo una secuencia lineal que comienza con el conocimiento científico básico, luego el conocimiento aplicado y por último el desarrollo de competencias profesionales, sólo se requiere la teoría que justifique la acción y sólo se reconoce la acción que realice el ideal de la teoría.

c) La perspectiva práctica. Aquí se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. (Fullan y Hargreaves (1992), citado en Pérez Gómez 1996) indican que en este modelo el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Esto implica que se gesta un predominio de la reproducción de conceptos, hábito y valores culturales.

Pérez Gómez (1992), al referirse a este modelo indica que el ejercicio de la docencia da lugar a ensayo y error, a un saber-hacer profesional que se transmite de la misma manera que entre el artesano y el aprendiz. Así mismo el autor dentro de esta perspectiva práctica incorpora el enfoque reflexivo, en donde el docente es capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, tal como lo señala Schön (1983).

En cuanto a la tendencia critico-reflexivo, es importante señalar que se identifican tres perspectivas en la formación; una que destaca la investigación-acción, que tiene lugar en la actualidad, con expresiones como “profesores como investigadores en la acción” (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Schön, 1987). Otra que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el grupo como dispositivo central (Escurra, 1990; González M. 1991; entre otros). Y finalmente, otra que considera los procesos formativos y la dimensión política de los actos educativos, desde un punto de vista emancipatorio y se propone un proceso de formación que se dirige a la constitución de “Profesores como prácticos reflexivos” (Carr y Kemmis, 1998; Liston y Zeichner, 1993) o como lo plantea Giroux, (1990) “profesores como intelectuales transformativos”.

Se considera la investigación acción, por cuanto el docente se forma en la actividad investigativa, en función de la reflexión y la acción, el docente y su práctica se constituyen en objeto de estudio de su propia práctica, a fin de mejorarla. La idea de este planeamiento es formar un docente contextualizado comprometido con el hecho social y comunitario, que sea capaz de problematizar y propiciar espacios para la reflexión y la critica a fin de favorecer la construcción de nuevos saberes. Debe mantenerse, que la formación ha de entenderse, como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docencia. Actualmente, la discusión en este sentido, cobra mayor fuerza por cuanto se observa que el énfasis en la formación está caracterizado por el dominio de conocimientos, existiendo un desfase entre la formación y la práctica docente en el ámbito de la escuela.

Las críticas más destacadas, que últimamente se realizan en torno a la formación inicial de los profesores coinciden en señalar el estancamiento que existe en las instituciones dedicadas a la formación de los futuros profesionales de la educación, estancamiento que se traduce en la utilización de modelos tradicionales de formación basados en la trasmisión de contenidos y faltos del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo (Griffiths, 1994; Reid, 1994).

Desde este punto de vista, la formación docente, se caracteriza por tener su énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, determinándose su calidad según la amplitud de contenidos o saberes que considera el currículo de formación. Por lo que se generan diferencias entre la formación y la práctica docente.

Este panorama pedagógico, se genera por la fragmentación de los contenidos del currículo de formación, el dominio de una enseñanza basada en la comunicación oral y bajo trabajo práctico y escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos técnico pedagógicos de las escuelas.

En este sentido, la formación inicial del docente no responde a los cambios y demanda del Proyecto Educativo Nacional (1999) en lo referido a las nuevas

exigencias curriculares, a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y responsable, prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad y a las nuevas exigencias tecnológicas que plantea el cambio y la sociedad a la educación.

Ante esta situación, las universidades formadoras de docentes requieren asumir un proceso de transformación, en donde se vincule la formación y la docencia con la práctica y la investigación. El cambio va dirigido a formar un docente abierto al cambio, con conciencia crítica, autónoma, investigador, reflexivo, participativo y transformador de prácticas que incidan en el mejoramiento de la educación y del contexto social.

De allí que el desafío actual, es el mejoramiento de la formación docente, en función de las nuevas demandas sociales hacia la educación. Existe la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar. La percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar, de la manera más urgente posible, sobre la calidad de los profesores.

De acuerdo con este nuevo currículo y las demandas del milenio, el rol del "nuevo docente" está en el epicentro de la transformación educativa. El docente del nuevo milenio no será el maestro instructor ni el maestro enciclopedista del pasado, sino que será un profesional que percibirá su rol como mediador y facilitador de aprendizajes y que asume su misión, no en términos de enseñar, sino más bien de lograr que sus alumnos aprendan; el profesional que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado (Contreras 1997).

Tal pretensión no escapa de lo expresado en el Proyecto Educativo Nacional (1999), ya que se fundamenta en dos pilares; por un lado se plantea responder a las demandas de una revolución permanente en el conocimiento, en función de los cambios en las comunicaciones y por otro lado, atender a las exigencias de la construcción de una sociedad que dé respuestas a los requerimientos sociales, culturales, económicos y políticos; formando en la cultura de la participación ciudadana.

Esto, demanda la formación de un docente; que sea capaz de elaborar cooperativamente, un proyecto educativo integral comunitario para su escuela; que sepa buscar y seleccionar información; que sea capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; que sepa organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y sus colegas; que tenga la capacidad para tomar decisiones, investigar y reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica para la solución de problemas.

Delors (1996), señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos. Para cooperar y participar con los demás en todas las actividades humanas y por último aprender a ser, lo cual se vincula con los elementos anteriores. Inclusive hoy se habla de un docente integrador, creador de conocimiento, interactivo, critico, transformador.

Imbernón (1994), acota que la formación del profesorado debe orientarse a dotar a estos, de instrumentos intelectuales que ayuden a la interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa, además es importante implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria. Así mismo refleja la necesidad de formar un docente crítico, reflexivo e investigador.

De igual manera, instituciones universitarias formadoras de docentes como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en las Políticas de Docencia,

establece entre otros aspectos, la necesidad de promover una formación conducente a fortalecer valores y competencias que permitan la discusión, identificación y análisis de los grandes problemas de la sociedad, para generar soluciones y transformaciones en el orden social. También se enfatiza en la investigación sustentada en la teoría crítica, por los aportes que se generan en función de los procesos reflexivos, críticos y transformadores.

En este orden de ideas, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1995), dicen que el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones y que esto es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del docente.

También, la teoría de Freire aporta gran significación a los procesos reflexivos, pues supone una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda.

Los elementos expresados anteriormente, permiten aseverar que, si se forma un docente bajo estos paradigmas, entonces su práctica pedagógica, sin duda será efectiva, productiva, generadora de situaciones significativas y propiciadoras de entornos de aprendizaje que conduzcan a la formación de individuos críticos, pensantes, reflexivos.

La práctica pedagógica es considerada como el proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje. Restrepo y Campo (2002), definen la práctica del docente como todas aquellas acciones cotidianas intelectuales o materiales, en donde el docente interviene para desarrollar cultura en el contexto educativo.

Vale destacar que la práctica del docente, pudiera estar influenciada por los modelos pedagógicos o por las creencias de éste. En cuanto a los modelos pedagógicos se destacan por un lado los tradicionales, donde predomina lo academicista y por otro lado, los modelos cognitivistas en el cual el docente promueve experiencias interesantes que facilitan el camino a las estructuras cognitivas para la consolidación del conocimiento.

En función de los planteamientos anteriores, se considera la investigación acción un paradigma que, enmarcado en la perspectiva crítica reflexiva, permite superar la racionalidad técnica en el trabajo de los docentes y los conduce a asumir otros principios que para Sanjurjo (2002), se expresan de la siguiente manera:

.- La práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento del profesor juega un rol importante.

.- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas.

.- La actuación de los profesores está dirigida por su pensamiento y, por lo tanto por dichos supuestos y teorías.

.- Subyace a toda práctica docente una lógica que es posible conocer.

.- La acción está determinada por teorías que, a su vez, se modifican a partir de las acciones.

.- Los docentes son profesionales racionales y prácticos. Su actuación es producto de una "racionalidad limitada", lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión y puedan dar cuenta de sus acciones y modificarlas.

.- La reflexibilidad se opone a la reactividad.

.- La práctica docente es dinámica y compleja y requiere de acciones deliberadas.

.- En consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Se considera el proceso reflexivo, el que permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos.

Al respecto, Pérez Gómez en Gimeno Sacristán (1995) expresa que el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambio, acciones y reacciones gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y

totalizadoras. Para el autor la reflexión es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico.

Tales aseveraciones, argumentan la importancia de considerar la investigación acción, como una modalidad que enriquece la formación y posteriormente la práctica pedagógica del docente, el proceso permite que el profesional de la docencia se mantenga activo cognitivamente, a través de la reflexión para mejorar en el día a día su acción educativa.

REFERENCIAS

Carr, W y Kemmis S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona. Martínez Roca.

Contreras, J. (1997), La autonomía del profesorado. Madrid. Morata.

Delors, J. (1996) Learnig. The treasure within. París: UNESCO.

Damailly L. (1991) Modéles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. Recherché et formation.

Elliot, J. (1990) *la investigación-acción en educación.* Morata. Madrid.

Elliot, J. (1981) Aframework for self-evaluation in scools. Sur Africa. Univ. Of cape town.

Escudero J. (1992) Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. Madrid*:* Comunidad de Madrid.

Escurra A. (1990) *Formación docente e innovación educativa.* Grupo editor. Buenos Aires.

Fals Borda, O. (1970) Ciencia propia y colonialismo intelectual. México. Nuestro tiempo.

Feiman-Nemser S. (1990) *Teacher preparation: structural and conceptual alternatives.* Macmillan. Nueva York.

Freire, P. (1972) *Estudios sobre la educación de adultos*. Tanzania. Inéditos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995) comprender y transformar la enseñanza, editorial Morata. Madrid.

Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidos-MEC p. 158.

González M. (1991) *El taller de los talleres.* Estrada. Buenos Aires. González M. (1991) *El taller de los talleres.* Estrada. Buenos Aires.

Griffiths, R. (1994). Issues and themes raised by the evidence. En I. Reid, H. Constable & R. Griffihs (Eds.), *Teacher education reform,* (12-17). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Imbernón F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó.

Kemmis, S. Y McTaggart, R. (1988) Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Alertes.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Viceministerio de Asuntos Educativos (1999). Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Proyecto Educativo Nacional. Caracas. Venezuela.

Lewin, K. (1946) Resolving social conflicts. Nueva York . Harper .

Liston D. Y Zeichner K. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Morata. Madrid.

Parra G. Y Pasillas M. (1991) *Lo sustancial y lo accesorio en el currículo.* Revista Argentina de educación. Año IX. N° 16.

Pérez G. (1996), Autonomía profesional del docente y control democrático. Volver a pensar la educación. Morata. Madrid.

Pérez G. (1992), La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Madrid. Morata.

Reid, I. (1994). The Reform: Change or transformation of initial teacher training?. En I. Reid, H. Constable & R. Griffihs (Eds.), *Teacher education reform,* (3-11). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Restrepo, M. Campo, R (2.002). La docencia como práctica "el concepto un estilo un modelo". Bogotá. Ed. Facultad de educación Universidad Javeriana.

Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Ediciones Homosapiens.

Schön D. (1983) *The reflective practitioner.* Londres: Temple Smith.

Schön D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidos. Barcelona.

Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Morata. Madrid.

Stenhouse, L. (1988) Investigación y desarrollo del vitae. 2da. Edición. Madrid. Morata.

Tax, S. (1958) The fox proyect. Human organization, 17, 17-19.

Tejada J. (2001) Función docente y formación para la innovación. Revista EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación, N° 4.

Taba, H. Y Noel, E. (1957) Actino research: a case study. Washington. ASCD.

Zeichner K. y Liston D. (1990) *Traditions of reform in U.S. teacher education.* Journal of teacher education.