

DELIO DEL RINCÓN IGEA

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación

# Investigación - Acción y Competencias profesionales

Lección Inaugural del Curso Académico  
2006-2007  
Campus de León

2



Universidad de León

2 0 0 6

37.012  
RIN

**INVESTIGACIÓN-ACCIÓN  
Y COMPETENCIAS PROFESIONALES**

UNIVERSIDAD DE LEÓN



790772640X

118706630

615501267

DELIO DEL RINCÓN IGEA  
CATEDRÁTICO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Facultad de Educación

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Lección Inaugural  
del Campus de León  
para el Curso Académico  
2006-2007



Universidad de León

2 0 0 6



## Contenido

Introducción .....	9
<b>El profesional como práctico reflexivo</b> .....	13
Nada más práctico que una buena teoría .....	14
Conocimiento útil para el profesional .....	15
La profesión como actividad reflexiva .....	16
<b>Epistemología de la práctica profesional</b> .....	18
Reflexión en la acción .....	19
Racionalidad crítico-social .....	20
Criterios de rigurosidad científica .....	20
<b>Innovación e investigación-acción</b> .....	23
El proceso de investigación-acción .....	24
Cómo optimizar la práctica profesional .....	25
Recogida y análisis de evidencias .....	31
El ciclo de revisión y mejora .....	33
Proyectos e informes de innovación .....	35
Institucionalización de la innovación .....	37
<b>Competencias profesionales</b> .....	38
Lo que aprendemos como profesionales .....	38
Saber: <i>competencia técnica</i> .....	41
Saber hacer: <i>competencia metodológica</i> .....	41
Saber estar: <i>competencia participativa</i> .....	41
Saber ser: <i>competencia personal</i> .....	42
<b>Prospectiva: “saber” y “sabor” profesional</b> .....	43
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	50

© Universidad de León  
Secretariado de Publicaciones  
© Delio del Rincón Igea  
ISBN: 84-9773-297-9  
Depósito Legal: LE-1617-2006  
Impresión: Universidad de León. Servicio de Imprenta

## Índice de figuras

Figura 1.	<i>Proceso de teorización</i>	15
Figura 2.	<i>Rasgos de la investigación-acción</i>	24
Figura 3.	<i>Proceso en espiral. Diseño de Carr y Kemmis</i>	25
Figura 4.	<i>Proceso general de la investigación- acción</i>	26
Figura 5.	<i>Investigación-acción autogenerativa</i>	28
Figura 6.	<i>Utilización combinada de técnicas de recogida de datos</i>	32
Figura 7.	<i>Ámbitos de recogida y análisis de la información</i>	33
Figura 8.	<i>Proceso cíclico de revisión y mejora</i>	34
Figura 9.	<i>Triángulo de Lewin</i>	39
Figura 10.	<i>Componentes de la competencia de acción profesional</i>	40
Figura 11.	<i>Diagrama de flujo del sistema de generación y contrastación del conocimiento</i>	45
Figura 12.	<i>Desconexiones entre dominios profesionales y conexiones dentro de cada dominio</i>	46

## Índice de tablas

Tabla 1.	<i>Niveles teóricos</i>	14
Tabla 2.	<i>Tipos de racionalidad científica</i>	18
Tabla 3.	<i>Criterios de rigurosidad científica</i>	21
Tabla 4.	<i>Criterios cualitativos de científicidad</i>	21
Tabla 5.	<i>Fases de la investigación acción y técnicas de recogida y análisis de datos</i>	32
Tabla 6.	<i>Aspectos a tener en cuenta al redactar proyectos e informes de innovaciones</i>	36
Tabla 7.	<i>Características diferenciadas de las culturas institucional e innovadora</i>	37

## Índice de cuadros

Cuadro 1.	<i>Características de la investigación-acción</i>	25
Cuadro 2.	<i>Núcleos de la investigación</i>	26
Cuadro 3.	<i>Datos descriptivos del equipo de investigación</i>	27
Cuadro 4.	<i>Clarificación del problema o necesidad</i>	27
Cuadro 5.	<i>Guía para el diagnóstico del problema y/o análisis de necesidades</i>	28
Cuadro 6.	<i>Guía para proponer planes de mejora</i>	29
Cuadro 7.	<i>Guía para construir un Plan de Acción</i>	30
Cuadro 8.	<i>Revisión para optimizar el plan anterior</i>	30
Cuadro 9.	<i>Ejemplos de cuestiones para revisar el proceso de optimización aplicado</i>	31
Cuadro 10.	<i>Ejemplo de contenidos en proyectos e informes de innovación</i>	35
Cuadro 11.	<i>Incidencia de la investigación-acción en participantes</i>	39

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Delio del Rincón Igea

### Introducción

Excmo. Sr. Rector Magnífico, Excmo. Sr. Presidente del Consejo Social, Excmas. e Ilmas. Autoridades, queridos compañeros y compañeras, estudiantes, señoras y señores:

En cumplimiento del Reglamento de Actos Académicos, y designado para impartir esta lección inaugural, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a nuestro Rector Magnífico, al Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Educación y a la Junta de dicha Facultad. Gracias por la cordial invitación y porque, amablemente, me han impulsado a un acto de superación, cuyos humildes frutos tengo ahora el inmerecido honor de compartir con tan excelente auditorio. Para corresponder a su atención, procuraré aplicarme el viejo pero siempre nuevo proverbio indú: *"Cuando hables, procura que tus palabras sean mejores que el silencio"*

Para introducir esta primera lección vamos a partir de dos actitudes sustancialmente diferentes, para luego asumir con realismo un reto que, a nuestro juicio, debería ser un referente para toda nuestra comunidad universitaria. Parafraseando el conocido adagio marino del teólogo y escritor inglés William George Ward (1812-1882), se podría resumir así: *"el pesimista se queja del viento; el optimista espera que cambie; el realista ajusta las velas"*.

En primer lugar, la insatisfacción experimentada por algunos estudiantes y profesionales de la propia institución universitaria, unida a la que consideran escasa influencia social de esta institución, podrían ser indicadores pesimistas de que algo esencial no funciona. Si mantenemos esta actitud de queja tan amarga corremos el riesgo de atribuir posibles deficiencias exclusivamente a otros profesionales, quedando nosotros eximidos de responsabilidad en aquellos ámbitos que sí son de nuestra competencia.

Afortunadamente, existe una segunda actitud más optimista. La de aquellos sectores conscientes de que vivimos una época de cambio social que ha de tener su correspondencia en el cambio educativo. Necesitamos cambios que supongan una orientación distinta de las instituciones educativas, de su estructura y su función. Adoptar esta segunda actitud es necesario pero puede resultar a todas luces insuficiente si como profesionales esperamos que sean los demás los únicos agentes del cambio y que éste debe afectar exclusivamente a los recursos, a las estructuras y sólo a quienes tienen cargos de responsabilidad en el seno de la institución universitaria.

¿Son dos actitudes tan diferentes? ¿Se trata de dos caras de la misma moneda? Las dos actitudes no son tan contradictorias como complementarias. Cada profesional, desde nuestro ámbito específico, ¿podremos aún hacer algo más por nuestra institución y por

la sociedad a la que sirve? Como me comentaba un exalumno con sutileza "... en nuestra Universidad, si todos nos implicáramos más, veríamos que no hay nada que mejorar, pero sí mucho que optimizar". Por deferencia a este exalumno, ahora ya profesional, me permitirán que les recuerde la antigua leyenda griega que él mismo me relató:

*"Dos guerreros iban al encuentro el uno del otro y coincidieron al pie de una estatua que presidía la entrada de la institución que custodiaban. Uno hizo un comentario acerca de la belleza del escudo de plata del monumento. El otro replicó de inmediato que era de oro; así pasaron un tiempo discutiendo y recurrieron a las armas. Cuando los dos yacían mortalmente heridos, un observador más realista señaló que los dos tenían razón. Un lado del escudo estaba recubierto de oro y el otro, por razones económicas y de recursos personales, de plata. Pensó que habría sido mejor que le hubieran ayudado a vender la plata disponible para conseguir el oro necesario".*

Adoptemos la actitud del marino realista, revisemos nuestro compromiso, empecemos por reorientar, ajustar y optimizar, al menos todo aquello que dependa de nosotros, desde la doble dimensión individual y colectiva, personal e institucional. En lo que depende de nosotros veamos qué podemos optimizar. Parece ser que ya en la antigua Grecia escaseaban también los recursos económicos, siempre necesarios pero insuficientes en sí mismos. El "factor humano", olvidado en muchos planteamientos, se nos revela como el valor añadido insustituible. ¿Por qué conformarnos con plata si podemos cambiarla y aspirar al oro?

Los informes europeos (Reichert y Tauch 2005; Burnett, 2006) y mundiales de educación (Colclough, 2005) y la Global University Network for Innovation (2006) enumeran profundos cambios sociales que reclaman nuevas propuestas educativas para afrontarlos. Como ya intuyó Fromm (1980) hace muchos años, ese cambio al que aluden los informes, exige un cambio del corazón humano, un cambio de actitud que afecta a nuestra profesión, a nuestro estilo de vida, a nuestra manera de conocer, de aprender, de relacionarnos y de trabajar. Por ello, buscar caminos nuevos a la educación es una tarea ante la que no podemos quedar indiferentes porque equivale a plantearnos la supervivencia no sólo de la Universidad sino del mismo planeta (Bartolomé 2000).

En efecto, el reconocido informe Delors anunciaba, ya hace una década, que para "educar a la aldea planetaria" es ineludible alcanzar las verdaderas dimensiones de los aprendizajes más preciados y urgentes en nuestros tiempos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Esta necesidad obliga a los profesionales de la educación replantear la formación integral hasta llegar al "saber ser" y al "saber convivir". En definitiva urge más que nunca una nueva concepción más amplia de la educación que

*"...debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como vía obligada para obtener unos determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de*

*carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser"* (Delors, 1996, 76).

Tradicionalmente la educación ha sido considerada como enseñanza, pero hoy, y más en el futuro, educación ha de significar un proceso permanente de aprendizaje por parte de todo ser humano en sociedad: *"aprender el cambio se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la educación"* (King y Scheneider, 1991, 201), lo que afecta a profesionales, profesorado, gestores, estudiantes y agentes sociales. Creo que todos sentimos y compartimos una misma necesidad: hay que seguir cambiando nuestra institución universitaria para que pueda realizar su función y favorecer o acelerar el cambio social. Oficialmente los nuevos retos y prioridades (Benito y Cruz, 2005; Reichert y Tauch, 2005) se promueven mediante documentos legales, informes y eventos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior, como son, las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) y los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005) o la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo (2006).

Como gestores y agentes de un auténtico cambio cultural para la armonización europea, los profesionales implicados en la vida universitaria, profesorado, responsables académicos, estudiantes y personal de administración y servicios, juegan un papel crucial. Existe una creciente concienciación de los cambios profundos que implica y de la importancia del factor humano, como factor crítico esencial para propiciar el requerido cambio de paradigmas y de cultura en las universidades. En consecuencia, ya es inevitable que cada profesional reclame el derecho y asuma el deber de una formación integral orientada a la práctica profesional que deriva de las exigencias del nuevo marco universitario. El auténtico cambio cultural requiere revisar y establecer nuevas reglas que regulen la gestión de los recursos y fomenten la implicación y la formación práctica de los profesionales y orienten el colectivo a la consecución de determinados fines. El cambio será insignificante si atiende sólo a multiplicar recursos o a modificar estructuras organizativas de la institución y no se centra en el hacer y el ser de las personas.

Volvamos al ámbito educativo. Investigaciones sobre el pensamiento del profesor, estudios sobre el éxito de las innovaciones o los trabajos sobre la influencia de los valores sobre el cambio social (CEO, 2002) ponen de manifiesto que el factor humano, la motivación hacia la innovación de quienes componen la comunidad educativa de una institución, su implicación en el trabajo y el clima creado, se constituyen en factores clave para el desarrollo de innovaciones. El cambio y la innovación exigen la implicación de quienes viven y ejercen su profesión en esas instituciones (Dupont, 2002).

En algunos casos esta implicación puede conllevar variaciones sustanciales en las funciones que desarrollan los profesionales, que incluso pueden necesitar cierto tiempo para la reflexión sistemática sobre sus propias prácticas y para adquirir la formación adecuada. El reto aquí es cómo desarrollar procesos de innovación en la propia práctica profesional, siguiendo criterios de rigurosidad científica, pero sin alterar ni distorsionar la actividad profesional cotidiana. Esta actitud investigadora para revisar y optimizar la práctica profesional, y que también ha sido reconocida en el ámbito de la Educación

Superior desde instancias oficiales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006), incide de forma determinante en la innovación al apoyarse en una actitud crítica, sin la cual, cualquier innovación sería imposible. En este sentido, la investigación educativa afianza el rigor necesario y dinamiza procesos de revisión de la práctica docente, de limitaciones y deficiencias de la institución, que debidamente contrastadas sirven de motor al propio proceso de innovación. De esta forma, la investigación educativa puede optimizar la actuación profesional mediante nuevos y más eficaces conceptos, esquemas y modelos de actividad, materiales de formación y propuestas formativas. Por último, como valor añadido, la investigación educativa sirve también para evaluar los efectos de los procesos de innovación y constituye una premisa esencial para su seguimiento y regulación posterior.

Como todos sabemos, en lo que se refiere al profesorado universitario, los recientes estatutos que se han ido formulando en las distintas Universidades contemplan la evaluación sistemática de la función docente como una dimensión necesaria del quehacer universitario. Ahora bien, evaluación e innovación se complementan, y ambas, como se sugiere en muchos documentos oficiales (Colclough, 2005; Comisión de las Comunidades Europeas (2006), necesitan de la investigación educativa como vía científica para su desarrollo.

El objetivo de la exposición, necesariamente corta por motivos de tiempo, es ofrecer una nueva visión del contexto profesional e institucional como espacio de investigación educativa y desarrollo profesional, donde se cuestionan el papel que los profesionales deben desempeñar y cuál debe ser su compromiso: ¿deben ser profesionales técnicos que repiten y reproducen conocimientos y habilidades generadas y utilizadas por otros?, o por el contrario, y en la medida que depende de ellos, ¿deben ser profesionales reflexivos, con cierto grado de autonomía, que piensan, cuestionan sus propias prácticas, toman decisiones en su ámbito de influencia e implementan nuevas acciones para optimizar la calidad del servicio que prestan? ¿deben revisar su actividad y su realidad profesional para crear situaciones y procesos innovadores a partir de los problemas de la práctica profesional cotidiana con el fin de optimizarla o transformarla?. Al hilo de las preguntas anteriores, vamos a estructurar la exposición en cuatro partes.

En la primera parte de la exposición, el *profesional como práctico reflexivo*, vamos a considerar la profesión como actividad reflexiva. Los profesionales son cada vez más conscientes de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica con el fin de optimizarla. Nuestra aportación se fundamenta en la concepción de que el profesional ha de tener una actitud investigadora, un profesional que integra en su práctica la investigación educativa como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad del servicio que ofrece a la sociedad (Brulin, 2001).

La segunda parte la dedicaremos a la *epistemología de la práctica profesional* centrada en la reflexión en la acción y en racionalidad crítico-social frente a la epistemología centrada en la racionalidad técnica, como justificación y fundamento que sustenta los procesos de innovación mediante metodologías afines o que derivan de la investigación-acción.

La tercera parte, sobre *innovación e investigación-acción*, proporciona una visión general de uno de los modelos de investigación educativa más adecuados para fomentar la calidad: impulsa la figura de un profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente; invita a la intercomunicación, a una constante reflexión crítica sobre la propia actuación personal e institucional, con el fin de optimizarlas; anima al profesional a utilizarla como una forma de cultura y desarrollo profesional y guía en la tarea siempre apasionante de renovar continuamente la propia actividad profesional. Plantearemos la investigación-acción como una forma de indagación realizada por los profesionales para mejorar su actividad profesional y que les permite revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.

Por último, me van a permitir el atrevimiento de ofrecer una serie de sugerencias sobre las *competencias profesionales*, sobre el *saber* y el *sabor* de la profesión, de nuestra profesión. Una profesión, también la nuestra, nunca mejor dicho que hoy, no es un traje a medida hecho de una vez y que nos visualiza ante la sociedad. Muy al contrario, la verdadera profesión es un modo de existir, de saber, de hacer y hasta de ser que se funde con la propia personalidad y de algún modo la determina (Echeverría, 2005). Es también algo que se va haciendo, que va "construyéndose" con la biografía y tiene por ello que adaptarse a constantes cambios culturales de la "circunstancia" y ha de promover otros.

Por ello les invito nuevamente a volver la vista hacia nuestro propio ámbito universitario. Ya lo hemos mencionado más arriba, el factor humano es clave, es crítico. Gestores y responsables, tanto a nivel europeo como en administraciones públicas nacionales y en nuestra universidad, sea en rectorado, centros o departamentos; agentes sociales y empleadores; profesorado directamente responsable de las enseñanzas y estudiantes, nos guste o no, somos grupos humanos diana, agentes de innovación, y tenemos diferentes cuotas de responsabilidad, según el impacto relativo previsible en la calidad. Comencemos entonces con el primer aspecto: *El profesional como práctico reflexivo*

## EL PROFESIONAL COMO PRÁCTICO REFLEXIVO

En muchos ámbitos profesionales, y de una manera especial en el educativo, la enseñanza y la investigación educativa han coexistido como dos actividades separadas, como ha ocurrido con la *teoría* y la *práctica*. Esta disociación puede atribuirse a una elección inapropiada de los problemas de investigación, debido a que quienes exploran y contrastan la teoría intentan responder a necesidades que no siempre son percibidas como tales por los profesionales que trabajan en la práctica. Incluso las expectativas son diferentes ya que, en muchos casos, quienes investigan aspiran legítimamente a generar o contrastar un conocimiento de carácter universal y validado experimentalmente en condiciones artificiales y descontextualizadas. Es decir, conciben la profesión como una actividad técnica. Sin embargo, el profesional necesita y se sirve mejor de un *conocimiento contextualizado y validado en la práctica*, siendo más apropiado contemplar *la profesión como actividad reflexiva*.

### Nada más práctico que una buena teoría

Para los fines de esta exposición recordemos primero que en las ciencias existen diferentes niveles teóricos (Goetz y LeCompte, 1988). Por un lado, las *grandes teorías* o *paradigmas teóricos* están constituidos por sistemas de conceptos y proposiciones, fuertemente interrelacionados, que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probabilísticamente, grandes categorías de fenómenos más habituales en las ciencias físico-naturales (Tabla 1). Así, Newton y Einstein explicaron relaciones entre materia, energía y movimiento y Darwin y Mendel el desarrollo de los seres vivos. A un nivel similar, existen *perspectivas teóricas* o *modelos teóricos*, como el conductismo y el funcionalismo, pero con una capacidad predictiva de carácter más probabilístico. Aunque muchos *modelos teóricos* forman parte de *grandes teorías* preferimos distinguir cuatro niveles teóricos jerarquizados para facilitar la comprensión. Sin embargo, en realidad, los niveles no son siempre mutuamente excluyentes, ya que muchas teorías podrían incluirse en más de un nivel y otras en intersecciones.

Tabla 1. Niveles teóricos

Nivel de teoría	Características	Predicción	Aplicación	Ejemplos
<b>Gran teoría</b>	Conceptos relacionados que describen, predicen o explican grandes categorías de fenómenos	Leyes universales. No probabilísticas.	Ciencias físico naturales	Materia, energía y movimiento (Newton y Einstein). Cambio y desarrollo seres vivos (Darwin y Mendel).
<b>Modelo teórico o perspectiva teórica</b>	Conceptos relacionados Tipologías	Probabilística	Ciencias sociales	Conductismo; Funcionalismo;
<b>Formal y rango intermedio</b>	Conceptos relacionados Tipologías. Menor alcance	Probabilística	Ciencias sociales	Aprendizaje social; Desarrollo niño y adultos; Socialización
<b>Teoría sustantiva</b>	Conceptos relacionados Tipologías. Aplicables a grupos, contextos y tiempos concretos	Impredicible. Complejidad. Contextual	Ciencias sociales	Delincuencia juvenil; Enseñanza aprendizaje en el aula;

Sin embargo, en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación, la actividad humana y profesional es extremadamente compleja para reducirla siempre a leyes universales. Por ello, con un alcance más limitado, y en muchos casos, con una capacidad predictiva de carácter probabilístico, se construyen *teorías formales* y de *rango intermedio*, como el conductismo o el funcionalismo. Por último, existen sistemas conceptuales que relacionan características de grupos humanos, en lugares, entornos y tiempos muy específicos y contextualizados, como pueden ser las *teorías sustantivas* sobre delincuencia juvenil y enseñanza y aprendizaje en el aula (Villar y Alegre, 2004).

El enfoque tradicional de la práctica profesional considera que las *perspectivas teóricas* o *modelos teóricos* y las *teorías formales* y de *rango intermedio*, son guía y soporte de la práctica. Es decir, la práctica se concibe como producto final de dichos niveles teóricos. En el caso de la enseñanza esta visión de la práctica profesional suele favorecer la improvisación y la burocratización, promoviendo una docencia más basada en la información que en la formación (Gil et al, 2004). Es decir, centrada en muchas

exposiciones, en la transmisión de conocimientos y en la memorización, con poca creatividad y con muy poco margen para la autocritica.

Sin embargo, el profesional necesita y se sirve mejor de un *conocimiento contextualizado y validado en la práctica*, más ligado a *teorías sustantivas*. De hecho, autores como Whitehead (1995) plantean una estrategia global de teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica (Gustavsen, 2001), y una reformulación continua de ambas. Este proceso de teorización, donde teoría y práctica están contextualizadas y en continua retroalimentación, es el fundamento de la práctica profesional creativa (Figura 1).

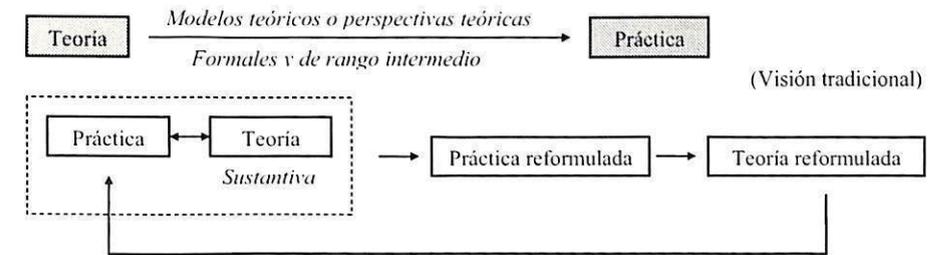


Figura 1. Proceso de teorización

En este proceso, la práctica profesional es considerada como punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción de *teorías sustantivas* y, finalmente, como objeto de transformación. Aquí cobra pleno sentido la acertada frase de Chesterton "*no hay nada más práctico que una buena teoría*", especialmente si se trata de *teorías sustantivas*.

### Conocimiento útil para el profesional

El mismo Tomás Kuhn mantenía, no tanto en su obra *Estructura de las revoluciones científicas* de 1962, sino en su conferencia "Objetividad, juicios de valor y elección de teorías" que dictó en la Furmant University el 30 de noviembre de 1973, en respuesta a críticas de Lakatos, Shape y Shefer, que el proceso de evaluación de teorías rivales resulta ser mucho más complejo de lo que creyó la filosofía empirista de la ciencia. ¿Cuándo una teoría científica es buena (o mala)? Kuhn (1962, 1983) indica al menos cinco características para admitir que una teoría científica es buena: precisión, coherencia, amplitud, simplicidad y fecundidad. Pero distingue entre reglas y valores y afirma que las mencionadas características o criterios de elección de teorías funcionan como valores incompletos y no como reglas de decisión, puesto que a la hora de enjuiciar las teorías, científicos adscritos a los mismos programas de investigación pueden expresar valoraciones distintas. Posteriormente sugirió un sexto valor, la *utilidad*, de índole preferentemente técnica (Echeverría, 2002).

¿Qué conocimiento es útil para el profesional? ¿Quién lo genera y contrasta con la práctica? ¿El profesional que vive en la práctica o los investigadores que viven alejados de la misma? ¿El profesional es sólo consumidor de conocimiento o también constructor del mismo? El conocimiento que se genera, ¿es pertinente y aplicable para mejorar la práctica profesional?

Existe un conocimiento basado en las *perspectivas teóricas* o *modelos teóricos*, los *modelos teóricos* y las *teorías formales* y de *rango intermedio*, generado y contrastado por investigadores que utilizan como referente los presupuestos del método científico de una forma estricta y, con frecuencia, a la contrastación de hipótesis estadísticas (Tojar, 2001). Es un conocimiento sobre la profesión y que puede ser muy relevante para las Ciencias de la Educación, y a menudo, prerrogativa de la “academia”. Los profesionales también pueden utilizarlo para conformar teoría y tomar decisiones en su práctica profesional (Park, 2001).

Pero existe también otro conocimiento científico ligado a *teorías sustantivas* generado y contrastado por los propios profesionales y que podríamos denominar *conocimiento práctico o profesional* por su utilidad para dar respuesta a situaciones problemáticas que plantea la práctica profesional, sin menospreciar el conocimiento más vinculado a los demás niveles teóricos y que tiene también otras pretensiones. Este conocimiento *profesional*, está formado por un conjunto interrelacionado de *teorías sustantivas implícitas*, de saberes sobre la actuación profesional, y de valores de la profesión, generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica profesional, y de utilidad para manejar los procesos interactivos y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. Además de este carácter práctico y situacional, es muy contextualizado y dialógico, con criterios y sugerencias para cambiar y transformar la propia práctica. Es construido por el profesional al investigar su práctica, es generado desde la práctica en diálogo con otros profesionales.

### La profesión como actividad reflexiva

Tradicionalmente la actuación profesional se concibe como un proceso racional y tecnológico de búsqueda de la eficacia y de la efectividad de la institución o empresa para lograr objetivos previamente definidos. Se trata de un modelo que podría denominarse *proceso-producto* en el que la actividad del profesional se concibe como lineal, las actuaciones del profesional son consideradas “causas”, y la incidencia en los clientes “efectos”. De alguna forma se enfatizan las acciones del profesional frente a los juicios profesionales, describiendo la actuación profesional como la identificación de series de conductas discretas reproducibles de un profesional a otro, y extrapolables entre contextos. Este planteamiento se asocia con la visión de un profesional técnico, cuyo papel es poner en práctica los hallazgos de la investigación más tradicional (Latorre, 2003).

Sin detrimento del planteamiento anterior, para el profesional tiene más utilidad un *conocimiento contextualizado y validado en la práctica*, por lo que es más apropiado contemplar *la profesión como actividad práctica reflexiva*. La profesión se concibe así como actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por los profesionales con la finalidad de mejorar su práctica. La actividad profesional deja de ser un fenómeno natural, deja de ser una técnica, para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por los profesionales. Es acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por un saber aplicar la teoría basada en

leyes científicas. Se constituye así en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de la actuación profesional y de los contextos institucionales.

Como es lógico, un investigador puede explorar y contrastar estadísticamente relaciones entre variables comparando los modelos empírico y aleatorio. Pero muchos aspectos de la actuación profesional son tan extremadamente complejos, que es muy difícil que investigadores externos a la institución, en un corto período de tiempo, puedan llegar a entenderla y comprenderla, cuando los datos recogidos en una primera observación serán distintos a los recogidos en la siguiente (Latorre, 2003). La práctica profesional, a menudo incierta e impredecible, se hace difícil de entender sin hacer referencia a las teorías sustantivas implícitas, a las intenciones del profesional y a las percepciones de los clientes. En este sentido, una metáfora (Schön, 1992) ilustra que en la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas son más fáciles de controlar, se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución única.

De ahí que, ya en el ámbito educativo, autores como Stenhouse (1998) mantengan que el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas “externas”, sino investigador de sí mismo. Sólo los docentes, sobre una base de continuidad, tienen acceso a los datos cruciales para comprender lo que ocurre en las aulas y en los contextos institucionales. Para cambiar la institución es necesario que las prácticas de gestión y docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisan gestores/as y profesores/as capaces de reflexionar, analizar e indagar su práctica profesional, que se constituyan en investigadores de su propia práctica.

Hay diferentes maneras de estar en la profesión. La del profesional investigador es cuestionándola, la del profesional rutinario es actuar siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace. El profesional investigador cuestiona su actuación; en la medida que depende de él, innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con el fin de mejorar su práctica profesional. Reflexiona sobre su práctica, a veces utiliza la ayuda externa, recoge evidencias, las analiza, plantea hipótesis de acción o planes de mejora, si tiene posibilidad redacta informes abiertos a críticas, incorpora las reflexiones de modo sistemático, busca el perfeccionamiento contrastando hipótesis en su ámbito de actuación y en el plano institucional o empresarial. Las cuestiones de investigación surgen de la experiencia cotidiana, de las discrepancias entre lo que se pretende y lo que ocurre en la realidad. El proceso de cuestionamiento es altamente reflexivo, inmediato, y referido a personas y a contextos institucionales y empresariales.

La complejidad de la práctica profesional hace necesario que el profesional asuma el papel de investigador reflexivo, que esté atento a las contingencias del contexto; que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica; que dé respuesta a las necesidades de las personas y trate de buscar nuevos enfoques y estrategias. Pero volvamos al ámbito de la enseñanza universitaria. Ya Dewey (1933) señalaba también que el profesorado competente es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica; las aulas son vistas

como laboratorios contextualizados en los que los docentes, con la visión de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, constantemente someten a prueba las ideas, los métodos y los valores que traen al aula. En este sentido, el currículo puede definirse en términos de investigación (Stenhouse, 1998) por ser un intento de comunicar los principios esenciales y los rasgos de la propuesta formativa de tal forma que permanezca abierta al escrutinio crítico y sea posible llevarla a la práctica. En definitiva, cada propuesta formativa o Plan de Estudios puede considerarse como un proyecto de investigación donde el profesorado es el investigador principal, que se profesionaliza a medida que investiga su práctica (Frau y Sauleda, 2005).

## EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Los profesionales son cada vez más conscientes de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica con la finalidad de mejorarla. Muchos profesionales reclaman con razón más tiempo, más formación y más posibilidades de sistematizar su actuación. Pero, ¿cómo hacer que este proceso de revisión y mejora sea científico, sin alterar el trabajo cotidiano? Para resolver los problemas de profesionales cuyas prácticas poseen zonas indeterminadas la *racionalidad técnica* es una epistemología muy limitada. Por ello algunos autores proponen la *reflexión en la acción* (Schön, 1992) y la *racionalidad crítico-social* (Carr y Kemmis, 1998) como epistemologías más pertinentes para resolver tales problemas y optimizar la práctica (Tabla 2).

Tabla 2. Tipos de racionalidad científica

Racionalidad	Profesional	Problemática	Teoría y niveles teóricos
Técnica	Experto técnico	Resolución de problemas	Gran teoría; modelo teórico; Teoría formal y rango intermedio
Reflexión en la acción	Práctico	Situación	Teoría sustantiva
Crítico-social	reflexivo	problemática	

En efecto, la racionalidad técnica resulta insuficiente ya que contempla la práctica profesional desde una perspectiva heredada del positivismo, concepción aún dominante en el pensamiento científico actual, cuyos postulados han orientado la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa. Considera al profesorado como un experto técnico que puede resolver sus problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. Jerarquiza la relación entre teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer. El profesional es visto como un *usuario del saber*, una persona experta que lleva a la práctica los conocimientos científicos. En la racionalidad técnica, los *modelos teóricos* y las *teorías formales* y de *rango intermedio* son niveles teóricos que tienden a guiar a las ciencias aplicadas y éstas, a su vez, guían la práctica.

Desde la década de los años setenta los supuestos de la racionalidad técnica están recibiendo duras críticas. Los estudios sobre la práctica social conducidos desde la filosofía de la práctica, desde la hermenéutica o desde la reflexión en la acción, coinciden en que la práctica educativa tiene zonas indeterminadas, constituidas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los postulados de

la racionalidad técnica. Asimismo, afirman que la práctica está mediada por procesos de interpretación de los participantes y regulada por normas éticas (Latorre, 2003).

La racionalidad técnica es limitada, pues la teoría no puede, sin más, aplicarse o “proyectarse” en la práctica. Cualquier principio educativo que pretenda orientar la práctica sólo será “educativo” dentro de un determinado conjunto de fines educativos; por tanto, esos principios no pueden derivarse únicamente de la teoría. Los medios no pueden derivarse de la teoría, no son una mera instrumentación. Los fines y los medios están intrínsecamente relacionados con valores educativos, y la educación incluye a ambos. Por ello, la racionalidad técnica es una epistemología limitada para resolver los problemas más cruciales que plantea la educación.

## Reflexión en la acción

Los críticos de la racionalidad técnica conciben la actuación profesional como una actividad humana *práctica* y *reflexiva*. Como es lógico, algunas tareas profesionales requieren la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la *racionalidad técnica* como única forma de intervención eficaz. Lo que niegan los críticos es la posibilidad de considerar la actividad profesional exclusivamente como técnica, como sostiene la *racionalidad técnica*. En efecto, muchas actividades profesionales, se caracterizan por ser de naturaleza incierta, inestable, singular y por darse en ellas conflictos de valor (Schön, 1992), siendo imprescindible la *reflexión en la acción* como epistemología más adecuada para su revisión y mejora.

Así las cosas, la epistemología de la *reflexión en la acción* considera que el profesional es un práctico reflexivo y ello implica que deberá ocuparse de redefinir situaciones problemáticas prácticas, y que desarrollará una mejor comprensión del conocimiento a través de la propia acción. Ser profesional es ser una persona capaz de examinar y explorar nuevas situaciones. Para ello, una teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer. En este sentido, la práctica profesional exige una “conversación” con la situación problemática o innovadora, en la que “saber” y “hacer” son inseparables. En definitiva, la práctica profesional se concibe como una actividad investigadora que promueve el *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser*, como ingredientes imprescindibles de un buen sabor de profesional.

La reflexión en la acción se constituye, pues, en un proceso que capacita a los profesionales para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos, pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas susceptibles de innovación y mejora, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica (Latorre, 2003). Desde la perspectiva de la reflexión en la acción, la práctica educativa, se ve como una actividad reflexiva, que requiere de una actuación diferente a la hora de afrontar y resolver los problemas educativos. Para dar respuesta a actividades de esta naturaleza, Schön (1998) propone el *práctico reflexivo*, un nuevo modelo de profesional para abordar los problemas relativos

a la educación, que se caracterizan por ser singulares y que exigen actuaciones de naturaleza deliberativa y contextualizada.

### Racionalidad crítico-social

Como complemento de la epistemología de la *reflexión en la acción*, la racionalidad *crítico-social*, mantiene que la reflexión sobre la práctica y la adopción de una posición crítica frente a lo social son dos formas de avanzar o tomar conciencia de los problemas y necesidades existentes. Desde esta perspectiva crítica, el profesional concibe su práctica como problemática, más allá de de la comprensión y del conocimiento vulgar y cotidiano. El cambio y la innovación se construye como un proceso de “ideología crítica”, sobre contradicciones y tensiones entre objetivos y valores, de una parte, y la ideología social y política institucional por otra (Kemmis, 2001).

La innovación educativa implica cuestionar de manera crítica las relaciones entre educación y sociedad. La clave del aprendizaje profesional radica en comprender la manera en que los significados culturales son configurados por las estructuras sociales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad de actuar sobre las mismas. Enfatiza también el aspecto ético de la enseñanza, incluyendo la formación del profesorado.

La educación no es una actividad técnica, neutral y apolítica, despreocupada de los problemas morales, sociales y políticos, como aparece en la racionalidad técnica; ni tampoco un proceso para ilustrar a los profesores sobre sus valores y prácticas. Para esta perspectiva, la educación es vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos, donde la política educativa debe propiciar la condiciones que ayuden al profesorado a cuestionar la práctica educativa: la manera de enseñar, las teorías implícitas que mantiene, el modo de organizar una clase; a plantearse de una manera crítica la enseñanza, a hacerse preguntas como las siguientes: ¿por qué lo hago así?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación subyace en esta manera de hacer las cosas?

El valor epistemológico del conocimiento educativo reside precisamente en su naturaleza dialéctica apoyada en evidencias. La investigación de la enseñanza integra una forma dialéctica, entre conocimiento y acción, que fundamenta el conocimiento docente. Los resultados son sometidos a prueba constantemente y adaptados a las nuevas situaciones. La investigación educativa, así entendida, requiere un foro, un grupo profesional con quien probar y examinar críticamente los resultados.

### Criterios de rigurosidad científica

Los planteamientos de la *reflexión en la acción* y la *racionalidad crítico-social* (Tabla 3) siguen criterios generales de científicidad (Bradbury y Reason, 2001) como son la *veracidad*, *aplicabilidad*, *consistencia* y *neutralidad* (Rincón *et al* 1995; Sandín, 2003).

Tabla 3. Criterios de rigurosidad científica

Criterios Generales	Racionalidad técnica	Reflexión en la acción
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/Generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Para que el profesional tenga más confianza en la rigurosidad de la reflexión en la acción y pueda asegurar más la autenticidad y adecuación de los procesos de recogida y análisis de evidencias puede recurrir a una gran variedad de técnicas o procedimientos (Tabla 4) utilizados en la investigación de orientación cualitativa.

Tabla 4. Criterios cualitativos de científicidad (Guba y Lincoln, 1994)

Criterios	Técnicas o procedimientos
<b>A) Valor de verdad.</b> Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad: <b>Credibilidad</b>	- Observación persistente - Triangulación - Juicio crítico de colegas - Recogida de material referencial - Comprobaciones con los participantes
<b>B) Aplicabilidad.</b> Grado en que los resultados de una investigación pueden aplicarse a otros sujetos y a otros contextos: <b>Transferibilidad</b>	- Muestreo teórico intencional - Descripción exhaustiva - Recogida de abundantes datos
<b>C) Consistencia.</b> Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos en igual contexto: <b>Dependencia</b>	- Identificación del estatus y rol del investigador - Descripciones minuciosas de los informantes - Establecer pistas de revisión - Delimitación contextos físico, social e interpersonal - Réplica paso a paso. - Triangulación de métodos o métodos solapados - Auditoría de dependencia
<b>D) Neutralidad.</b> Garantía de que los resultados de una investigación no están sesgados por el investigador: <b>Confirmabilidad</b>	- Descriptores de baja inferencia - Ejercicio de reflexión - Comprobaciones de los participantes - Recogida de datos mecánica - Triangulación - Auditoría de confirmabilidad

**A) Valor de verdad o veracidad: Credibilidad.** El criterio de *veracidad* se refiere al grado de confianza en los resultados de una investigación y en los procedimientos empleados. En las investigaciones cuantitativas, y especialmente en experimentos, la veracidad exige la *validez interna*, es decir, que las variaciones observadas en la variable dependiente se deban a los cambios introducidos intencionalmente en la variable independiente. La *veracidad* se logra a través de procesos de control y manipulación que el investigador introduce para conseguir el isomorfismo o correspondencia entre resultados y realidad. En consecuencia, debe asumirse que la realidad es única y uniforme, y que los resultados obtenidos son internamente válidos si describen las relaciones de causalidad que faciliten el control y manipulación de dicha realidad.

En las investigaciones cualitativas se considera que la realidad es múltiple, dinámica, construida por los propios individuos; los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes de los naturales. Para conseguir la *veracidad* se recurre al criterio de *credibilidad*, paralelo al de validez interna, que se consigue al contrastar distintas fuentes

de información, a través del diálogo y de la argumentación racional, de procesos de «corroboración estructural» y «adecuación referencial», contextualizando la situación. El objetivo de la *credibilidad* es demostrar que la investigación se ha realizado de tal modo que asegura que el tema fue identificado y descrito con exactitud. La indagación, pues, debe ser “creíble para los constructores de realidades originales múltiples” (Guba, 1994).

**B) Aplicabilidad a nuevos contextos y personas: Transferibilidad.** Se refiere a las posibilidades de que las aportaciones de una investigación, se puedan generalizar o aplicar a otros contextos, a otras personas y a otros problemas de investigación. Dado que la generalización implica afirmaciones libres de contexto y, hasta cierto punto atemporales, en la investigación *cualitativa* es más adecuado utilizar el criterio de *transferibilidad* o grado en que las afirmaciones derivadas de un contexto determinado pueden aplicarse, en mayor o menor grado, a otro contexto. Es decir, el fenómeno objeto de estudio depende del contexto y no es apropiado hablar de generalización en el sentido de aplicabilidad general, sino que hay que referirse a descripciones o interpretaciones, enunciados idiográficos, relevantes para dicho contexto.

Para delimitar mejor el criterio de *aplicabilidad*, deben tenerse en cuenta dos consideraciones referidas a la *correspondencia entre situación de investigación y realidad* y a la *representatividad de la situación de investigación* (Bradbury y Reason, 2001). Por lo que se refiere al primer aspecto, una validez interna muy estricta, bajo los supuestos de la perspectiva cuantitativa, podría ir en detrimento de la validez externa, ya que una investigación muy controlada, es decir, con mucha validez interna suele resultar artificial, y por ello, poco generalizable a situaciones reales. En las investigaciones cualitativas, el énfasis que se concede al control es menor, por lo que se reduce el riesgo mencionado.

En cuanto a la *representatividad de la situación de investigación*, la aplicabilidad de los resultados no sólo depende de la congruencia entre el contexto de investigación y la realidad, sino también del grado en que la situación de investigación es representativa de otras situaciones reales a las que se podrían aplicar las conclusiones. En la investigación cuantitativa la generalización de los resultados a diversas poblaciones y tiempos es un aspecto esencial. En cambio, en la cualitativa tiende a cuestionarse la generalización, y a relativizarse, ya que diferentes personas con diferentes antecedentes y expectativas atribuirán diferentes significados a una misma situación. Aún más, en realidad, no existen situaciones comparables, ya que las circunstancias cambian con tanta rapidez que incluso la misma situación no permanece. Por ello, las interacciones contextuales son tan complejas que la recogida de datos sólo tiene significado en un determinado contexto real y en un determinado momento temporal. En la investigación cuantitativa este supuesto se regula a través del criterio de *validez externa* que posibilita la generalización de los resultados.

**C) Consistencia o estabilidad de los resultados: Dependencia.** Grado en que las constataciones de una investigación volverán a repetirse si se realizara nuevamente la misma investigación con las mismas personas o similares y en el mismo o similar contexto. La estabilidad de los resultados es un criterio que en las investigaciones cuantitativas se denomina *fiabilidad* y se refiere a la posibilidad de una cierta constancia situacional y la viabilidad de repetir una investigación en condiciones idénticas. En la investigación cuantitativa es deseable la estabilidad de los resultados, pero en las cualitativas, las inconsistencias y discrepancias pueden desvelar interpretaciones del

fenómeno, aportando una mayor riqueza de significados. En la investigación cuantitativa se admite un universo regular y estable, y por ello las indagaciones puedan ser replicadas. Desde la perspectiva *cualitativa* interesa también la estabilidad de la información, pero se tienen en cuenta las condiciones cambiantes de la realidad investigada así como la posible necesidad de introducir cambios en el diseño si con ello se obtiene una información más óptima.

**D) Neutralidad o independencia del investigador: Confirmabilidad.** Seguridad de que los resultados de la investigación son reflejo de los sujetos estudiados y de la misma investigación, y no producto de los sesgos, juicios e intereses del investigador. En la investigación cuantitativa existe la *objetividad*, entendida como marco referencial permanente, ahistórico y característico de la naturaleza racional del conocimiento. Desde la perspectiva cualitativa hay que referirse a la *confirmabilidad*, que consiste en la existencia de criterios intersubjetivos de racionalidad o normas de indagación que permiten identificar sesgos personales, supersticiones o falsas creencias.

## INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Expuestas algunas concepciones sobre la actividad profesional como susceptible de ser investigada y sobre el profesional como investigador debe tenerse en cuenta que no todas las modalidades de investigación educativa sirven igualmente para indagar la práctica profesional. Si la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos profesionales, teniendo como meta alcanzar la máxima calidad, la opción preferente es la *investigación-acción* (McMillan y Schumacher, 2005). Cualquier contexto profesional puede llegar concebirse como un espacio de reflexión e investigación y la *investigación-acción* como una potente herramienta de desarrollo profesional y transformación social (Coghlan y Brannick, 2001).

El objetivo de la *investigación acción*, es promover e implantar mejoras en la práctica profesional con la implicación conjunta de los propios profesionales (Reason y Bradbury, 2001). Los problemas de los profesionales son mutuamente definidos por prácticos e investigadores y ambos colaboran en la búsqueda de soluciones y mejoras para las necesidades y problemas planteados. La investigación acción es un proceso de indagación y teorización sobre la actuación de los prácticos y las teorías sustantivas que guían su actuación. Es una forma de investigación que capacita a los profesionales o a los miembros de una comunidad para comprender mejor su práctica y optimizar lo que hacen. Durante el proceso de innovación o mejora se articula permanentemente *investigación, acción* y la formación y cambio de *actitudes* (Figura 2).

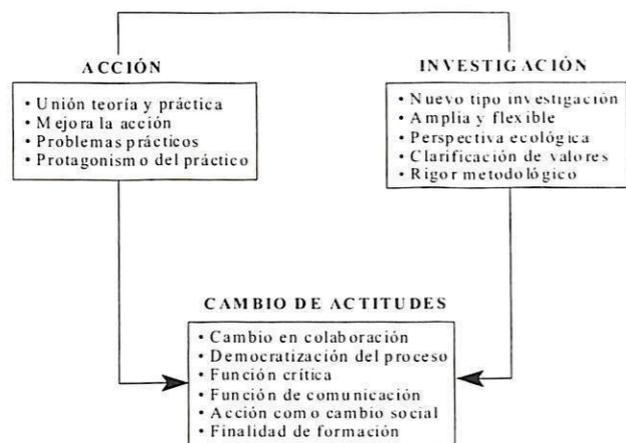


Figura 2. Rasgos de la investigación-acción (Pérez Serrano, 1994)

### El proceso de investigación-acción

Los profesionales pueden estar asesorados por investigadores educativos y consultores colaborando en *equipo*. Parten de una *idea general* o *ámbito de interés inicial* que responda a sus necesidades. Puede ser mejorar o cambiar algún aspecto *problemático* de la práctica. Para clarificar y comprender bien este ámbito de interés inicial se *recogen datos*, *aportan evidencias documentadas* y *reflexionan* sobre su propia práctica. Es decir, realizan una *revisión de la práctica educativa* o *evaluación diagnóstica inicial*, que les lleve de las necesidades *sentidas* a las necesidades *reales*, con el fin de *reflexionar* sobre las *coherencias e incoherencias* de dicha *práctica* y sobre las *causas* subyacentes que las provocan. Realizada esta *revisión* o *autoevaluación inicial*, el equipo realiza la *planificación* y elabora un *plan de acción*. Para ello, de forma prospectiva o constructiva, hacen la previsión de cómo llevarán a cabo la acción de mejora. La *acción* o innovación se desarrolla retrospectivamente, guiada por el plan previo y se recogen evidencias que les permitan *reflexionar* nuevamente sobre el cambio planeado (Figura 3).

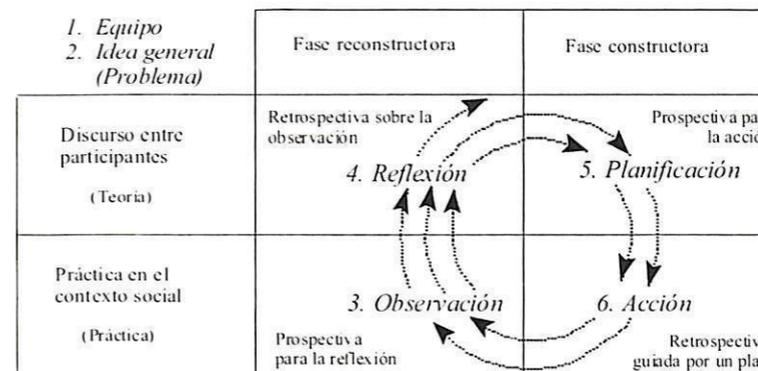


Figura 3. Proceso en espiral adaptado de Kemmis (1989) y Bartolomé (1994).

La naturaleza flexible del proceso permite un "feedback" permanente entre cada una de las fases del ciclo, según una revisión *retrospectiva* y una intención *prospectiva*, siguiendo una *espiral autorreflexiva* de conocimiento y acción. Se trata de una *espiral de cambio* y el equipo se compromete a articular permanentemente las fases de *planificación*, *aplicación*, *recogida de evidencias* y *reflexión grupal* a partir de los datos recogidos y analizados. El carácter cíclico implica un "vaivén" o espiral dialéctica entre la *acción* o *praxis* y la *reflexión* ligada a teorías sustantivas, de manera que los dos momentos quedan integrados y se complementan. Se combinan así dos dimensiones, la *diagnóstica* y la *transformadora*. A lo largo del proceso es necesario elaborar *informes* para facilitar la reflexión y el intercambio de experiencias. Los núcleos y características más importantes de la *investigación-acción* pueden verse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Características de la investigación-acción

<p><b>Comprender</b> la propia práctica, resolver <b>problemas prácticos</b>, dificultades y necesidades que genera dicha práctica y <b>optimizar la actuación</b> profesional.</p> <p><b>Reflexionar antes</b> de la acción (<i>planificar</i>), <b>durante</b> la acción (<i>opciones en la acción</i>) y <b>después</b> de la acción (<i>sobre los efectos de las acciones y posterior revisión de la acción planificada</i>).</p> <p><b>Planificar</b> de forma intencional acciones de <b>mejora</b>. Las acciones intentan modificar la situación a partir de una comprensión más profunda de la propia práctica.</p> <p>Llevar a cabo las <b>acciones</b> y recoger <b>evidencias</b>.</p>
---

### Cómo optimizar la práctica profesional

Ya hemos visto que el ciclo de la investigación se configura esencialmente en torno a cuatro fases de *planificación*, *acción*, *observación* y *reflexión* (Rincón, 1998). En la Figura 4 puede verse el proceso más detallado.



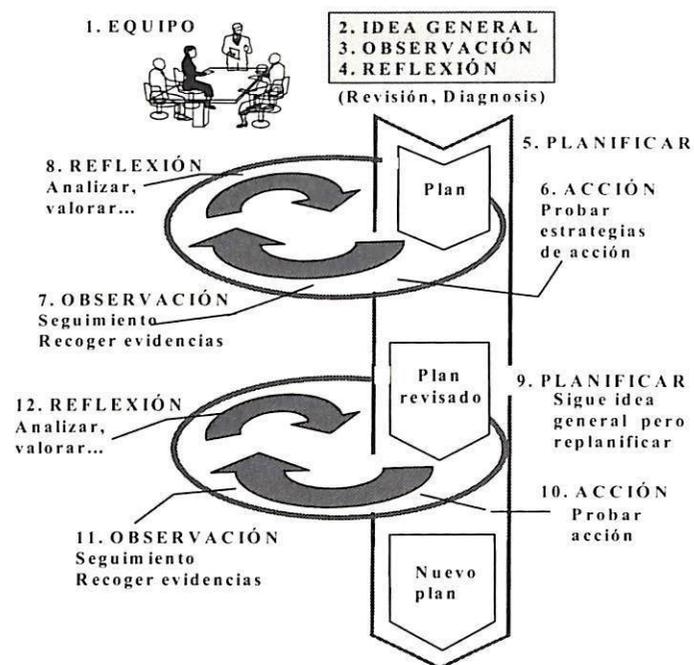


Figura 4. Proceso general de la investigación-acción

La recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación. Para facilitar la redacción de proyectos e informes dichas fases pueden agruparse y denominarse (Cuadro 2): *planteamiento, revisión diagnóstica, plan de acción e implementación y revisión del plan de acción*:

Cuadro 2. Núcleos de la investigación-acción

<p>a) Planteamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constitución <i>equipo</i> de investigación: Componentes y características.</li> <li>2. Problema, necesidad o "<i>idea general</i>": qué mejorar, innovar o qué cambiar</li> </ol> <p>b) Revisión diagnóstica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>Observación</i> de la práctica profesional para comprenderla mejor</li> <li>4. <i>Reflexión</i> sobre la práctica profesional</li> </ol> <p>c) Plan de acción e implementación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. <i>Planificación</i> (prospectiva o constructiva) acciones de mejora</li> <li>6. <i>Acción</i>. Retrospectivamente, guiada por el plan previo....</li> </ol> <p>d) Revisión del plan de acción:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. <i>Observación</i> o evidencias del desarrollo del plan previsto. Prospectiva para la reflexión.</li> <li>8. <i>Reflexión</i> retrospectiva sobre observación previa.</li> </ol>
---

**1. Organización del equipo.** En algunos casos requiere un diálogo en el seno de una institución o entre dos o más instituciones. Por un lado, puede tratarse de organismos orientados a la formación permanente y el asesoramiento profesional; por otro, hay que

contar con la participación de la institución a la que pertenecen los "prácticos" implicados. No siempre participan todos los miembros, pero los gestores y profesionales responsables, deben estar informados del proyecto de innovación para que puedan facilitar los recursos necesarios y el conveniente apoyo institucional. La composición (Cuadro 3) puede ser mixta, por ejemplo, expertos, consultores, asesores, profesionales, especialistas en formación permanente y en registros tecnológicos. Suele existir un grupo base formado por los coordinadores de cada subgrupo, con sesiones de trabajo periódicas, unas conjuntas y otras por grupos.

Cuadro 3. Datos descriptivos del equipo de investigación

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos biográficos y profesionales, posición dentro del grupo</li> <li>- Superioridad jerárquica institucional o responsabilidad</li> <li>- Perspectivas en relación al problema investigado</li> <li>- Objetivos y motivaciones compartidas</li> <li>- En caso de existir un experto o asesor externo, posición respecto al grupo relación con los componentes, su formación, motivaciones, experiencia...</li> </ul>
--

Conviene impartir una formación progresiva y paralela a la introducción de estrategias novedosas o desconocidas para los profesionales (Rodríguez, et al., 2004). Información como la siguiente facilita una mayor contextualización del proceso y de la dinámica a seguir por los participantes en la investigación:

**2. Idea general.** Aunque suele partirse de una *idea general* o *ámbito de interés*, es aconsejable también *observar recogiendo datos* de la práctica profesional para *reflexionar* sobre ella. En definitiva, se lleva a cabo una *autoevaluación diagnóstica* de lo que ocurre, una revisión de la práctica profesional. Los problemas a investigar suelen consistir en necesidades sentidas o dificultades encontradas en la práctica y que nos gustaría mejorar. Cuando no se parte de una idea inicial puede estar indicada una *revisión global* o inicial y luego una *revisión más específica* o focalizada (Cuadro 4).

Cuadro 4. Clarificación del problema o necesidad (Adaptado de Pérez Serrano, 1994).

<p>Nos gustaría mejorar o cambiar en... ¿Qué podemos hacer para cambiar en...? Ante esta situación, ¿qué podemos hacer respecto a...? Creo que habría de hacer.... pero en la práctica lo que hago es...</p> <p>¿Qué ocurre? ¿Qué debería ocurrir? ¿Por qué es un problema?</p> <p>¿Qué pasa en mi empresa/institución? ¿Cómo desarrollamos nuestra actividad profesional? Adjuntar programas, guiones, dossiers, material documental, prácticas, ejercicios...</p> <p>¿Qué debería ocurrir en nuestras aulas durante la formación? ¿Cómo podríamos desarrollar nuestra formación? ¿Qué debe ser cambiado o mejorado? ¿Qué problema tenemos?</p>
--

Pueden abordarse más de un problema o área de mejora a la vez, dado que en la realidad profesional los problemas o necesidades no se presentan aislados, sino acompañados de otros menores o equivalentes. Con frecuencia, para responder mejor a las necesidades y motivaciones de los profesionales hay que añadir a la espiral central otras espirales secundarias. Así se origina el denominado proceso de investigación-acción

*autogenerativo* (McNiff, 1988). Es decir, sin perder la idea del problema fundamental se pueden ir abordando también aquellos problemas o necesidades que vayan surgiendo. De la misma manera, un proceso general puede implicar a la institución, pero otras espirales derivadas pueden desarrollarse en departamentos, áreas y ciclos concretos. Se avanza progresivamente hacia mejoras más amplias, se empieza con pequeños grupos, expandiéndose gradualmente a un número mayor de profesionales (Figura 5).

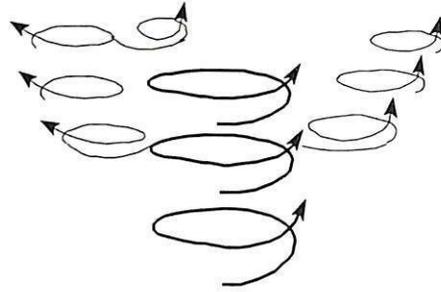


Figura 5. Investigación-acción autogenerativa

**3. Observación.** Para facilitar la reflexión posterior deben aportarse evidencias documentadas sobre el desarrollo de la práctica profesional de los participantes en lo que se refiere al ámbito seleccionado o idea general. Existe una gran variedad de estrategias para obtener información (Corbeta, 2003), derivadas de la observación, la entrevista y los documentos. Más abajo en la Tabla 5 puede verse una relación más exhaustiva de las diferentes técnicas.

**4. Reflexión.** Ayuda a concretar los antecedentes, los motivos que llevan a investigar, la descripción de la situación inicial en la que se encuentran las necesidades o el ámbito a investigar. Durante esta fase se realiza el diagnóstico de la situación, se descubren problemas concretos, cómo surgen, cómo evolucionan, percepciones de los participantes, posibles mejoras y cambios. Para este diagnóstico y focalización del problema, o para priorizar necesidades pueden utilizarse técnicas de trabajo individual y de grupo (Pérez-Campanero, 1991; Fuentes y otros, 1997; Carballo, 2002). Algunas pautas a seguir pueden ser las que aparecen en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Guía para el diagnóstico del problema y/o análisis de necesidades (Adaptado de Pérez Serrano, 1994).

<p>Tenemos una idea y nos gustaría probarla ¿Cómo podemos aplicarla?</p> <p>¿Cuál es el problema? ¿Qué ocurre? ¿En qué sentido esta situación es un problema?</p> <p>Descripción del contexto en que surge el problema</p> <p>Descripción de la dificultad o necesidad. Recogida de información sobre el problema</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo es percibido?</li> <li>- Experiencias vividas en el aula</li> <li>- ¿En qué medida nos preocupa?</li> <li>- ¿Cómo es de importante?</li> <li>- ¿Por qué lo es?</li> </ul>
--

<p>¿Por qué creemos que se produce? ¿Dónde se origina? ¿Por qué ocurre? ¿Cuáles son las causas?</p> <p>¿Cómo podemos actuar para optimizar la situación? Formular posibles hipótesis de acción</p> <p>¿Qué sucedería si aplicáramos este plan alternativo?</p> <p>¿Poseemos la formación necesaria? ¿Podemos adquirirla?</p> <p>Consultas, si es preciso, nueva información</p> <p>Formular el problema / Necesidad / Objetivos</p>
---

Para favorecer la implicación de los profesionales debe procurarse que la investigación ofrezca respuestas a sus *necesidades sentidas* y a los problemas que surgen en la práctica educativa. La evaluación diagnóstica inicial permite ir más allá, en un intento de explorar también las *necesidades reales* más profundas que necesitan ser sometidas a revisión. Esquemáticamente podríamos representar este proceso del siguiente modo:

$$\text{Diagnóstico} = \text{Actuación real} + \text{Actuación deseable (Referente)} + \text{Causas} + \text{Mejoras}$$

En síntesis, los grupos realizan una revisión o *exploración inicial* que posibilita la *descripción* y reflexión sobre la práctica profesional real, sobre los procesos que serían deseables, las posibilidades, las causas que subyacen, las actitudes mantenidas y los problemas encontrados. Así, la *toma de decisiones* sobre la priorización de problemas y la búsqueda de soluciones es más participativa y se favorece la implicación posterior.

**5. Planificación.** Detectadas dificultades y necesidades conviene establecer un orden de prioridades entre posibles planes alternativos de mejora. Es decir, realizada la evaluación diagnóstica y organizados los grupos debe acordarse la innovación a realizar, un plan de acción o hipótesis acción. Algunos ámbitos que deben ser consensuados por los participantes se exponen en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Guía para proponer planes de mejora

<p>¿Cómo podemos actuar para optimizar la situación?</p> <p>¿Qué podemos hacer para cambiar en...?</p> <p>¿Qué podemos hacer respecta a...?</p> <p>¿Cómo podemos aplicar la idea?</p> <p>¿Qué debe ser cambiado o mejorado? ¿Cómo?</p>
--

Teniendo en cuenta la información recogida y analizada durante los procesos de revisión y durante el diagnóstico de la situación susceptible de mejora ahora se planifica cómo será el proceso innovador. Es importante reflexionar sobre la situación problemática, sobre las características de las personas participantes en el proceso de mejora y sobre las características de la situación o contexto que constituirá el escenario previsto para la futura aplicación del plan. En general, hemos de tener en cuenta aquellas características relevantes que pueden iluminarnos sobre cuáles serán las actividades más adecuadas, ya que condicionarán los efectos esperados. Conviene especificar qué debería hacerse para optimizar la situación problemática planteada y/o

satisfacer las necesidades diagnosticadas. De forma meramente orientativa, el equipo puede tener presentes aspectos como los que aparecen en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Guía para construir un Plan de Acción

<p>Pensar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El problema / necesidades en general</li> <li>- En las posibles hipótesis acción</li> <li>- Posibilidades y limitaciones                     <ul style="list-style-type: none"> <li>. Objetivas: materiales, tiempos, espacios...</li> <li>. Subjetivas: personales, expectativas, valores...</li> </ul> </li> <li>- En qué se puede o se debe mejorar o cambiar</li> </ul> <p>Decidir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué debe hacerse, priorizar acciones</li> <li>- Quiénes están implicados</li> <li>- Qué necesitamos consultar</li> <li>- Con qué recursos (materiales y temporales) contamos</li> <li>- Qué objetivos nos proponemos (globales, estratégicos, a corto y largo plazo)</li> </ul> <p>Planificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones, responsabilidades, tiempos, espacios, aplicaciones, controles, registros, reuniones, informes...</li> </ul>
---

**6. Acción.** Esta fase implica poner en práctica el plan, realizar lo planificado y recoger información o evidencias de cómo funciona y de los cambios que se vayan produciendo (Ver Tabla 5). Exige organizar el trabajo, asignar tareas, poner a punto la organización y funcionamiento de cada equipo. Es necesario describir con precisión y suficientemente la organización del trabajo, las acciones emprendidas y las dificultades detectadas.

**7. Observación.** Recoger datos y evidencias (Ver Tabla 5) de cómo funciona y de los cambios que se vayan produciendo. Hay que describir con precisión y suficientemente la organización del trabajo, la distribución y reparto de tareas, la organización y funcionamiento del equipo, las acciones emprendidas y las dificultades detectadas.

**8. Reflexión... y nuevos ciclos en espiral.** La fase siguiente de la *espiral* de investigación acción consiste en replantear y revisar la planificación del proceso de optimización, que puede seguir nuevamente los pasos ya descritos. Puede originarse un nuevo planteamiento de problemas y nuevas propuestas de acción para mejorar y ampliar el plan anterior:

Cuadro 8. Revisión para optimizar el plan anterior

<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué haremos a partir de ahora?</li> <li>¿Qué modificaciones introduciremos?</li> <li>¿Cómo mejorar nuestras acciones?</li> </ul>
--

La *interpretación e integración* de resultados debe rebasar el marco de la descripción ya que ésta difícilmente ayudará a comprender qué sucede y por qué sucede. La reflexión sistemática y la crítica deberán ser la base de la interpretación. Ésta debe insertarse en

un marco teórico político y social más amplio. Aunque se procure analizar si las acciones realizadas funcionan o no en la práctica, en esta fase no se debe olvidar la abstracción, sistematización y evaluación de las acciones, así como la generación de nuevas temáticas y nuevos procesos. Algunas cuestiones para confeccionar guías de reflexión en esta fase podrían ser las que aparecen en el Cuadro 9 (Pérez Serrano, 1994).

Cuadro 9. Ejemplos de cuestiones para revisar el proceso de optimización aplicado.

<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué incidencia ha tenido esta investigación en mí, en el grupo?</li> <li>¿En qué hemos mejorado o cambiado? Conclusiones o reflexiones acerca de los efectos de las acciones en las prácticas personales, profesionales y sociales. Efectos formativos en las personas implicadas en el proceso.</li> <li>¿Cómo ha incidido en las situaciones contextuales para modificarlas? ¿Por qué?</li> <li>¿Qué podríamos hacer para mejorar tal o cual problema que ha surgido?</li> <li>¿Qué podemos replanificar ahora a la luz de los resultados y de lo aprendido?</li> <li>Interpretaciones y teorizaciones que se derivan de la reflexión:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportaciones teórico-científicas sobre nuevos conocimientos que se generan.</li> <li>- Cómo ha evolucionado el programa, plan de acción, intervención, innovación...</li> <li>- Cuáles han sido los procesos seguidos por los grupos</li> <li>- Qué procedimientos han resultado más fructíferos y válidos, cuáles no</li> <li>- Qué limitaciones se han encontrado, qué nuevas propuestas se pueden explorar...</li> </ul> </li> </ul>
---

## Recogida y análisis de evidencias

La recogida y análisis de datos suele estar presente en cada fase de la investigación acción (Figura 6). Sin embargo, las técnicas utilizadas pueden ser diferentes según la fase específica (Cardona, 2002). En general, para recoger datos o evidencias se recurre a la utilización combinada de *notas de campo, entrevistas, documentos, diarios, pruebas de rendimiento y cuestionarios* (Rincón, et al., 1995). Otras técnicas de carácter más interactivo para los equipos de investigación, como puede ser el *metaplan*, por sus múltiples aplicaciones, pueden integrarse también en la formación de los propios profesionales (Valcarcel, 2004).

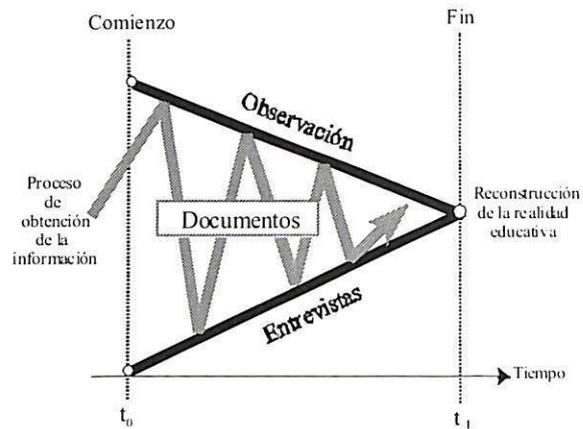


Figura 6. Utilización combinada de técnicas de recogida de datos

En cuanto al análisis de datos se utilizan categorías; diagramas; matrices; mapas y perfiles de secuenciación temporal. En la Tabla 5 se incluyen las técnicas más utilizadas en cada fase de la investigación acción.

Tabla 5. Fases de la investigación acción y técnicas de recogida y análisis de datos

Apartado	Fase	Recogida de datos	Análisis de datos
a) Planteamiento	1. Equipo de investigación 2. Necesidades o idea general	Entrevistas; documentos	Categorías, diagramas; matrices
b) Revisión diagnóstica	3. Observación 4. Reflexión	Notas de campo; entrevistas; documentos; pruebas	Diagramas; matrices; mapas; perfiles
c) Plan de acción e implem	5. Planificación de mejoras 6. Acciones de mejora	Notas de campo; Entrevistas; documentos	Categorías, diagramas; matrices
d) Revisión plan de acción	7. Observación 8. Reflexión	Notas de campo; entrevistas; documentos; pruebas	Diagramas; matrices; mapas; perfiles
e) Proceso cíclico		Notas de campo; entrevistas; documentos; pruebas	Categorías; diagramas; mapas; matrices; perfiles

En cada fase de la investigación acción se alternan e integran procesos de recogida y análisis de datos. Aunque ambos procesos suelen estar presentes en todas las fases, su utilización es más frecuente las fases 3, 4, 5 y 6. Algunos temas y ámbitos sobre los que se recogen datos aparecen en la Figura 7.

La triangulación puede utilizarse para comparar diferentes fuentes de datos procedentes de la observación, entrevistas y documentos. También como técnica de validación de información o evidencias aportadas por consultores, asesores, gestores, usuarios o

profesorado. Además de la observación se realizan entrevistas individuales y grupales (Bloor et al. 2001). De manera informal tienen mucha utilidad los comentarios “en vivo”, durante el visionado de una grabación sobre una actividad profesional, por ejemplo, o con anotaciones de lo acontecido. Los documentos consisten en programas, proyectos profesionales, actas de reuniones o circulares que permitieron una mayor comprensión contextual de un determinado ámbito profesional. Los diarios pueden ser redactados por los propios profesionales o por usuarios. Contienen observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones. Aportan información útil desde la diferente perspectiva u óptica epistemológica de cada colectivo.

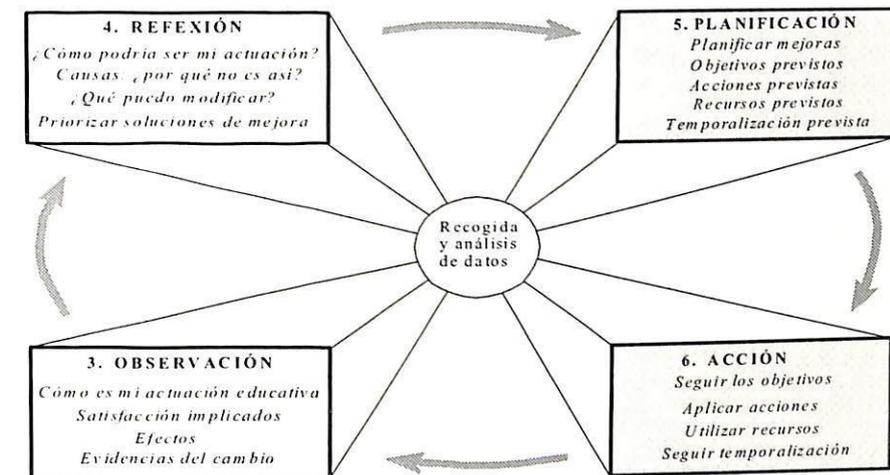


Figura 7. Ámbitos de recogida y análisis de la información en algunas fases del proceso de investigación acción

Las fotografías y diapositivas de momentos clave sirven para ilustrar episodios concretos y de soporte visual de otras técnicas como notas de campo y entrevistas. Otros documentos, como los informes analíticos, se utilizan como una especie de “memorandos” que recogen evidencias durante el periodo de investigación. Por último, los registros tecnológicos o grabaciones en audio y vídeo o transcripciones de las mismas permiten identificar áreas problemáticas y aportan evidencias sobre aspectos específicos de la profesión.

### El ciclo de revisión y mejora

Para una mayor sencillez y simplificación, a modo de resumen, los procesos de innovación afines a la investigación-acción comparten una serie de características y fases que podrían sintetizarse en ciclos de revisión y mejora (Rincón, D. y Rincón, B., 2000) que aparecen en la Figura 8.

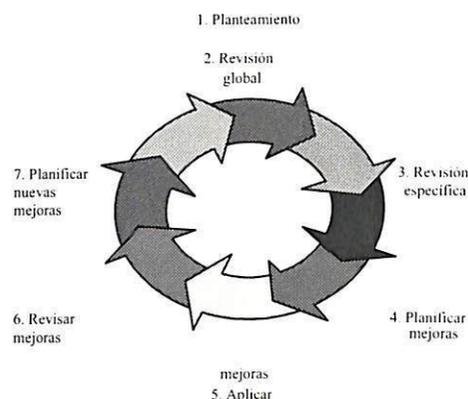


Figura 8. Proceso cíclico de revisión y mejora

Con frecuencia, es útil realizar una *revisión global*, con el fin de priorizar ámbitos susceptibles de mejora. Para ello, el equipo recoge y analiza datos que permitan redactar un informe basado en evidencias y que sirva para priorizar razonadamente ámbitos de mejora. Este informe ofrece una idea general o ámbito de interés inicial que responde a las necesidades y expectativas de los participantes. A partir de este informe se realiza una *revisión específica* del ámbito priorizado. Ahora el objetivo es diagnosticar, clarificar y comprender bien qué ocurre en dicho ámbito y por qué ocurre. Para realizar esta revisión específica el grupo recoge y analiza datos para reflexionar sobre su propia práctica. Es decir, realizan una revisión de la práctica profesional o evaluación diagnóstica inicial, que lleva de las necesidades sentidas a las necesidades reales, con el fin de reflexionar sobre las coherencias e incoherencias de dicha práctica y sobre las causas subyacentes que las provocan. Redactado el informe de esta revisión o autoevaluación, los grupos *planifican mejoras*, con el objetivo de diseñar un plan de acción basado en la recogida y análisis de evidencias que lo hagan viable. Las mejoras planificadas quedan reflejadas en el correspondiente informe para darlas a conocer a los agentes profesionales que deban implicarse.

La fase siguiente consiste en *aplicar las mejoras* siguiendo el plan previsto. Durante el desarrollo de este plan se recogen y analizan evidencias que permitan reflexionar nuevamente sobre el cambio planeado y su implantación. El informe generado sirve de base para *revisar las mejoras introducidas*. A partir de este momento se inician otros ciclos de la espiral, generándose la *planificación de nuevas mejoras y revisiones* sucesivas.

El desarrollo de un proceso de mejora se basa en la actuación de los que hemos denominado *grupos de revisión y mejora*. Durante las fases del planteamiento y de las revisiones global y específica estos grupos son de mucha utilidad para identificar y priorizar problemas, necesidades, áreas de mejora y para efectuar el diagnóstico correspondiente. La planificación y aplicación de las mejoras exige también la participación de los grupos para que el plan de mejora sea consensuado y se lleve a cabo un seguimiento adecuado. De la misma manera, durante la revisión de las mejoras

introducidas la dinámica grupal favorece un mayor intercambio de puntos de vista para explorar la práctica educativa a partir de las evidencias recogidas, formular valoraciones y tomar decisiones orientadas a la mejora educativa.

### Proyectos e informes de innovación

Como hemos visto, durante el desarrollo de la innovación es conveniente realizar la difusión de *proyectos e informes* al grupo y a otras audiencias. Es imprescindible redactar y comunicar las intenciones y los resultados a los participantes con vistas a consensuar nuevas propuestas de acción. Conviene redactar informes parciales y comunicarlos al grupo con frecuencia. El objetivo es llegar gradualmente a la institucionalización de los procesos de optimización, es decir a que la institución sea capaz de revisar de forma crítica y reflexiva sus procesos y sus prácticas profesionales, dentro de una estructura de revisión sistemática. Para ello es de mucha utilidad realizar e informar de una evaluación global del proceso de innovación seguido, tratando de incorporar el procedimiento a la rutina de la institución. Se describe cómo se ha mejorado la actividad profesional, qué cambios se han detectado y qué incidencia y proyección teórica y práctica han tenido dichas innovaciones.

Los *proyectos de innovación*, como por ejemplo una solicitud de subvención, deben describir el contexto actual, las necesidades existentes y pueden avanzar previsiones del proceso de innovación, es decir se orientan al presente y al futuro. En cambio, los *informes*, parciales y globales o finales añaden el plan de acción o innovación, y la descripción y valoración de cómo se ha desarrollado la innovación y sus implicaciones, con la proyección sobre la práctica y sobre la teoría sustantiva implícita. Una propuesta orientativa para elaborar *proyectos e informes* de innovación es la siguiente (Latorre, 2003, 100). A modo de sugerencia resumimos sólo algunos aspectos que podrían contemplarse (Cuadro 10), según se trate de proyectos o informes de innovación.

Cuadro 10. Ejemplo de contenidos en proyectos e informes de innovación

1. Página del título
2. <i>Abstract</i>
3. Índice de contenidos y anexos
4. Listado de ilustraciones, tablas y figuras
5. Reconocimientos
6. Análisis del contexto histórico ( <i>Recoger y analizar evidencias</i> )
a) Descripción del contexto ( <i>situar al lector</i> )
b) Constitución del grupo de innovación: - <i>Participantes; Organización; Papeles o roles; Objetivos; Motivaciones</i>
c) Ámbito a investigar o innovar
7. Planificación de la innovación ( <i>Recoger y analizar evidencias</i> )
a) Descripción y focalización del problema o necesidad a investigar
b) Diagnóstico: <i>Recogida de evidencias</i>
- Descripción: <i>Cómo surge; Cómo es; Cómo evoluciona</i>
- Explicación: <i>Por qué surge; Qué causas</i>
- Situación deseable: <i>Cómo debería ser</i>
b) Plan de acción: <i>Planificación de estrategias; Hipótesis acción</i>

- 8. Desarrollo de la innovación (Recoger y analizar evidencias)
  - a) Organización del trabajo en grupo
  - b) Puesta en marcha de la acción: *Qué; Cómo; Quién; Dónde...*
- 9. Reflexión y evaluación
  - a) Recopilación de datos y evidencias (ver anexos)
  - b) Representación del análisis de datos
  - c) Validación de los datos
  - d) Interpretación e integración del análisis de datos
  - e) Valoraciones
- 10. Conclusiones y recomendaciones
  - a) Efectos de las acciones: Cambios en la institución o empresa
  - b) Efectos formativos: Cambios en los profesionales; en usuarios...
  - c) Aportaciones a la teoría
  - c) Nuevos planteamientos y nuevas propuestas de acción
- 11. Referencias bibliográficas
- 12 Anexos (Ejemplificaciones de la recogida y análisis de evidencias documentadas)

En general, para dinamizar mejor los mencionados grupos de trabajo debe tenerse en cuenta que en cada una de las fases del ciclo mencionado han de formularse *objetivos concretos y para cubrirlos se recogen y analizan datos*, con el fin de redactar *informes* para comunicar a la comunidad educativa los acuerdos tomados y los logros alcanzados. Los siguientes aspectos y criterios pueden tenerse en cuenta también para redactar proyectos e informes más sencillos y operativos (Tabla 6).

Tabla 6. Aspectos a tener en cuenta al redactar proyectos e informes de innovaciones

FASES	A) Objetivos	B) Recogida/análisis datos	C) Informe
1. Planteamiento	Concienciar necesidad de optimizar.	Sesiones grupales.	Acuerdos y decisiones.
2. Revisión global	Priorizar áreas de mejora asumibles.	Lluvia de ideas. Listas. Grupo nominal	Áreas prioritarias.
3. Revisión específica	Diagnosticar.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores.	Problemas. Necesidades. Causas.
4. Planificar mejoras	Elaborar plan de actuación.	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas.	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién.
5. Aplicar mejoras	Implantar plan de actuación.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas	Material referencial. Evidencias.
6. Revisar mejoras	Valorar plan de actuación.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores.	Aspectos positivos, negativos. Dificultades.
7. Planificar nuevas mejoras	Institucionalizar. Optimizar plan de acción. Nueva área.	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas.	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién.

### Institucionalización de la innovación

La innovación suele implicar cambios organizativos y personales caracterizados por cierta estabilidad, siendo deseable que lleguen a formar parte de la cultura de la institución o empresa. Cuando la organización está habituada a revisar crítica y reflexivamente sus propios procesos y prácticas profesionales, dentro de una cultura de análisis sistemático, es más fácil que tenga capacidad de asimilar innovaciones y de incorporarlas a su actividad habitual. Recíprocamente, cuando un proyecto de innovación se institucionaliza y contribuye al desarrollo profesional la cultura de la organización también cambia. La reflexión sobre el quehacer profesional exige también cierta continuidad temporal, de manera que pueda extenderse a otros ámbitos necesitados de mejoras y supere gradualmente la resistencia al cambio y la escasa disponibilidad de los profesionales para dedicar tiempo a tareas derivadas de las innovaciones.

En general, es imprescindible el apoyo institucional, el reconocimiento y legitimación por parte del equipo directivo, o equipo de gobierno cuando se trata del contexto universitario, siendo necesario un clima de respeto y libertad hacia la actitud investigadora de los profesionales participantes. El apoyo institucional se traduce también en asistencia técnica y recursos como pueden ser medios tecnológicos, subvenciones, servicio de consulta y asesoramiento, documentos bibliográficos y formación. Los recursos personales y materiales deben ser gestionados y utilizados adecuadamente, lo que a su vez exige formación permanente de los profesionales.

Sin embargo, las características y valores de la cultura de la institución (Tabla 7) suelen diferir de las que caracterizan a un grupo de profesionales que participan en innovaciones derivadas de la investigación-acción (Bartolomé, 1994). Para promover las innovaciones debe asumirse el reto de integrar ambas culturas tan diferentes.

Tabla 7. Características diferenciadas de las culturas institucional e innovadora

Cultura organizativa de la institución o empresa	Cultura organizativa de la investigación acción
Relaciones verticales	Relaciones horizontales
Dividida	Unificada
Compartimentalizada	Cooperativa
Burocrática	Democrática
Gestión de arriba-abajo	Gestión abajo-arriba
Cerrada	Abierta
Formal	Informal

Precisamente estas diferencias culturales tan acusadas pueden ser una de las causas de que muchas innovaciones tengan muy poca incidencia en la práctica profesional. Además debe tenerse en cuenta que si se imponen los cambios, externamente a los profesionales y a las instituciones, si no se asumen personalmente y estructuralmente en la institución difícilmente arraigarán. Por otro lado, los cambios son progresivos, las mejoras no suelen ser automáticas, probablemente debido a las mencionadas diferentes culturas que predominan en las instituciones y en el equipo de investigación-acción

## COMPETENCIAS PROFESIONALES

Dado que nos encontramos en un mundo altamente competitivo podríamos entender las “competencias” en el sentido de “competición”, enfatizando la idea de “rivalidad” y la necesidad de capacitar al profesional para superar a otros en las tareas desempeñadas. Sin embargo, en el contexto de la *investigación-acción*, el enfoque desde las “competencias” está más asociado a la dinámica del cambio en atributos personales, a la idea de “aptitud” o “idoneidad”. Desde esta perspectiva, lo esencial es la progresiva adquisición de competencias relativas a la acción profesional, la unión entre conocimiento y acción mediante la autorreflexión sobre la práctica. Así, en el caso del profesorado universitario las competencias docentes están ligadas a la calidad y al propio desarrollo profesional (Zabalza, 2006).

En este sentido las competencias constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos capacidades y actitudes, complementarios entre sí, de tal manera que permiten optimizar la acción durante el ejercicio de la profesión (Echeverría, 2005). Dichos componentes conforman un sistema estructurado cuyos componentes están funcionalmente conexados entre sí y se ponen en marcha en la acción, en situaciones de trabajo, según el contexto profesional concreto. En consecuencia, la formación y capacitación para adquirir y desarrollar competencias son más efectivas si ofrecen la posibilidad de que los participantes adquieran experiencia en contextos profesionales reales.

Este planteamiento está más en consonancia con la corriente de pensamiento de la Unión Europea (Cariacedo y Sojo, 2002), muy sensible a las competencias que configuran la cualificación profesional y, ya en nuestro contexto, con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. En este sentido, ambos documentos, promueven un cambio hacia una formación más basada en la práctica profesional y en el desarrollo de competencias que posibiliten el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

### Lo que aprendemos como profesionales

Ya Lewin (1946) contemplaba la necesidad de la investigación, de la acción o innovación y de la formación (Rodríguez, *et al.* 2004; Valcarcel, 2004; Villar, 2004) como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (Figura 9). Los tres vértices del triángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. La interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo puede representarse bajo el esquema del triángulo.



Figura 9. Triángulo de Lewin

Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación-acción se relacionan con un aumento de la *autoestima profesional*, la disminución del *aislamiento profesional* y el refuerzo de la *motivación profesional*. Tal implicación permite que los profesionales *investiguen*, que sean *profesionales reflexivos*, en el sentido que hemos planteado, y que fomenten una cultura basada en la revisión e institucionalización (Schön, 1992). Algunos testimonios de participantes en procesos de investigación-acción pueden verse en el Cuadro 11.

Cuadro 11. Incidencia de la investigación-acción en participantes (Blández, 1996).

<p><b>Aumenta la autoestima profesional.</b> Promueve la información, la formación y la participación activa: “<i>Mi experiencia, mi opinión, mi aportación es aceptada, valorada... y construye y desarrolla la investigación... mejora mi actuación educativa...</i>”</p> <p><b>Rompe la soledad profesional.</b> “<i>Saturados de reuniones... pero aislamiento profesional... vivimos nuestros problemas e inseguridades de forma aislada... ayuda a mejorar colectivamente... compartimos éxitos, aspectos mejorables...</i>”</p> <p><b>Refuerza la motivación profesional.</b> ¿Enfermedades crónicas? La investigación-acción es como un antídoto. Refuerza el interés, da sentido y mejora la actuación educativa, actitud abierta a la innovación, autorrevisión crítica, crece la ilusión por la profesión: “<i>monotonía y desmotivación. Rutina, desinterés, apatía, no nos cuestionamos nada... siempre se ha hecho así... para qué complicarse... no valoramos la profesión...</i>”</p> <p><b>Permite que los profesionales investiguen.</b> Los expertos-investigadores se introducen en la práctica profesional y los profesionales-investigadores se introducen en la investigación y encuentran una nueva vía para mejorar la práctica.</p> <p><b>Forma un profesional reflexivo.</b> Cuatro retos apasionantes. Capacitar para: Revisar la práctica, planificar mejoras, introducirlas, recoger-analizar datos, nueva revisión...</p>
--

Considerando las competencias como ligadas al cambio y adaptación del profesional, la participación en procesos de investigación-acción y de innovación, promueven un aprendizaje continuo. Como se afirma en el prólogo de la obra de Echeverría (2005, 8), y nunca mejor dicho en un acto como el de hoy:

“...una profesión... no es un traje hecho de una vez y que viste desde fuera a una persona. Muy al contrario, la verdadera profesión es un modo de existir y hasta de ser que se funde con la propia personalidad y de algún modo la determina. Y es también algo que se va haciendo, que va “construyéndose” con la biografía y tiene por ello que adaptarse a constantes cambios culturales de la “circunstancia” y ha de promover otros...”

En este sentido, autores como Punk (1994), LeBoterf (2001), Valverde (2001) y Echeverría (2005) ofrecen una visión *dinámica e integradora* de las competencias (Figura 10). Al no ser estáticas, sino *dinámicas*, están más ligadas a la investigación-acción en el sentido de que se desarrollan a lo largo de toda la trayectoria profesional y vital. Por ello, van muy ligadas a los cambios, a la capacidad de innovación y de afrontar la actividad profesional con creatividad. Ya no es suficiente la acumulación de conocimientos y el *saber* basado en *competencias técnicas*, hace falta el *saber hacer* y *actuar* de una manera *contextualizada*, teniendo en cuenta las exigencias, restricciones y recursos de un entorno concreto. Además se trata de un *saber actuar validado*, que ha de demostrarse en la acción, ha de ser contrastado por otros y realizado con vistas a una *finalidad*, es decir, con un sentido para la persona. En este sentido, la perspectiva integradora considera tanto las capacidades como las actitudes y va más allá de las habilidades técnicas. El *saber hacer*, los aspectos metodológicos, se completan con el *saber ser*, referido a la dimensión participativa y personal.

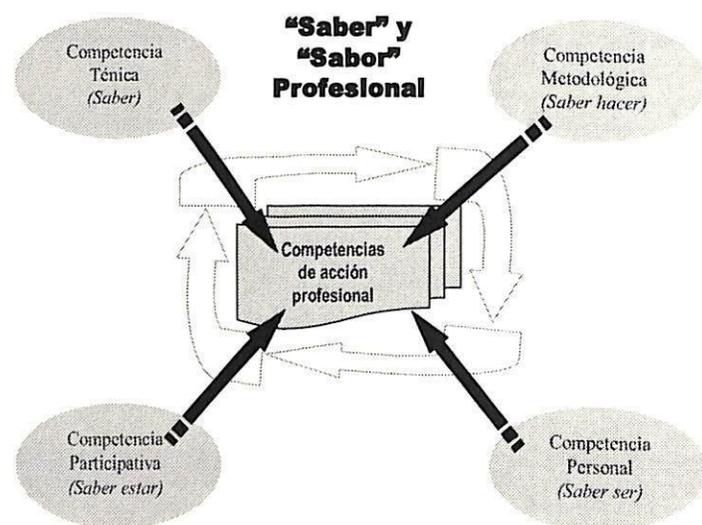


Figura 10. Componentes de la competencia de acción profesional.  
Adaptado de Echeverría (2005, 23).

A continuación describimos brevemente las mencionadas competencias integradas por dimensiones interrelacionadas. Sin embargo, con fines expositivos las resumimos de manera diferenciada, conscientes de que constituyen un todo indivisible e integrado por las competencias *técnica, metodológica, participativa y personal* (Punk, 1994 y Echeverría, 2005).

### Saber: *competencia técnica*

Se caracteriza por un conjunto de conocimientos *especializados y relacionados* con el ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de su actividad profesional. Se ponen de manifiesto en que el profesional conoce el entorno socio económico y político de referencia, por ejemplo, estructura del mercado laboral y políticas actuales, modelos teóricos de intervención, instrumentos, métodos y técnicas de estrategias de comunicación e información, sistemas de planificación y gestión de servicios, modelos de autoevaluación de calidad, modelos de gestión estratégica y por procesos.

### Saber hacer: *competencia metodológica*

Esta componente de la competencia profesional se refiere al saber aplicar los conocimientos a situaciones profesionales concretas, utilizando procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Aunque depende de cada ámbito profesional algunos ejemplos ilustrativos podrían ser: seleccionar tipos de intervención de acuerdo a objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos, diagnosticar necesidades formativas de personas, grupos e instituciones, promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención, diseñar acciones y estrategias de comunicación, así como crear materiales y recursos para informar; diseñar, desarrollar y evaluar proyectos, programas, servicios y políticas de formación y desarrollo personal; promover planificaciones y desarrollo de procesos de mejora; promover la transformación de la acción estratégica en acción excelente.

Gracias a la investigación-acción los investigadores académicos pueden introducirse o estar en contacto con la práctica profesional y los consultores y prácticos se introducen y participan en la investigación. En común encuentran una nueva vía para mejorar la práctica profesional.

### Saber estar: *competencia participativa*

Se refiere al conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión. Supone que el profesional está *atento* a la evolución de la sociedad, *predispuesto* al entendimiento interpersonal, *dispuesto* a la comunicación y cooperación con los demás y a *demostrar un comportamiento* orientado al grupo. Algunos ejemplos pueden ser: trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo; saber negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados; comunicar con eficacia y empatía, contagiando el entusiasmo por el trabajo que se desarrolla; respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás pueden pensar de manera diferente; tomar decisiones y aplicarlas, a partir de un análisis reflexivo de los problemas; saber ser gestores de prevención, talento y cambio.

La investigación-acción rompe la soledad profesional, optimiza colectivamente, comparte éxitos, aspectos mejorables. Precisamente una de las ideas reiterativas de la investigación acción es que el éxito depende las características y habilidades del equipo investigador. Por ello, esta modalidad de investigación se orienta a la adquisición de competencias, aunque de una manera especial, promueve la maduración personal y grupal (Bhatt y Rajesh, 2001).

Es probable que muchos de los problemas inherentes a esta modalidad de investigación deriven del mismo elemento que contribuye a su valor: su naturaleza colaborativa. Pero esta circunstancia, puede ayudar también a que los participantes aprendan a confiar en los demás expertos, y estos se ganen la confianza del equipo. En general, al iniciar un proyecto de investigación, los prácticos no suelen estar tan dispuestos como los investigadores, y tienden a desconfiar de las competencias de los investigadores para ayudarles durante la innovación. Hay que tener en cuenta, que en muchos casos existe también diversidad de intereses en los participantes: los prácticos buscan vías de mejora de su práctica, mientras que los investigadores buscan generalizaciones que puedan compartir con el resto de la comunidad. De ahí la necesidad de crear un clima que favorezca la claridad en las metas, el tiempo necesario y el poder establecer una dinámica grupal que favorezca el desarrollo paulatino del equipo. De esta manera, el equipo logra progresivamente una dinámica que favorece el intento sistemático de optimizar las prácticas profesionales en base a un objetivo previamente consensuado y articulado.

### Saber ser: *competencia personal*

Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, como es la actitud investigadora o innovadora, que posibilitan optimizar el desempeño de la actividad profesional. Tener una *imagen realista* de sí mismo, *actuar conforme* a las propias convicciones, *asumir responsabilidades*, *tomar decisiones* y *relativizar* las frustraciones. Algunos ejemplos orientativos son: actitud crítica-reflexiva ante los entornos institucionales, socio-económicos y políticos en el que desarrolla su actividad profesional; apertura y flexibilidad adaptativa a los cambios e ideas innovadoras; implicación en la propia formación permanente, tras reconocer los aspectos críticos a mejorar en el ejercicio de la profesión; afrontar los problemas e imprevistos de forma autónoma y creativa; mantener el equilibrio y control emocional; dinamizar el proyecto y estilo personal en una constante de autenticidad y coherencia.

La participación activa en investigación-acción favorece la autoestima profesional, refuerza la motivación profesional, crece la ilusión por la profesión, el interés, da sentido y mejora la actuación profesional, una actitud abierta a la innovación, lo que conlleva autorrevisión crítica. Pero además el objetivo prioritario de la investigación-acción es formar un profesional reflexivo y capacitarle para que revise la práctica, planificar mejoras, introducirlas, recoger y analizar evidencias que ayuden a introducir nuevas mejoras.

### PROSPECTIVA: “SABER” Y “SABOR” PROFESIONAL

La formación sistemática para el desarrollo de las *competencias*, ligada a la participación en procesos afines o derivados de la *investigación-acción* favorecen que los profesionales del futuro asuman el reto de potenciar su *competencia técnica* y *metodológica*, que constituye el *saber*, y la competencia *participativa* y *personal*, que se refiere al *sabor* de la profesión (Echeverría, 2001b). Tanto en entornos académicos, como profesionales y empresariales, en coherencia con el planteamiento de nuestro entorno más próximo de la Unión Europea, autores como Echeverría (2001a) plantean ya ambiciosas propuestas de formación basadas en los cuatro pilares básicos de la educación ya anticipados en el Informe Delors (1996): aprender a *conocer*, a *hacer*, a *convivir* y a *ser*.

La *investigación-acción* se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para *fomentar* la *calidad* de la actuación profesional. Promueve en el profesional las cuatro competencias mencionadas, y que hemos incluido en el *saber* y *sabor* profesional. Así, potencia la figura de un profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente; invita a la intercomunicación, a una constante reflexión crítica sobre la propia actuación personal e institucional, con el fin de mejorarlas; anima al profesional a utilizarla como una forma de *cultura* y *desarrollo profesional* y guía en la tarea siempre apasionante de *renovar* continuamente la actividad profesional (Fals Borda, 2001).

En la actualidad, la expresión *investigación-acción* tiende a utilizarse como palabra “paraguas” o como metaconcepto para cubrir un amplio abanico de enfoques metodológicos y estrategias de investigación alternativas al modelo tradicional. Por ejemplo, la investigación *participativa*, orientada al cambio social y al desarrollo comunitario, y la investigación *cooperativa* o *colaborativa*, por su mayor énfasis en la cooperación de grupos de participantes (Heron y Reason, 2001), pueden considerarse vinculadas a la *investigación-acción*. En los textos educativos aparecen además expresiones, como *investigación en el aula* o el *profesor investigador*, que designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran afines a la *investigación-acción*.

Algunas modalidades de investigación educativa (Carmena, 2005) adoptan e incorporan determinadas características y estrategias relacionadas con la investigación-acción (Buendía, *et al.*, 2004). Así, la *investigación evaluativa*, aunque suele basarse en índices de calidad, puede utilizar estrategias también habituales en muchos procesos de investigación-acción. Es el caso de la autoevaluación institucional, que puede estar asociada a la capacidad para optimizar la organización o a la implementación de una innovación específica (Institut Nacional de Recherche Pédagogique, 2002). Algunos ejemplos son el Modelo Europeo de Excelencia (EFQM) y el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) que, como es sabido, promueven planes de mejora resultantes del proceso evaluador. Por otro lado, iniciativas como la aplicación de encuestas de satisfacción de usuarios de la Biblioteca y de estudiantes durante la evaluación de la actuación docente aportan cierta información de utilidad que tiene mucho que ver con el “ser” y “sabor” de los profesionales implicados

Así, en nuestro contexto institucional, y sin ánimo de ser exhaustivo, el Vicerrectorado de Planificación y Evaluación y la Oficina de Evaluación y Calidad promueven procesos de evaluación y mejora en todos los ámbitos de la institución. El objetivo es impulsar planes de actuación basados en análisis previos y que han dado lugar a un Plan de Evaluación y Mejora para revisar y optimizar el conjunto de la institución. Algunas acciones derivadas se basan en estrategias afines a las utilizadas en la *investigación-acción*, como es el caso de la Jornada Participativa de Reflexión Estratégica sobre el Futuro Mapa de Titulaciones de Grado y Postgrado en la que se utilizó la técnica del *metaplan*. Desde el mismo Vicerrectorado y con el objetivo de fomentar la calidad en la docencia e impulsar el proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se está desarrollando el Plan de Apoyo a la Innovación Docente en los centros de la ULE (PAID 2006). Algunos de los ámbitos contemplados son el diseño del procedimiento de expedición del suplemento europeo; contenidos y mecanismos de coordinación y adaptación de asignaturas y de estudios actuales al (EEES); redes interuniversitarias para la validación de nuevas metodologías docentes basadas en laboratorios remotos; diseño y aplicación de metodologías activas para la formación en competencias mediante aprendizaje cooperativo y el uso de los recursos electrónicos en las Bibliotecas.

La participación de la ULE en nuevos proyectos de innovación supone que en un futuro inmediato se sigan optimizando herramientas y sistemas de apoyo que aportarán información para la toma de decisiones a nivel institucional. Es necesario realizar un análisis sobre los procesos de evaluación desarrollados e impulsar, la puesta en marcha de planes de mejora nuevos, así como el seguimiento de planes de actuación en marcha. Algunos ejemplos meramente orientativos son la evaluación de la actividad docente del profesorado y los Planes de Mejora de la Gestión en sus proyecciones sobre los Servicios y las Administraciones de los Centros. Por otro lado la participación en proyectos como el European University Association Quality Culture Project (EUA) puede ser de gran interés para seguir impulsando la trayectoria y experiencia en procesos de evaluación. La pretensión es avanzar en este sentido buscando nuevos objetivos que permitan a la institución obtener información sistemática para la toma de decisiones y, después de consolidar una cultura de calidad, llevar a cabo unas mejoras continuas.

Aunque no siempre siguen estrictamente las directrices de la *investigación-acción*, las experiencias mencionadas, y las que se desarrollan en otros contextos (Reason y Bradbury, 2001; Reichert y Tauch, 2005) sugieren las posibilidades que ofrece esta modalidad de investigación educativa para responder mejor a nuevas necesidades emergentes. Incluso empiezan a proliferar centros dedicados exclusivamente a impulsar estas metodologías de investigación por su enorme potencial para dinamizar innovaciones. Así es el caso de instituciones como el Center for Action Research in Professional Practice (CARPP) de la University of Bath School of Management. Con el fin de evitar la desconexión entre el “conocimiento académico” y las necesidades reales de los prácticos, autores como Senge y Scharmer (2001) plantean la *investigación-acción comunitaria*, basada en la participación colectiva de personas procedentes de tres ámbitos profesionales: investigadores académicos; consultores y prácticos. Como la investigación-acción tradicional, esta nueva propuesta enfatiza el *conocimiento en la acción*, “todo conocimiento es acción” y “toda acción es conocimiento”, pero promueve la colaboración entre los tres tipos de profesionales mencionados (Figura 11) y favorece

mejor el desarrollo armónico de las cuatro competencias mencionadas. Los académicos o investigadores se orientan más hacia los métodos de investigación para generar y contrastar teorías, en cambio, los expertos, consultores y asesores tienden más a diseñar y a capacitar para aplicar técnicas, herramientas y estrategias. Por último, los prácticos desarrollan su actividad en determinados contextos profesionales y necesitan el *saber como*.

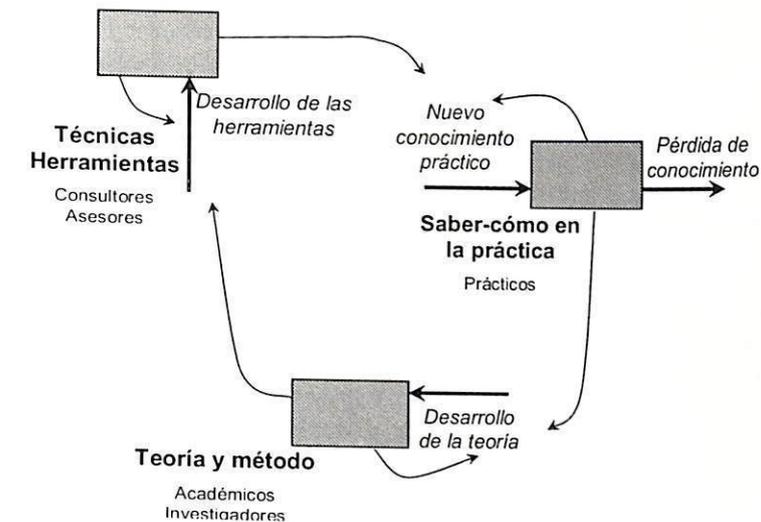


Figura 11. Diagrama de flujo del sistema de generación y contrastación del conocimiento

Mediante la *investigación-acción comunitaria* (Friedman, 2001) se genera y contrasta continuamente nueva teoría sustantiva ligada a diferentes métodos que la generan y la contrastan, nuevas técnicas y herramientas y nuevo *saber cómo* para la práctica. En la Figura 11 los flujos de actividad asociados a los tres tipos de profesionales mencionados están representados por flechas rectas y gruesas, los rectángulos representan el acopio de consecuencias e implicaciones de los flujos de actividad cuyos logros aumentan o disminuyen debido a dichas actividades. Las flechas suavizadas y más tenues representan relaciones de causalidad entre los tres dominios profesionales.

Los tres dominios mencionados son inseparables, y la estrecha colaboración entre los tres colectivos respectivos favorece el desarrollo armónico de todas las competencias profesionales, tanto en el plano individual como en el institucional. Así las técnicas y las herramientas que pueden aportar los consultores son esenciales para establecer mejores conexiones y puentes entre el mundo académico y la práctica profesional. Como Fuller (1976) ya había intuido: “Si quieres cambiar el pensamiento de las personas, dales una herramienta cuya utilización les lleve a pensar de otra manera”. Y también el grupo se rebela como elemento esencial para poder realizar un cambio institucional o social. En efecto, el equipo favorece la función autocrítica, los procesos de clarificación y cuestionamiento de las propias prácticas, al ofrecer diversos puntos de

vista y distintas fuentes de observación. Por último, el grupo constituye la base sólida de una motivación permanente que sostiene el esfuerzo y la actuación de los profesionales.

Sin embargo, la realidad es muy compleja y, en muchos casos, siguen existiendo profundas desconexiones o disfunciones entre los tres ámbitos profesionales (Figura 12). En cada dominio profesional existe una cierta tendencia al aislamiento, ya que académicos, consultores y prácticos, en muchos casos, tienden a reforzarse más dentro de su propio dominio, preocupándose menos de los demás dominios. Como consecuencia las conexiones entre dominios son más débiles o se interrumpen, en cambio, algunas conexiones dentro de cada dominio suelen mantenerse o intensificarse. La falta de interacción entre los tres dominios dificulta la contribución respectiva a la creación y contrastación de teorías sustantivas, de técnicas y herramientas y del *saber cómo* para la práctica.

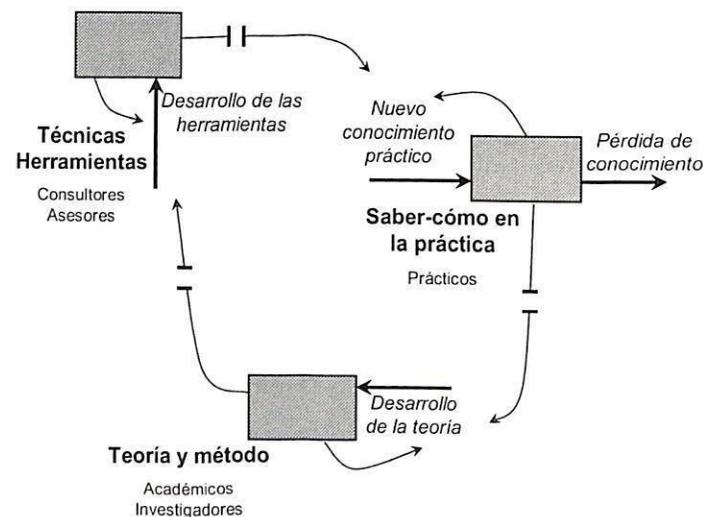


Figura 12. Desconexiones entre dominios profesionales y conexiones dentro de cada dominio.

Uno de los retos que asume la *investigación-acción comunitaria* es promover una mayor conexión entre el ámbito académico, más orientado a la teoría y los métodos, los consultores, que diseñan y proporcionan técnicas y herramientas, y los profesionales que están en la práctica. Ello supone vencer muchas resistencias y dificultades que surgen al implicarse personas procedentes de los tres dominios profesionales mencionados. Así, como ya hemos comentado, la cultura académica suele diferir de la cultura investigadora que caracteriza la dinámica seguida en los grupos que participan en la investigación acción. En muchos aspectos la cultura académica es más jerárquica, predominando las relaciones verticales; aparece dividida, compartimentalizada; está muy burocratizada, con una gestión de arriba-abajo, más bien cerrada y formal. En cambio la cultura investigadora que propugna la investigación-acción se caracteriza por relaciones más horizontales; es más unificada, cooperativa; democrática y con una gestión de abajo-arriba, es abierta e informal.

Pero a pesar de la dificultad que encierra, el reto de la *investigación-acción comunitaria* debe asumirse (Levin y Greenwood, 2001). Las innovaciones exigen cada vez más el trabajo en equipos multiprofesionales, con la implicación de los que ejercen su profesión en empresas e instituciones (Chisholm, 2001). Para lograr servicios de calidad hacen falta profesionales indagadores que transformen su actuación optimizando sus propias prácticas profesionales trabajando en equipo (Martínez, 2004; Martínez y Carrasco, 2006). Así, es muy esperanzador comprobar que las experiencias presentadas en las sucesivas ediciones del Premio a la Innovación en la Enseñanza, que otorga el Consejo Social de nuestra Universidad, están firmadas por uno o más autores responsables y en la mayoría de ellas ha participado en la innovación un equipo docente, incorporando en muchos casos los beneficios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

A este renovado impulso de la innovación en equipo contribuye también el Vicerrectorado de Innovación Tecnológica con el Proyecto Centro-TIC de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (ULE-CRAI-TIC). Este centro aglutina la participación de profesionales procedentes de diferentes ámbitos y su objetivo es integrar dichas Tecnologías en la actividad universitaria. Como apoyo a la innovación promueve canales y redes de comunicación para favorecer la creación, intercambio, difusión y aprendizaje del conocimiento científico y cultural sobre la base del uso de las nuevas tecnologías que contribuyan a fortalecer los procesos de innovación (Biggs, 2006). Para ello, algunas iniciativas y proyectos son el Portal Académico-Docente de la Universidad de León, el Desarrollo de Contenidos Multimedia, el Aula virtual o espacio telemático de apoyo a la docencia, los foros de discusión electrónicos para el desarrollo de trabajos colaborativos y en grupo sin necesidad de presencia física, las aulas multimedia, el campus virtual, la elaboración de contenidos docentes digitales (Blázquez, 2004), tutorías en red y el desarrollo de programas de formación del PDI, de los alumnos y del PAS en el uso de las TIC (Martínez y Carrasco, 2004).

De hecho, en el ámbito educativo tanto la *investigación-acción cooperativa* (Baldwin, 2001), como la *investigación-acción colaborativa* adoptan ya muchas características avanzadas por Senge y Scharmer (2001). Personal de dos o más instituciones, basándose en los principios de cogestión y participación, se agrupan para resolver juntos problemas referidos a su práctica profesional. Vinculan procesos de investigación y de innovación con el desarrollo y formación profesional. Generalmente, una de las instituciones está más orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales, mientras que la otra suele ser una Escuela o una institución en la que trabajan profesionales con intención de optimizar su práctica educativa. De esta manera, investigadores y profesorado definen conjuntamente problemas y necesidades, buscan soluciones y mejoras compartidas, siendo coautores de los informes. Los profesores se forman en investigación y los investigadores se forman con la utilización de metodologías naturalísticas y estudios de campo. En definitiva, aparece simultaneidad y complementariedad entre procesos de investigación educativa y desarrollo profesional o formación permanente de los profesores. En este sentido la disponibilidad de herramientas como las *redes* de investigación docente y de colaboración para el aprendizaje pueden favorecer la implicación del profesorado universitario en procesos de innovación (Martínez *et al*, 2004; Martínez y Carrasco, 2006).

Ahora bien, el fracaso de las Reformas de los años sesenta a nivel mundial, ha alertado a los organismos internacionales sobre la falta de eficacia de las transformaciones desde "arriba". Las innovaciones deben originarse en el seno mismo de las instituciones (Rincón, 2006), y se generan por un proceso de reflexión-acción de los que componen el grupo social implicado en mejorar sus propias prácticas.

Por otro lado, el debate sobre el impacto de las grandes transformaciones del cambio de siglo en la configuración actual de la profesionalidad debe continuar y deben asumirse nuevos retos desde los sistemas de certificación de competencias, a través de los Institutos de Cualificación en nuestro entorno cultural. En este sentido, Echeverría (2004a) ofrece una propuesta educativa basada en tres ejes articuladores. En primer lugar, un sistema de *formación profesional* completo, flexible, motivador e integrador. En segundo lugar, una configuración holística de la *intervención orientadora* que asuma el desarrollo de las competencias profesionales, y por último, métodos de *evaluación de la Competencia de Acción Profesional*, que faciliten el reconocimiento y certificación de las cualificaciones, independientemente del lugar y forma en que se hayan adquirido.

En la vertiente educativa de la formación profesional (Echevarría, 2003) cabe mencionar el sistema de formación profesional propuesto por el CEDEFOP, ya a principios de la década pasada, la "Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional" y otras aportaciones sobre temas relacionados con la orientación profesional, la evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales (Echeverría, 2001b) y la evaluación de la calidad del Sistema Nacional de Formación Profesional, aunque de forma desigual y con sus aciertos y limitaciones, contribuyen a la viabilidad de esta formación.

Por lo que se refiere al ámbito universitario debemos optimizar la función de la orientación (Vico, *et al.*, 2001) y de las tutorías personalizadas (Echeverría 2004b; Rincón, 2000 y 2005). Las grandes transformaciones derivadas de la armonización europea requieren que se potencie la función tutorial (Rodríguez, *et al.*, 2004). cada vez más necesaria para promover el desarrollo personal de los estudiantes en una comunidad universitaria caracterizada por una movilidad creciente y variadas ofertas formativas (Coriat y Sanz, 2005). En este contexto, cada estudiante necesita una orientación adecuada para optar entre las múltiples opciones que se le ofrecen. Así, desde la Oficina de Evaluación y Calidad se desarrolla el Plan Piloto de Acción Tutorial de la ULE para poner a prueba un sistema de orientación de alumnos y para conocer posibles adaptaciones a partir del resultado de la experiencia en cada uno de los centros. La evaluación de todo el proceso ha permitido que los responsables institucionales tomen decisiones sobre aspectos a mejorar y sobre la continuidad de la experiencia.

Es urgente revitalizar funciones de las tutorías son información, seguimiento y orientación (Álvarez y Jiménez, 2003; Michavila y García, 2003). Por otro lado, el profesorado ha de ser más consciente de que las tutorías no se agotan con la aclaración de dudas, ya que sus posibilidades van mucho más allá de intervenciones puramente *reactivas*, para llegar a intervenciones de carácter *proactivo* y de *impacto* (Echeverría, 2004b). Si seguimos dudando de la importancia clave del factor humano y anteponeamos el *tener* al *ser* nos puede venir bien recordar o ver la película de Nicolas Philbert "Ser y tener", o releer informes de la UNESCO y obras como "Tener o ser" de Fromm (1980).

A este respecto la *investigación-acción* enfatiza el factor humano y tiende a primar el *saber ser* frente al mero *saber hacer*. De hecho, debe evitarse que la investigación-acción se convierta sólo en un proceso de resolución de problemas (Knight, 2005). Los problemas y necesidades guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, individual y/o colectivamente. La eficacia de la investigación-acción se mide, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional *reflexione* sobre la propia práctica, la *planifique* y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Seamos como el marino realista. Ni quejarnos de lo que tenemos ni esperar tiempos mejores. A justemos las velas y no tengamos la sensación de que el mar nos desborda. Como dijo un experto en tecnología educativa: "*la globalización no parece controlable pero sí navegable*" (De Pablos, 1999). La navegación transoceánica fue posible gracias al timón y a los avances tecnológicos que permitieron utilizar el viento de una manera más eficiente, junto a la progresiva incorporación de diversas herramientas como la brújula y las cartas marinas. La aparición de la turbina de vapor y los motores de combustión interna fueron el impulso definitivo. ¿Será el motor la investigación-acción y nuestras competencias profesionales? ¿Serán el timón las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Será la brújula el Espacio Europeo de Educación Superior?

Sepamos aprovechar el creciente margen de actuación que se nos concede como profesionales y hagamos nuestro uno de los objetivos del reciente Comunicado de la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo de 11 de mayo de 2006: "*Cada Universidad deberá identificar los campos concretos en que puede alcanzar excelencia y concentrarse en ellos*".

Debemos terminar ya, porque el curso ha de empezar, además como diría Winston Churchill "*Una buena conversación debe agotar el tema, no a los interlocutores.*" Seré fiel al viejo proverbio indú. A partir de ahora mi silencio es mejor que mis palabras. Muchas gracias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. y Jiménez, H. (2003). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Baldwin, M. (2001). Working Together, Learning Together: Co-operative Inquiry in the Development of Complex Practice by Teams of Social Workers. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Coord.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa*. Inauguración curso 2000-2001. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Barcelona: Dulac ediciones.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bhatt, Y. y Rajesh, T. (2001). Citizen Participation in Natural Resource Management. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, F. (2004). *Materiales para la Enseñanza Universitaria. La Formación de los Profesores Novales Universitarios*. Badajoz: ICE-Universidad de Extremadura.
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M.; Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Bradbury, H. y Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for Improving the Quality of Action research. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Bruhin, G. (2001). The Third Task of Universities or How to Get Universities to Serve their Communities! En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Buendía, L. et al. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Burnett, N. (2006). *Education for All. 2006 Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Carballo, R. (Coord.) (2002). *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Eos.
- Cariacedo, L. y Sojo, C. (2002). *Hacia un Espacio Común de Enseñanza Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC)*. Murcia: MECD-Universidad de Murcia.
- Carmena, G.; Asensio, M.; Cuesta, J.C.; Doncel, D. y Rodríguez, M. (2005). *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*. Madrid: MEC/CIDE.
- CEOE (2002). *La gestión por competencias en España. Informe para el Observatorio Europeo de Gestión por Competencias*. Documento digital on-line <http://www.ceoe.es>
- Chisholm, R.F. (2001). Action Research to Develop an Interorganizational Network. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Coghlan, D. y Brannick, T. (2001). *Doing Action Research*. London: Sage.
- Colclough, C. (2005). *Education for All. 2005 Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *e-Learning. Concebir la educación del futuro*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas. En <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/com2000/com2000-318es.pdf>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas. En <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/com2001/com2001-059es.pdf>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las Universidades: educación, investigación e innovación*. Bruselas. 10/05/06 COM 2006, 208 final
- Comisión Europea (2002). *Ciencia y Sociedad. Plan de acción*. Luxemburgo, Oficina de las Comunidades Europeas. En [http://europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/ss\\_ap\\_es.pdf](http://europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/ss_ap_es.pdf).
- Comisión Europea (2002). *Sexto Programa Marco 2002-2006: la recta final*. Comisión Europea. En <http://europa.eu.int/comm/research/news-centre/es/pol/02.03-pol02.html>.
- Comisión Europea (2002). *Sexto Programa Marco 2002-2006: los nuevos rumbos de la investigación europea*. Comisión Europea. En <http://europa.eu.int/comm/research/news-centre/es/pol01.html>.
- Comunidad Europea (2002). *Employment in Europe 2002. Recent trends and Prospects*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comunidad Europea (2003). *The future of the European Employment Strategy (EES). A strategy for full employment and better jobs for all*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Corbeta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Coriat, M. y Sanz, R. (Coord.) (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- De Pablos, L. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. *Bordón*. Vol. 51, nº 4, pp. 417-433.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Boston: Heath & Co.

- Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- Dupont, J. (2002). Amélioration de la politique éducative. En Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 2002). *Atelier: Questions vives de la recherche et de l'innovation*. París: 5e Biennale Éducation Formation.
- Echeverría, B. (2001a). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91 (31), 35-55.
- Echeverría, B. (2001b). *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (20), 7-43.
- Echeverría, B. (2003). Cualificar mediante la formación profesional, ¿quimera, realidad, anhelo? *Bordón*, 55 (3), 349-363.
- Echeverría, B. (2004a). Formación e inserción profesional. En L. Buendía. *et al.*(Coord). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. (241-301).
- Echeverría, B. (2004b). Caminar en relación: Tutorías personalizadas en la Universidad. *Letras de Deusto*, 103 (34), 189-205.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory Action Research in Social Theory: Origins and Challenges. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Frau, M.J. y Sauleda, N. (Coord.) (2005). *Investigar en diseño curricular*. Alcoy: Marfil.
- Friedman, V.J. (2001). Action Science: Creating Communities of Inquiry in Communities of Practice. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Fromm, E. (1980). *Tener o ser*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, P.; Ayala, A.; Arce, J.F. y Galán, J.I. (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Fuller, B. (1976). *Synergetics: the Geometry of Thinking*. New York: MacMillian.
- Gil, J.; Álvarez, V.; García, E. y Romero, S. (2004). *La Enseñanza Universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS.
- Global University Network for Innovation (GUNI). *Higher Education in the World 2006*
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (105-117). Beverly Hills, CA: Sage.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Heron, J. y Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 2002). *Atelier: Questions vives de la recherche et de l'innovation*. París: 5e Biennale Éducation Formation. En <http://inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/>
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen y T.N. Postlethwaite *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol 6, 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Khun, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Khun, T.S. (1983). *La tensión esencial*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- King, A. y Schencider, B. (1991). *La primera revolución mundial*. Barcelona: Plaza Janés.
- Knight, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Nancea.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LeBoterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levin, M. y Greenwood, D. (2001). Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, nº 2, pp. 34-46.
- Martínez, M<sup>a</sup> A. y Carrasco, V. (Coord.) (2004). *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario*. Alcoy: Marfil.
- Martínez, M<sup>a</sup> A. y Carrasco, V. (Coord.) (2006). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación Docente en el espacio Europeo de Educación Superior. Vol. I.* Alcoy: Marfil.
- Martínez, M.A. (Coord.) (2004). *Investigar en docencia universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Michavila, F. y García Delgado, J. (Coord.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO/Comunidad de Madrid.
- Park, P. (2001). Knowledge and Participatory Research. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.

- Pérez-Campanero, M<sup>a</sup>.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Punk, G.P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A.* Revista Europea de Formación Profesional, 1, (8-14).
- Reason, P. & Bradbury, H. (Coord.) (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Reichert, S. y Tauch, C. (2005). *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas: European University Association.
- Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Universidad de Castilla-LaMancha.
- Rincón, B. (2005). *Tutoría Universitaria en la Convergencia Europea*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Rincón, B. (Coord.) (2006). Primer intercambio de experiencias ECTS. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). Revisión y mejora de procesos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 51-73.
- Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rincón, D. (1998). Investigación-acción cooperativa. En G. Rodríguez (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional. La Investigación-acción en la escuela*. Programa de Fortalecimiento de la capacidad Científica en la Educación Básica y Media. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, R.; Hernández, J. y Fernández, S. (Coord.) (2004). *Docencia Universitaria. Orientaciones para la Formación del Profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, S. et al (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Senge, P. y Scharmer, O. (2001). Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers. En P. Reason & H. Bradbury (Coord.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tojar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Valcarcel, M. (Coord.) (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vico, C. et al. (2001). *La orientación profesional en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Villar, L.M. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Whitehead, J. (1995). *Educative Relationships with the Writing of Others*. En T. Russell y F. Korthagen. *Teachers Who Teach Teachers*. London: Falmer Press.



Lección Inaugural del Curso Académico  
2006-2007  
Campus de León



Universidad de León  
Secretariado de Publicaciones