

INVESTIGACIÓN EN EL AULA: DESARROLLO DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN EL AULA UNIVERSITARIA.

Isabel LÓPEZ GÓRRIZ
Ángel MÁRQUEZ RUDA
M^a Dolores ALONSO ARAUJO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo viene siendo una preocupación reactualizar los perfiles profesionales universitarios (nuevos planes de estudio con diversos perfiles profesionales), y mejorar la calidad de la formación, tanto del alumno como del profesor universitario. En esta dirección se han hecho ya algunos congresos sobre la calidad de la enseñanza universitaria (*Symposium de Innovación Universitaria*. Barcelona, 1995; *Calidad en la enseñanza universitaria. Innovaciones didácticas en la Unversidad de Sevilla*. Sevilla, 1997,...).

Nosotras, desde hace varios años, venimos desarrollando experiencias de innovación en las aulas universitarias en las asignaturas que impartimos (Pedagogía Experimental I y II, Técnicas Educativas y Prácticas Básicas), algunas de estas experiencias han correspondido a proyectos de innovación pedagógica subvencionados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla, como el proyecto “*Hacia la Investigación en el Aula Universitaria como metodología didáctica generadora de procesos de cambio formativos, informativos e investigadores. Curso 1994/95*” en el que se ubica el proyecto de investigación, que en este trabajo vamos a presentar.

Las líneas de enseñanza que venimos desarrollando en dichas asignaturas se inspiran en enfoques de enseñanza constructivistas e investigadores (LÓPEZ GÓRRIZ, 1997; ELLIOTT, 1993; STHENHOUSE, 1987; CARR Y KEMMIS, 1988; PORLÁN, 1993;), así como en procesos grupales clínicos y formadores (MOSCOVICI, 1984; ANZIEU, 1975; ROGERS, 1968;...).

El desarrollo de nuestras asignaturas de Pedagogía Experimental I y II, se hace apoyándose en procesos grupales, en donde diversos grupos de alumnos trabajan un aspecto temático o un proyecto de investigación, que puede estar relacionado con la metodología que desarrollamos en nuestro aula, con la investigación-acción existencial apoyado en la historia de vida, con la investigación institucional o con otros enfoques.

Los trabajos, que se van desarrollando a lo largo del año, acompañados por el profesor, se exponen al final del curso en el aula. Simultáneamente a la realización de estos trabajos, los alumnos llevan a cabo un diario durante el curso escolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde recogen diferentes aspectos del mismo. Dicho diario que se analiza en pequeños grupos, permite al alumnado tomar conciencia de dicho proceso, teorizar el modelo de enseñanza-aprendizaje y valorarlo. Como documento final entregan su proyecto de investigación desarrollado, el análisis de los diarios y su diario personal.

En este artículo vamos a exponer uno de los proyectos de investigación sobre nuestra propia enseñanza en el aula universitaria (*Investigación en el aula: el proceso constructivista en el aula universitaria*) realizado por los alumnos: Ángel Márquez Ruda y M^a Dolores Alonso Araujo y dirigido por nosotras, Isabel López Górriz, en la asignatura de Pedagogía Experimental II, que pertenece a quinto curso de la Licenciatura de Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, de la que nosotras éramos la profesora, durante el curso escolar 1994/95.

Los alumnos han desarrollado el trabajo, siendo al mismo tiempo alumnos de la asignatura, natura, generadores, junto con sus compañeros y la profesora, de la metodología didáctica desarrollada en el aula e investigadores de la misma. Es un proyecto de investigación que se ha apoyado en la metodología de investigación cualitativa. El estudio intenta recoger la compleja realidad del aula universitaria, examinando cómo actúan los distintos elementos que intervienen en ella en el desarrollo de una metodología didáctica investigadora–constructivista–grupala.

2. JUSTIFICACION TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender la vida del aula dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, uno de los conceptos claves es el de interacción. Este término conlleva interdependencia, actuación conjunta y asociación, mostrándonos a su vez, una determinada configuración de la realidad, una estructura y una organización.

La enseñanza en sí es, fundamentalmente interactividad, en la que reciben influencia mutua los agentes que intervienen en ella. Esta interacción da lugar a distintos tipos de relaciones, influyendo de forma decisiva el espacio físico en el que se lleva a cabo, afectando así al número y a la calidad de esas interacciones (profesor–alumno y alumno–alumno).

Este tipo de interacción se refuerza y es fundamental en un proceso de enseñanza–aprendizaje investigador y constructivista grupala, como es el caso del estudio que aquí presentamos, ya que facilita la participación y la coimplicación del profesor y del alumno en el logro de sus objetivos. Para ello, el profesor seguirá y acompañará los procesos que llevan a cabo sus alumnos en el aula, propiciando interacciones a distintos niveles (grupo clase, grupos de trabajo, individuales).

La interacción que en estos procesos de aprendizaje se produce, tiene como finalidad desarrollar la formación integral de la persona, así como el desarrollo colectivo de todos y cada uno de los participantes en dichos procesos.

El aula, como institución social, está encaminada a dotar a los individuos de una serie de categorías de pensamiento, que le permitan la comunicación interpersonal y su integración en una determinada cultura. Para PORLÁN, (1988) la finalidad del aula como sistema sería, la de conseguir un incremento de aprendizajes significativos relativos a la socialización de los individuos utilizando para ello la motivación, es decir, el nivel de disposición a enseñar y a aprender existente en el sistema.

En la vida del aula tanto el profesor como el alumno son procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, como miembros de una institución que va a

crear un clima de intercambio, generando roles y patrones de comportamiento tanto individual como colectivo.

Una comunicación efectiva en el aula supone una aceptación mutua de intercambio de información, lo que lleva consigo la aceptación de una serie de condiciones por parte de las personas que participan en ese proceso comunicativo-formativo bidireccional, de tal manera que, aquello que se lleva a cabo en clase realmente influya en el desarrollo integral de la persona.

En este sentido, BRONFENBRENNER (1987), dice que el mantenimiento del equilibrio dinámico del aula nos remite a tres problemas básicos:

- a) El problema de las relaciones de poder.
- b) El problema de la negociación.
- c) El problema de los roles que desempeñan alumnos y profesor.

En la dinámica interaccionista otro elemento a tener en cuenta es el de la diversidad, referida esta a una organización y entendida como distintas manifestaciones dentro de un orden.

La concepción del aula como un sistema complejo y singular debe reconocer, tal y como apunta PORLÁN (1988), la diversidad existente en los sujetos, en los grupos, en las situaciones de clase y en el contexto.

Por todo esto, es el docente el que debe disponer con habilidad los espacios, los materiales, el tiempo, los alumnos, estrategias..., hasta el punto de que, la organización de éstos facilite o dificulte que se dé el proceso para conseguir los objetivos marcados.

Estos presupuestos teóricos, entre otros, nos han ido llevando a plantearnos el problema de investigación que en este estudio abordamos y que trata de descubrir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en nuestra aula universitaria destacando sus aspectos más relevantes.

3. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para plantear el problema de investigación nos apoyamos por un lado en los presupuestos teóricos expuestos respecto a la enseñanza participativa, y por otro lado en los procesos de la metodología de investigación cualitativa, concretamente nos basamos en la etnografía.

Según Goetz y LeCompte:

“En la etnografía, la explicitación de las cuestiones y problemas de los investigadores se complica, al poder ser sus objetivos iniciales ampliados, modificados o redefinidos de múltiples formas por la acción de factores como las dificultades aparecidas en la selección de categorías analíticas que surgen a lo largo de todo el estudio” (GOETZ-LECOMPTE, 1988:63).

Realmente esto suele ser así. En nuestro caso, en un principio se eludió el problema de investigación y, conforme fuimos obteniendo y analizando los primeros datos, comenzaron a despuntar algunas cuestiones y aspectos a estudiar: profesora, metodología, interacciones, problemas, alumnos,...

Fue entonces, cuando nos dimos cuenta de que todo ello constituía nuestro problema de investigación, pero claro está, abarcarlo todo podía tener el riesgo de que se nos escapara de las manos. Ante esto continuamos consultando distintos autores que nos dieran luz sobre cómo seguir, a la vez que leíamos investigaciones o estudios de tipo cualitativo con objeto de que nos ayudaran a delimitar, en cierta manera, nuestro problema.

Mientras tanto continuábamos, mediante un procedimiento constante de reflexión recogiendo datos, contrastándolos, reduciéndolos, clasificándolos y extrayendo unas conclusiones iniciales.

Tras las lecturas, clasificación abundante de datos y los primeros análisis, se concretó el siguiente problema de estudio: “**Descubrir el proceso constructivista que se estaba desarrollando en el aula universitaria**”. Este problema central se subdividió en una serie de cuestiones o categorías principales que serían:

- La profesora en el proceso.
- Objetivos de la profesora.
- Expectativas de los alumnos.
- Contacto inicial.
- Grupos.
- Dinámica del aula.
- Evolución del proceso y crisis.

A su vez algunas de estas cuestiones objeto de análisis se ramificaban en otras, con lo que delimitábamos cada una de las categorías principales.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Las características que tenía nuestro estudio; la forma en que pensamos abordarlo; las técnicas de recogida de datos; el estudio de un grupo natural en el que éramos miembros a la vez que investigadores del mismo; la intención de no generalizar los datos, sino de generar una teoría partiendo de éstos, pero ajustada a un determinado contexto y a una determinada muestra con unas características concretas; el planteamiento de un diseño de investigación, flexible y abierto y no determinado a priori, que se fuera adaptando a los posibles cambios que pudieran surgir a lo largo de la investigación, nos llevaba a relacionar nuestra investigación con la metodología cualitativa, en la que tal y como expresa Colás:

“Las diferentes fases del proceso de investigación no se dan de forma lineal y sucesivamente sino interactivamente, es decir, en todo momento existirá una estrecha relación entre recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de categorías. Las hipótesis, por tanto, se modificarán a partir del análisis de datos; ello originará una nueva recogida de datos y así sucesivamente”. (COLÁS, 1992:252).

Apoyándonos, pues en la metodología cualitativa, siguiendo un diseño flexible, abierto y emergente, en forma de embudo es como abordamos esta investigación.

5. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

5.1. Contexto y muestra

Para algunos autores como TAYLOR Y BOGDAN, (1986) y GOETZ Y LECOMPTE, (1988), la descripción del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, ayudará al lector a tener una imagen mental del entorno físico donde se desenvuelve el trabajo, así como a comprender algunos de los fenómenos que tengan lugar en él.

También es importante realizar la descripción de la muestra objeto de estudio, ya que va a ser el elemento que dé vida a ese espacio físico y que, por lo tanto, va a hacer diferente a ese aula de otra.

Hemos desarrollado, pues la investigación durante el curso 1994/95, en la asignatura de Pedagogía Experimental II, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El curso se ha desarrollado en el aula XIX, que es una clase amplia (10 x 5 m. aproximadamente). Al fondo de la cual, sobre un pequeño estrado, se encuentra la mesa del profesor y tras ésta el encerado. A la izquierda de la mesa del profesor se encuentra el único material didáctico, junto con el encerado, del que dispone el aula, un retroproyector; también a la izquierda de la mesa y sobre la plataforma donde se halla ésta, la pantalla para proyectar las transparencias. Dispone el aula de unas 60 sillas de brazo que permiten movilidad y agrupaciones distintas en clase.

Debido a ciertos problemas de coordinación con otras asignaturas, a partir del día 15 de Marzo hasta el 3 de Mayo las clases se han desarrollado conjuntamente con el otro grupo que seguía la misma asignatura en el aula XVIII. Este aula es bastante mayor que la anterior y tiene una estructura rígida. Está compuesta por 2 hileras de 9 mesas fijas con cabida cada mesa para cinco alumnos. Posee una serie de altavoces en los laterales. La mesa del profesor también se encuentra sobre un pequeño estrado. La pizarra (situada detrás de la mesa del profesor) es bastante amplia y cuenta con una pantalla de transparencias fija.

La muestra con la que trabajamos está constituida por todos aquellos alumnos matriculados en la asignatura de Experimental II (52 aproximadamente), en el turno de tarde (grupo 19:30 a 21 h.) los miércoles y jueves de cada semana, así como por la profesora que imparte la asignatura. Esta materia corresponde al último año del segundo ciclo de la carrera de Pedagogía. Sus edades oscilan aproximadamente entre los 24 y 52 años. La gran mayoría de este grupo son profesores de E.G.B., por lo que accedieron a los estudios de Pedagogía a través de un Curso de Adaptación.

Además de realizar estos estudios, muchos de ellos trabajan, bien impartiendo clases o en alguna actividad relacionada con el mundo educativo. Un gran número de ellos están casados (con lo que tienen que compartir sus responsabilidades familiares y de trabajo con la facultad), otros incluso se tienen que desplazar desde otra provincia.

Respecto a la profesora que imparte la asignatura, se trata de una persona joven que trata de llevar a cabo en sus clases una metodología distinta a lo que es habitual en esa Facultad.

La investigación tiene una duración de ocho meses (Octubre – Mayo curso 1994–95).

5.2. Acceso al campo

Nuestro acceso al campo no presentó los problemas característicos con los que puede encontrar un investigador de “decidir con quién entablar contacto, cómo hacerlo cómo mantener esa relación”. (GOETZ Y LECOMPTE:1988:107).

Pues siendo que éramos alumnos del grupo en el que se hizo la investigación la profesora de la materia se limitó a pedir la colaboración del resto del grupo. Se trata, por tanto de una observación manifiesta (TAYLOR Y BOGDAN, 1986).

5.3. Rol de los investigadores

En el estudio desempeñamos dos tipos de roles: uno, el de alumno que forma parte de la muestra y otro el de investigador.

Estos dos tipos de roles estaban manifiestos y eran conocidos por todos (SANTO 1990). Algunos autores como, GARCÍA JIMÉNEZ, (1991) hablan de la importancia de mantener buenas relaciones humanas con el grupo. En nuestro caso, éstas fueron buenas desde el principio y fueron aumentando conforme avanzaba la investigación.

Por otro lado, el hecho de ser “colegas” hacía que tuviéramos que cambiar continuamente de rol, esto hacía que a veces estos roles se complementaran.

5.4. Observación participante

Para GOETZ Y LECOMPTE (1988) la observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos y, aclaran:

“Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, hay que esforzarse por redactar las más completas y amplias notas de campo que sea posible”.(GOETZ Y LECOMPTE, 1988:74).

Y de esa manera procedimos, no elegimos en principio ningún enfoque en particular y como señala HOPKINS (1989), decidimos anotar todo, movimientos, posturas de los alumnos y de la profesora, disposición de las sillas en el aula,...

Tras probar distintas situaciones en el aula para tomar nuestras notas, finalmente decidimos instalarnos al fondo de la clase en el lateral derecho; de esa manera divisábamos todo lo que ocurría en clase y nadie o casi nadie iba a estar pendiente de nuestras anotaciones. SANTOS (1990), aconseja dónde debe situarse el observador en un aula, dando dos indicaciones al respecto: situarse donde se pueda conseguir mayor información y donde menos se interfiera en la realidad.

Nuestro objetivo, tal y como expresa COLÁS (1992) consistía en recoger datos de un modo sistemático, de forma directa y en una situación específica como era la clase de Pedagogía Experimental II (grupo 19:30 a 21 h.). En este sentido intentamos seguir las indicaciones de GOETZ Y LECOMPTE (1988) sobre la recogida de datos: ¿quiénes están en el grupo o en la escena?; ¿qué está sucediendo aquí?, etc.

Con objeto de paliar los posibles inconvenientes que puede tener la observación participante y que son señaladas por COLÁS (1992), seguimos las actividades de contrastación que ella propone, especialmente la triangulación interna y la contrastación entre observadores.

A medida que avanzábamos en la investigación dejábamos de “mirar” y aprendíamos poco a poco a “ver”. TAYLOR Y BOGDAN (1986) se refieren a esto con lo que denominan “prestar atención”.

En cuanto a la forma de tomar notas, no se siguió ningún patrón concreto, aunque sí se acerca a las indicaciones que marcan TAYLOR Y BOGDAN (1986): Fecha, hora, lugar, diagrama del escenario, utilización frecuente del punto y aparte y emplear comillas para intentar reproducir literalmente lo que se ha dicho. También se incluyen, además de las correspondientes descripciones, comentarios subjetivos de los investigadores; esos comentarios iban siempre entre paréntesis.

Finalmente señalar que, no sólo hemos utilizado la observación participante en el aula, sino también hemos recogido aquello que surge en las conversaciones y charlas cotidianas.

5.5. Entrevistas

La entrevista según COLÁS (1992), es considerada como una parte integrante de la observación participante.

Entre los distintos tipos de entrevistas, nos decidimos por la entrevista estandarizada, en donde a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y en el mismo orden. Nuestro objetivo principal era comprender la posición de los participantes, captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales y que expresasen sus propias perspectivas personales.

A la hora de elaborarlas no se ha seguido al pie de la letra ninguna de las tipologías propuestas por GOETZ Y LECOMPTE (1988:139-143), sino más bien aquéllas que se ajustaban a los fines de nuestra investigación.

Para su construcción se tuvieron en cuenta las orientaciones de distintos autores, especialmente a TAYLOR Y BOGDAN (1986). Es decir, utilizar un lenguaje claro y significativo para el entrevistado, preguntas simples, abiertas y semiabiertas.

Con objeto de completar y contrastar nuestras notas de campo, necesitábamos obtener información relativa a opiniones, sentimientos, conocimientos, experiencias,... De esta manera, se decidió realizar una primera entrevista basada en preguntas de información, pero que a la vez revelara sentimientos, opiniones, experiencias,...

Se decidió, por otra parte, no utilizar la grabadora en esta primera entrevista, sino anotar los datos directamente. Siguiendo las indicaciones de GOETZ LECOMPTE (1988:143), sobre el número de sesiones, escenario,..., se pasó la entrevista a 17 personas (aproximadamente un 30% del total) y éstas tendrían lugar en el recinto de la Facultad (clases y pasillos,). Estas entrevistas se desarrollarían en una sola sesión y se llevarían a cabo mediante la forma un entrevistador, un entrevistado SANTOS (1990). En esta entrevista se intentó que hubiera, en la medida de lo posible, al menos, un representante de cada uno de los grupos de trabajo del aula.

Más tarde, decidimos realizar una entrevista semiestructurada a la profesora que gira-

ra en torno a las expectativas sobre la asignatura, los alumnos, grupo clase, problemas que se encuentra, metodología y objetivos que persigue.

Una vez analizados los datos anteriores, se decidió realizar un cuestionario centrado en los siguientes temas: expectativas y resultados obtenidos sobre la materia y la profesora; proceso grupal; actitud de la profesora; interacciones y problemas. Los cuestionarios pasaron a 8 informantes claves que fueron seleccionados en base a una serie de criterios: individuos críticos o no críticos; participativos o no. Estos criterios los sacamos en función de la observación realizada en clase y fuera de ella.

Se ajustó y reenfocó la muestra en función de aquellos individuos que nos parecían más relevantes para la información que queríamos obtener.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

El análisis de datos cualitativos es particular y complejo y los diversos autores lo abordan de manera dinámica, flexible, particular y sistemática. Algunos investigadores cualitativos aluden a que “todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos”. (TAYLOR Y BOGDAN, 1986:158).

El análisis de datos en investigación cualitativa, no es algo que se haga una vez que se han recogido los datos sino que: “Es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano”. (TAYLOR Y BOGDAN, 1986:158).

En nuestra investigación, el análisis de datos ha ido pasando por una serie de etapas unidas unas a otras y en las que de forma cíclica, en cada una de ellas se procedía de la siguiente forma en una constante y continua reflexión.

1. Identificación de temas emergentes, palabras claves, ...
2. Reducción, contrastación y clasificación de datos.
3. Comprensión de datos, primeras interpretaciones de los mismos y teorización.
4. Triangulación constante de los datos, tanto por instrumentos como por personas.

Para la **identificación de los temas emergentes**, en primer lugar se leían varias veces y de forma individual, las notas de campo que tomaban cada uno de los investigadores mediante la observación participante, a lo largo de una semana. Posteriormente, y reunidos los investigadores, se completaban las anotaciones individuales del trabajo de campo, de manera que se obtenía un documento único con una información más completa. De la misma forma se procedió con el resto de las técnicas de recogida de datos utilizadas.

En una **segunda fase, sobre ese documento único**, cada investigador subrayaba aquellas expresiones, palabras claves, etc., que a su juicio eran más significativas, estableciendo las correspondientes relaciones entre ellas. En un segundo momento, se comparaban los datos emergentes de cada uno de los investigadores, desechando aquéllos que, en principio, podrían resultar irrelevantes. Más tarde, y en función de los temas que aparecían, se establecían categorías para clasificar los datos obtenidos, anotando junto a cada uno de ellos las fuentes de la que procedían —observación participante (O.P.); primera entrevista a los alumnos (E1); segunda entrevista a los alumnos (E2); entrevista a la profesora (E3)—. Esta fase lle

vaba a revisar, fundir y volver a definir las categorías planteadas.

Para TAYLOR Y BOGDAN (1986), son categorías: ideas, temas, conceptos, interpretaciones, proposiciones y tipologías surgidas de los datos observados o de los criterios del investigador. Para SANTOS (1990), la contrastación de los datos encierra una forma de depuración y de confiabilidad.

En una **tercera fase, y una vez clasificados los datos**, se realizaba una primera interpretación de los mismos, teniendo siempre presente el contexto en los que fueron obtenidos, así como la fuente de la que procedían. Para ello se volvía a analizar la información obtenida a través de los distintos autores consultados en la revisión bibliográfica comparando y contrastando los primeros resultados con lo que estos autores nos aportaban.

Este proceso se volvía a repetir conforme se seguía recogiendo información, de tal manera que se iban modificando los planteamientos iniciales a medida que aparecían temas nuevos, lo que conducía a reafirmar o cambiar esas interpretaciones iniciales.

Como indican algunos autores, hacia el final de la investigación es cuando el investigador se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de datos.

6.1. El proceso constructivista en el aula universitaria

En este apartado se abordan los resultados del proceso de investigación expuesto anteriormente. Los ejes sobre los que va a girar son:

1. La Profesora en el proceso.
2. Objetivos de la profesora.
3. Expectativas de los alumnos.
4. Contacto inicial.
5. Grupos: Formación, implicación y limitaciones.
6. Dinámica del aula: Disposición de los alumnos en clase, disposición de la profesora, exposiciones, debates.
7. Descripción y análisis general del proceso. Crisis.

A la hora de sacar a la luz los resultados de la investigación, además de considerar el contexto en el que se ha desarrollado, las características grupales de los alumnos, ...; es de vital importancia analizar el estilo o modelo docente en el que se encuadra el principal agente que originará la dinámica a seguir en el aula: la profesora. Es importante, porque de alguna manera su estilo de enseñanza va a guiar los hechos y fenómenos que se den en el aula, al mismo tiempo que facilitará la comprensión de los mismos.

En nuestro caso, la profesora parte de una concepción constructivista de la enseñanza. Su ideal docente, no es ser una transmisora de conocimientos, sino una profesional que se cuestiona continuamente, que está comprometida e implicada en su tarea, que huye de la rutina y que contrasta constantemente la teoría con la práctica.

Esta forma de concebir la enseñanza, es más bien su forma de concebir la vida y transportar esas premisas a todos los campos de ésta.

“... En el sentido de que yo creo que cada uno se crea y se recrea a través de su proyecto de vida:

el profesional, el afectivo, etc, son partes de ese proyecto de vida. Entonces, a mí la rutina asfixia...por eso yo siento que genero otra cosa". (E.3)

Su papel a lo largo de la investigación ha sido intentar acercarse a lo propuesto por perspectiva constructivista: orientar y acompañar al alumno a lo largo de un proceso, manera que sea éste quién genere un conocimiento.

Dentro de este proceso de acompañamiento y guía, ejerce funciones de control, información, aclaración, motivación, dinamizadora de la clase, entre otras; conduciendo y recordando continuamente el proceso.

El control no es entendido por la profesora como una medida represiva, sino más bien como una llamada a la responsabilidad y al compromiso contraído, aunque es un arma que está a su disposición y puede utilizarla en un momento determinado. Rechaza y siente temor que hacer uso de la "autoridad" en momentos concretos del proceso, argumentando que la única vía posible para que la "maquinaria" vuelva o comience a funcionar.

En este sentido, habría que distinguir lo que son medidas de control relacionadas con la marcha del proceso (entrevistas a alumnos, exposiciones, anotaciones...) de las medidas de control derivadas del incumplimiento de un compromiso contraído previamente: lleva cabo un proceso asistiendo a clase o no entrar en el proceso y preparar un examen.

De esta manera, si no hubiera ejercido esas medidas de control, en momentos clave del curso, la asignatura y el proceso en sí se le hubieran ido de las manos.

6.2. Objetivos de la profesora

La profesora intenta generar un conocimiento emergente basado en la perspectiva constructivista. Plantea a sus alumnos un determinado modelo didáctico e investigativo. Pretende capacitarlos en dos líneas de investigación: investigación cualitativa e investigación acción. Para ello intentará crear una serie de condiciones que impliquen al alumno en la generación de esos procesos, de tal manera que, éste se capacite para llevar a cabo investigaciones de ese tipo y que sea capaz de generar un conocimiento científico, partiendo del desarrollo de una serie de capacidades como son:

"Capacidad de análisis, de escucha, de individualización, de reflexión. Esta es la base de la asignatura". (O.P.: 66). "Despertar una especie de creatividad o de análisis o de espíritu crítico, respeto en decirnos las cosas, de interés por el tema". (E.3).

Pretende que se den en el alumno una serie de cambios intelectuales y actitudinales en los que desde su individualidad vaya formándose en interacción constante con la colectividad (pequeño y gran grupo).

6.3. Expectativas de los alumnos

Entendemos por expectativas, aquellos deseos, esperanzas, que implican la posibilidad de conseguir u obtener algo. Para Wittrock (1990), las expectativas engendran motivos; la motivación de logros o expectativas de éxito que, a su vez, influye en la imagen de sí y de su competencia y de sus posibilidades de acción en el futuro.

Las expectativas de los alumnos parecen orientadas hacia las siguientes perspectivas:

- Capacitación para investigar.
- Adquisición de conocimientos.
- Utilidad para el futuro.
- Trabajar en grupo.
- Aprobar.
- Formación a través del proceso.

6.4. Contacto inicial

El contacto inicial entre profesora y alumnos, no supone en ninguno de los dos casos un desconocimiento entre ambos. Entre ellos existe un conocimiento previo, al menos de tipo profesional, que se dio en el curso de Adaptación¹ en la mayoría de los casos.

Este conocimiento previo hace que se superen ciertas barreras iniciales y despejen incertidumbres sobre el profesor y los alumnos, ya que se conocía el modo de proceder de ambos, por lo que desde el primer momento existe un clima relajado en clase y abierto a la comunicación.

Este conocimiento mutuo, hace que el alumnado tenga una concepción determinada de la profesora, siendo considerada por éstos como: "implicada, que cree y practica lo que dice, preocupada por las personas, abierta, dialogante, esforzada por cambiar la estructura de las clase". (E.1).

Por su parte, la profesora también posee bastante información sobre sus alumnos.

"Aparte de conocer a los alumnos por su nombre y este tipo de cosas, de muchos de vosotros conozco situaciones personales". "Os he tenido en Tercero y he conocido vuestro estilo de trabajo..." "Al alumno le sorprende que tú lo conozcas tan individualmente". "Para mí el alumno, ante todo es una persona...". (E.3).

De este conocimiento entre ambas partes, parece desprenderse una actitud positiva hacia la asignatura y hacia la profesora, como profesional y persona, que puede facilitar el entendimiento entre ellos y su interacción, entendiéndose esta última, tal y como nos dice Ortega:

"No como las relaciones que un profesor concreto mantiene con un alumno concreto, sino del entramado de relaciones humanas que marcadas por la presencia de dos roles diferenciados (el del profesor y el del alumno) se produce en situaciones de enseñanza aprendizaje". "De la complementariedad de esos dos roles depende el clima del aula". (ORTEGA, 1989: 29).

6.5. Grupos: formación, implicación y limitaciones

La formación de grupos para el trabajo² es el primer paso de implicación y puesta en marcha de un proceso de estas características. La base de la asignatura está puesta en los grupos, en el proceso del grupo y en la implicación personal de cada uno de sus miembros.

A mediados de febrero pasamos la primera entrevista a los grupos y preguntamos sobre la relación intergrupala. Las respuestas venían a demostrar que, en determinados casos no se trataba de grupos consolidados, que la relación mantenida se limitaba a un reparto de tareas y en una inmensa mayoría esa relación sólo consistía en la realización del trabajo. Este aspecto se ratificó posteriormente en nuestras anotaciones de campo.

Por otra parte denotamos ciertas contradicciones en las afirmaciones de algunas personas, pues había momentos en los que aseguraban que no se había dado ningún tipo de proceso en el grupo y momentos (fundamentalmente en las exposiciones) en los que, es mismas personas, afirmaban su implicación grupal.

La distinción que se llegó a establecer entre trabajos prácticos y teóricos, originó tensiones entre unos grupos y otros.

Por otro lado, en la segunda entrevista que pasamos hacia la primera semana de marzo se reclamaba una mayor implicación de algunos miembros y se subrayaba la prepotencia de otros; también se echa en falta el no tener elementos comunes que diera unión y consistencia al grupo, salvo la hora y media de clase. Estos mismos razonamientos volverían a manifestarse a la hora de realizar la evaluación con la profesora.

La profesora no es ajena a todo esto y así lo hace ver a lo largo de las notas de campo y en la entrevista grabada que se tuvo con ella. “... Pero como colectivo de aula, incluso había un ambiente roto, ¡ roto!, sería la palabra”. (E.3).

La no excesiva implicación en el proceso se deja notar en una ausencia reiterada masiva a clase. La profesora por su parte, pone en marcha una serie de mecanismos para intentar salir de esa situación, entre los que incluye el uso de su poder.

Intenta hacer una llamada a la responsabilidad de los alumnos, insistiendo en que éstos tienen que dar un cambio de actitud en todos los sentidos. La posibilidad de poner en funcionamiento sus armas de poder, la justifica de alguna manera, explicando que es la única alternativa que le ofrecen los alumnos, expresando a su vez su disgusto al tener que tomar medidas de control.

El hecho de llevar a cabo el proyecto es de vital importancia para ella, ya que no se trata de un mero trámite académico, va más allá. “Creo en el proyecto y me realizo con él” (O.P.: 48).

Es a partir de ese momento cuando se produce cierta reacción a nivel de grupo clase en los grupos pequeños. Una de las manifestaciones de esta reacción, se ve reflejada en una mayor participación en clase y una mayor creatividad a la hora de exponer los trabajos. “Las últimas exposiciones nos han ayudado a todos a conseguir unas clases más dinámicas y divertidas”. “Incluso antes de comenzar las clases, la dinámica en Experimental es distinta” (E.2).

Este cambio también es advertido por la profesora: “No he tenido la sensación de estar cansada a pesar de haber expuesto tres grupos”. (O.P.: 51).

De esta manera, la profesora había utilizado una serie de estrategias que facilitaron la vuelta al proceso del grupo, entre ellas las medidas de presión, que llevaron a todos a “de-

partar” y tomar conciencia de lo que realmente exigía el proceso.

Esa mayor implicación y creatividad se vio truncada cuando se unieron los dos grupos de esta asignatura de una forma continuada (15 de marzo a 3 de mayo). Este hecho produjo cierta confusión desde el primer momento y sobre todo desorientación, bajando el nivel de participación en clase, sensación de aislamiento individual y grupal (sentirse extraño con el otro grupo, cierto temor a no ser comprendido, pues la dinámica que se había seguido en el aula XIX había sido distinta a la del aula XVIII).

Todo esto, unido a los incidentes producidos por la ausencia de la profesora el día de la evaluación del proceso³, la realización del análisis cualitativo de los diarios y la presión del ritmo de trabajo⁴, traen como consecuencia una nueva ruptura del proceso a nivel de grupo clase y en algunos casos, afectando también a los pequeños grupos, regresando de nuevo a un sentimiento general de encontrarse perdidos y, como hemos dicho, desorientados.

Toda esta tensión se exteriorizará a finales del mes de abril cuando algunos grupos exponen de forma abierta sus sentimientos e intereses, contrarios en algunos casos a los objetivos de la profesora.

A todo esto hay que añadir los dos problemas fundamentales que los grupos han encontrado a la hora de entrar en el proceso: no tener conciencia exacta de lo que éste significaba y la falta de tiempo.

6.6. Dinámica del aula: disposición de los alumnos y de la profesora, exposiciones y debates.

En el aula número XIX, la distribución de la clase suele ser en forma de “U”. Generalmente los grupos que exponen, salvo excepciones, ocupan ese día uno de los laterales de la “U”, normalmente el derecho. Los alumnos como norma general suelen ocupar las mismas posiciones en clase, excepto, como se ha dicho, antes cuando exponen, y normalmente se colocan junto a los miembros de su grupo.

La profesora suele ocupar también el mismo sitio, no se sitúa en la mesa del profesor, que puede llegar a representar un símbolo de autoridad, sin embargo, tampoco se integra entre los alumnos, pues aun utilizando una silla de brazo está separada del resto de la clase, estableciendo una línea divisoria entre ambos, señalando quién está al frente de la clase.

No ha ocurrido lo mismo con el aula XVIII, que desde el día 15 de marzo se comparó con otro grupo de Pedagogía Experimental II. Este aula no permite la misma configuración que el aula XIX. La posición de la profesora no cambia sustancialmente con la que mantenía en el aula XIX. Sí cambia la distribución de los alumnos en la clase, la gente no suele ocupar el mismo lugar, aunque la mayoría de los miembros de los grupos se sientan juntos.

Es una distribución mucho más hierática, produciendo una sensación de distanciamiento con respecto a la profesora e incluso entre los mismos compañeros, dando la impresión de estar perdidos entre la masa y haciendo que las relaciones humanas se debiliten.

En la **primera fase** de investigación de la materia hay la lectura de unos libros. Las exposiciones de éstos, en principio, constituyen una forma de adquisición de conocimientos

teóricos por parte de los alumnos. Estas exposiciones pasan por dos fases o etapas; la primera de ellas estaba basada en la transmisión del contenido de los capítulos de dos libros considerados fundamentales para el desarrollo de la materia. La segunda recoge, la intención de la profesora que pretende “ayudar al gran grupo a entrar en el proceso” (O.P.: 70).

Hemos comprobado cómo ese objetivo de la profesora sólo se cumplía en el grupo que iba a exponer, pues los demás, en su gran mayoría, no habían leído el capítulo correspondiente. También hemos observado cómo la gente no prestaba excesiva atención a estas exposiciones que llegaban a resultar monótonas y pesadas.

Posteriormente, pudimos comprobar, a través de las entrevistas, que aún no se tenía conciencia de lo que suponía el proceso que la profesora pretendía, considerándose las exposiciones, en cierta manera, como un trabajo aislado de lo que sería el trabajo grupal en sí.

Tampoco este hecho pasa inadvertido para la profesora: “... Hay que dar otro salto más creativo... hasta ahora hay muy poca creatividad...”(E.3)

Es en esta época cuando la atención de los alumnos se desvía hacia otra asignatura a la que están teniendo verdaderos problemas. Estos problemas inciden de forma negativa en el desarrollo inicial de la asignatura que nos ocupa.

A pesar de que la profesora insiste con frecuencia en el tiempo de la exposición para dar lugar al debate, éstas siguen siendo demasiado extensas, ocupando la mayor parte de tiempo de la clase.

En la **segunda fase**, durante las exposiciones de los trabajos, podemos distinguir dos subfases. En la primera de ellas, las exposiciones continúan en la misma línea que la de los libros; en la segunda, que coincide con la llamada de atención realizada por la profesora, se muestra una mayor creatividad en su desarrollo y así son consideradas tanto por parte de la profesora como por los alumnos.

El juego que hasta el momento se había mantenido de entrar y salir del proceso, hace que los grupos reflexionen y opten por una de las dos cosas, influyendo en esto, cómo no las posibles medidas a adoptar por la profesora. Nos encontramos así con grupos que deciden entrar plenamente en el proceso, otros que se quedan entre dos aguas y otros que se desuelgan totalmente.

Teóricamente las exposiciones tendrían que dar paso a un debate. Éste se introducía en base a una serie de cuestiones que planteaba el grupo que exponía y que ya traían preparadas, con frecuencia demasiado extensas.

Generalmente, el debate no se podía llevar a cabo con la amplitud y profundidad que se hubiera deseado, ya que los grupos utilizaban, como norma, más tiempo del previsto dejando sólo cinco o diez minutos para el mismo al final de la clase, y cuando esto era así (la mayoría de las veces) se solía posponer más allá de las 21 h., lo que provocaba murmullo y cierto nerviosismo en la gente.

Los debates en torno a las últimas exposiciones fueron más profundos que los de los libros, más reflexivos y participativos y donde, a veces, salían las verdaderas inquietudes de los alumnos. La idea de dejar las cuestiones para el final de la clase hacía que éstas perdieran interés al no poder debatirlas en su momento. En demasiadas ocasiones varias personas llegaban a monopolizar el debate. Hay personas en clase que nunca han intervenido en los debates, de la misma manera que, hay personas que suelen faltar a clase y el día que asistían hacían todo lo posible por intervenir.

El debate es considerado por parte de los alumnos como el principal medio a través del cual se construye el conocimiento. Es el que realmente le da vida al grupo, se demanda hacerlo durante y no después de las exposiciones, son cortos y tardíos.

6.7. Descripción y análisis general del proceso. Crisis.

Antes de finalizar, conviene realizar una breve descripción y análisis de lo que ha sido el recorrido del proceso en la asignatura y sus momentos de crisis, de tal manera que tengamos una visión global del mismo, una vez contrastados todos los datos recogidos a lo largo de la investigación.

Nos encontramos con tres etapas claramente diferenciadas. Una **primera etapa** de toma de contacto con la asignatura y en la que no se sabía muy bien el grado de implicación que iba a exigir el proceso. Esta primera etapa se prolongará hasta después de Navidad. Este aspecto se pondrá de relieve cuando realizamos las entrevistas, cuando la gente va tomando conciencia de lo que realmente supone el proceso. "Sus planteamientos exigen más de un curso" (E.2). "Demasiado trabajo en la Facultad y fuera de ella" (E.2)

Posteriormente, nos adentramos en una **segunda etapa**, en la que tras la posibilidad de hacer uso la profesora de su autoridad, parece que existe una mayor implicación en el proceso por parte de los alumnos.

En el inicio de esta segunda fase, se nota cierta apatía en el gran grupo incluso grupos en los pequeños. Esta apatía se reflejaba en la baja calidad de la mayoría de las exposiciones, la idea de terminar cuanto antes y el número reducido de personas que asistían a clase. Por su parte, la profesora plantea que no sabe por qué los grupos se están resistiendo a entrar en el proceso. En este sentido, los argumentos que se dan son: tener pocas cosas en común con el grupo, tensiones originadas por otras asignaturas, no estar totalmente convencidos de que eso interesa, desmotivación.

La profesora hace hincapié en su creencia en el proyecto cuestionándose por qué no estaba funcionando si el año anterior sí funcionó. "A estas alturas ya estaban a pleno rendimiento". Por otro lado, manifiesta que no hay otra opción posible y que ella debe ser coherente con su ética vivencial, tras lo que propone una reflexión y búsqueda de fórmulas para la implicación. Estas exteriorizaciones de la profesora hacen que, al menos, aparentemente, cambie la dinámica de la clase, observándose una mayor implicación del grupo clase y de los grupos pequeños.

La actitud, en cuanto a satisfacción, cambia radicalmente, implicándose ella, un poco más si cabe, en las actividades del aula, de la misma manera lo sienten los alumnos." Hoy todo el mundo ha estado especialmente atento, también es verdad que a medida que se van haciendo exposiciones se van cogiendo experiencias e ideas." (O.P. 53). "Se tenía que haber empezado antes con esta metodología". (O.P.52).

Podemos considerar este periodo, como un periodo álgido de implicación del gran grupo y de los grupos pequeños, quizás el más significativo e importante de todo el curso. Esta etapa de "gran implicación" se mantiene hasta el día 15-III, momento en el que las clases se llevan a cabo de forma conjunta con los dos grupos de experimental en el aula XVIII.

El proceso entra nuevamente en crisis porque se rompe la dinámica que se llevaba en el aula XIX. Este hecho es constatado tanto por la profesora como por los alumnos. Entramos en una **tercera etapa**.

“En el aula XVIII habla menos gente y siempre son los mismos. No ha habido “zarandeo” (O.P.67).

“En el aula XIX, la distribución del aula, las personas, la dinámica es distinta”. (O.P.66).

Junto a este hecho contribuye a esta ruptura la ausencia de la profesora el día programado para la evaluación, lo que produjo todavía, mayor desorientación y pérdida por parte de todos, pues a pesar de haber una persona a la que se le había encomendado esta tarea, en general todos los alumnos consideran a la profesora como parte integrante del proceso y sin la cual no se podría llevar a cabo esa evaluación; es más, este hecho produjo tensiones entre los alumnos al realizar o no por escrito la evaluación solicitada.

A partir de ese momento se entra en una fuerte crisis a nivel de gran grupo, llegando a afectar incluso a los pequeños grupos.

Continúan apareciendo tensiones, produciéndose momentos de gran nerviosismo y argumentaciones incoherentes por parte de los alumnos. En este momento parece que los culpables de la mayor o menor implicación en el proceso, son los temas que cada grupo tiene asignado, argumentando bastantes grupos que los que han gozado de más oportunidad para entrar en el proceso son aquellos que han realizado un trabajo práctico. A lo largo de nuestra investigación hemos podido constatar que, aunque los trabajos prácticos realmente son facilitadores de la entrada en el proceso, no constituye un factor ni mucho menos determinante para que éste se produzca.

Otros aspectos que se argumentaban, hacían referencia a los condicionantes externos e internos de los miembros de los distintos grupos que limitaban la entrada en el proceso. “He echado de menos, tiempo para poder trabajar con el grupo este trimestre”. (O.P. 71). “No podemos olvidar que estamos trabajando y estamos condicionados”. (O.P. 69).

El culmen de esta crisis aparece cuando se habla de hacer el análisis de los diarios sobre todo, porque se trata de una tarea difícil y complicada de abordar y que se hace prácticamente casi a final de curso. Esta situación origina fuertes tensiones entre el profesor-alumno y alumno-alumno, especialmente cuando se expone abiertamente que en determinados grupos y personas no se ha llevado a cabo el proceso como la profesora le planteaba. Sin embargo, la realización del análisis permite hacer una valoración exhaustiva de los procesos grupales, cognitivos y metodológicos seguidos en el aula, lo que desarrolló en el alumnado una toma de conciencia de la complejidad del aprendizaje adquirido.

7. CONCLUSIONES.

En principio, parecen coincidir, al menos en sus aspectos generales los objetivos planteados por la profesora y las expectativas de los alumnos.

En una **primera fase**, esta confluencia de expectativas, aparecen, en algunos casos,

como teóricas ya que existe bastante diferencia entre lo que se manifiesta y realmente lo que se hace. En este alejamiento de la realidad pueden influir una serie de variables internas y externas en el alumno que condicionan a que así sea (a estas variables nos hemos referido al tratar el tema de las limitaciones de los grupos), así como una desorientación sobre la realidad de lo que se plantea, pues aunque se tenía cierta experiencia del curso de Adaptación, esta forma de trabajo y su nivel de exigencia difería mucho de lo que están acostumbrados los alumnos en la institución que nos ocupa.

De esta manera, se denota en esta primera fase una no implicación colectiva en el proceso y un intentar salir del paso como sea.

En una **segunda fase** (tras las vacaciones de Navidad) y debido fundamentalmente a una serie de acontecimientos analizados anteriormente, es cuando los grupos, sobre todo los grupos pequeños, se plantean el rumbo que van a tomar, estableciéndose desde ese momento tres niveles de implicación:

1. Grupos que funcionaban o que comienzan a funcionar entrando en el proceso.
2. Grupos que siguen actuando como en la primera fase (hay que presentar esto, lo presento y ya está. Ir a lo mínimo).
3. Grupos que se descuelgan (por distintas razones) y no consiguen poner en marcha los mecanismos necesarios para que funcione.

Estos cambios en los grupos se dan por propio autoconvencimiento o por la posibilidad de suspender la asignatura, ya que es en esta segunda fase cuando la profesora plantea su desconcierto y medidas a adoptar ante la situación.

A nivel de gran grupo este cambio que se produce en los grupos pequeños, sólo se vislumbra durante un corto periodo de tiempo.

Estos niveles de implicación continuarán hasta de final de curso, pues aunque tras esta segunda fase se producen momentos fuertes de crisis y los grupos pequeños que funcionan se pueden resentir, estos momentos de crisis afectan fundamentalmente a la dinámica del gran grupo o grupo aula, por lo que es difícil que un grupo abandone el camino que inició.

En cuanto a las relaciones de comunicación-interacción entre profesora y alumnos, podemos decir que entre ambos se establece una comunicación recíproca y abierta al diálogo, en un clima de respeto mutuo y siendo conscientes cada uno de ellos del papel que debe desempeñar en esa relación y hasta dónde debe llegar esa comunicación recíproca. Este modelo de comunicación es una constante a lo largo del curso a pesar de los momentos de crisis.

Las interacciones con la profesora se han dado a tres niveles: profesora-grupo aula; profesora-grupos pequeños e interacciones individuales profesora alumno.

La disposición del aula juega un papel muy importante en estas relaciones de comunicación, facilitando u obstaculizando éstas.

En este tipo de relación se ha producido un intercambio de formación-información entre ambos y entre los propios alumnos. Este intercambio de formación-información ha tenido lugar fundamentalmente en las exposiciones, debates, y entrevistas grupales.

A lo largo de todo el proceso, la profesora ha tenido un conocimiento exhaustivo del mismo, conociendo en todo momento la situación en la que se encontraba el grupo clase, los

grupos pequeños e incluso las personas que formaban esos grupos. De la misma manera le sabido tomar las riendas del grupo clase en momentos especialmente difíciles del curso poner en funcionamiento las estrategias necesarias que llevaran a la reflexión y cuestionamiento a los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTAS (1995): *Symposium de Innovación Universitaria: "Diseño, desarrollo y evaluación del currículum universitario*. Barcelona. Universidad de Barcelona. ACTAS (1997): *Calidad en la Enseñanza Universitaria. Innovaciones Didácticas en la Universidad de Sevilla. Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario, 1997.
- ANGUERA, M. T. (1985): *Metodología de observación en ciencias humanas*. Madrid. Cátedra.
- ANZIEU, D. (1975): *Le groupe et l'inconscient*. París. Dunod.
- BASTOS, H. F. B. (1989). "Cambio en la práctica de los profesores: una experiencia usando los procesos reflexivos". *Investigación en la escuela*, n° 9, pp. 51–55.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. Ceac.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- COLAS BRAVO, P. (1990). "El análisis de datos en la metodología cualitativa". *Lección impartida en los IX cursos de verano del País Vasco*. San Sebastián.
- COLAS BRAVO, P. y BUENDIA EISMAN, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar s.a.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación en la educación*. Madrid. Morata.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- GARCÍA DOZAGARAT, J. y OTROS (1989). "Iniciación en la investigación en el aula" *Investigación en la Escuela*, n° 8, pp. 73–77
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: M.I.D.O.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid. Morata.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona. PPU.
- JACKSON, W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid. Morova.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1993). "Exposición y reflexión de una experiencia pedagógica de investigación-acción con alumnos universitarios de quinto curso de Pedagogía". *Revista de Enseñanza Universitaria*, n° 6, pp. 27–47.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (1993). "La docencia como investigación: una experiencia de innovación en las aulas universitarias". *Revista de Enseñanza Universitaria*, n° 6, pp. 85–103.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997): *Experiencias de innovación pedagógica*. Madrid. CCS.
- MOSCOVICI, S. (1984): *Psychologie sociale*. París. PUF.
- ORTEGA, R. (1989): "Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula" *Investigación en la Escuela*, n° 8, pp. 27–34

- PORLÁN, R. (1987). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer para enseñar". *Investigación en la Escuela*, nº 1.
- PORLÁN, R. y OTROS (1988): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla. Diada Editora.
- PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Diada Editora.
- ROGERS, C. R. (1968): *Le développement de la personne*. París. Dunod.
- ROGERS, C. R. y ROSENBERG, R. L. (1980): *La persona como centro*. Barcelona. Herder.
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de los centros escolares*. Madrid. Akal.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- WITTROCK, M. (1989), *La investigación en la enseñanza I*. Madrid. MEC.
- WITTROCK, M. (1990). *La investigación en la enseñanza III*. Madrid. MEC.