

Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica

María Beatriz Fernández ^{a*}, Daniel Johnson M. ^b

^a Boston College, Estados Unidos

^b University of Illinois Urbana-Champaign, Estados Unidos

* maria.fernandez.5@bc.edu

RESUMEN

En el contexto de la formación docente, la investigación-acción ha tenido una importante influencia en las últimas tres décadas siendo usada frecuentemente como herramienta pedagógica. Nuestro objetivo fue analizar el desarrollo histórico de la investigación-acción educativa, conceptualizar sus aspectos epistemológicos comunes y profundizar algunos enfoques particulares. Desde un punto de vista teórico, la investigación-acción reconoce una historia común y una pluralidad metodológica. Metodológicamente realizamos una revisión de la literatura internacional y nacional. El resultado es el análisis y ejemplificación de tres enfoques particulares: autoestudio, indagación sobre la indagación e investigación docente. Concluimos que la investigación-acción educativa, en su unidad y pluralidad metodológica, ofrece diversas posibilidades a formadores de profesores y futuros docentes para reflexionar e indagar acerca del proceso de convertirse en profesor.

Palabras clave: investigación-acción; formación de profesores; autoestudio; indagación; investigación docente

Action research in teacher preparation: Historical developments, epistemological assumptions, and methodological diversity

ABSTRACT

In the teacher education context, action-research has had an important influence over the last three decades, often been used as a pedagogical tool. Our goal is to analyze the historical development of educational action research, conceptualize commonalities and deepen some particular approaches. From a theoretical point of view action research recognizes a common history and a methodological pluralism. Methodologically we review the international and national literature. The result is the analysis and modeling of three particular approaches: self-study, inquiry on inquiry, and teacher research. We conclude that educational action research, in its unity and methodological plurality, offers various possibilities for teacher educators and student teachers to reflect and inquire about the process of becoming a teacher.

Key words: action-research; teacher preparation; self-study, inquiry; practitioner research

Como citar: Fernández, M. B. & Johnson M., D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-626

Recibido
27-03-2015

Aceptado
16-09-2015

En Chile, la investigación-acción educativa es usada frecuentemente en los programas de formación docente como parte de una asignatura o como un proyecto, requerido o posible, que los estudiantes deben desarrollar al final de su formación.

Desde nuestra experiencia como formadores docentes a cargo de estos cursos, nos hemos dado cuenta del limitado material disponible sobre investigación-acción educativa para trabajar con nuestros estudiantes. La mayoría de la literatura disponible en español describe las etapas de investigación-acción y su historia hasta los años noventa (Elliot, 1990; Mckernan, 2001). Esta literatura tiende a tratar la investigación-acción educativa como un solo gran enfoque. Sin embargo, hoy se reconoce una pluralidad en enfoques metodológicos que se sitúan dentro de esta tradición (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Somekh & Zeichner, 2009; Zeichner & Noffke, 2001).

Por otra parte, existen escasas publicaciones en revistas académicas sobre investigación-acción educativa en Chile. Al realizar una búsqueda en el índice Scielo Chile se pueden encontrar solo dos artículos publicados sobre investigación-acción en el contexto educativo chileno (Labra, Montenegro, Iturra & Fuentealba, 2005; González-Weil, Cortez Muñoz, Pérez Flores, Bravo González & Ibaceta Guerra, 2013). Además de estas publicaciones indexadas, existen capítulos conceptuales referidos a investigación-acción en libros sobre metodología de la investigación (Canales, 2006) o artículos que describen la situación de la investigación educativa o investigación cualitativa en Chile que dedican algunos párrafos a la investigación-acción (Rubilar 2013, Cornejo et al., 2012).

Esta escasa producción académica contrasta con la extensa presencia de investigación-acción en los programas formativos de pregrado y posgrado. Una explicación de esto podría encontrarse en que el interés de quienes practican la investigación-acción en Latinoamérica se concentra en resolver problemas prácticos y no en su reconocimiento en el contexto académico (Flores, Montoya & Suarez, 2009).

A pesar de este escenario, un importante aporte al desarrollo de investigación-acción educativa en Chile ha sido conducido por el Colegio de Profesores a través de su Movimiento Pedagógico (Assael & Guzmán, 2002; Montecinos, 2009). La Revista Docencia, editada por este organismo, ha sido el principal vehículo para difundir esas experiencias y apoyar su desarrollo mediante la publicación de distintos materiales. Por otra parte, existen una

serie de sitios webs¹ que describen sistematizaciones de experiencias o proveen materiales para apoyar el desarrollo de la investigación-acción, tendencia que es posible apreciar también a nivel internacional.

En este contexto, el objetivo de este artículo es contribuir al uso y entendimiento de la investigación-acción educativa en formadores de profesores en Chile, a través de la revisión crítica de algunos enfoques. Esta propuesta se centra en literatura no disponible en español, buscando ampliar la perspectiva metodológica de lo que hoy se entiende por investigación-acción educativa.

Comenzaremos por situar históricamente la investigación-acción educativa y explicitar aspectos epistemológicos comunes a la diversidad de enfoques en esa tradición. Finalmente, presentaremos tres enfoques en investigación-acción educativa que nos parecen especialmente relevantes para su uso en formación de profesores, los que serán descritos de manera conceptual y práctica a través de un ejemplo de su aplicación en formación docente. Estos enfoques son autoestudio (*self-study*), indagación sobre la indagación (*inquiri on inquiry*) e investigación docente (*practitioner research*).

Desarrollo Analítico

Desarrollo histórico de la investigación-acción educativa

Anderson, Herr y Nihlen (2007) definen la investigación-acción educativa como una investigación deliberativa y sistemática, realizada desde adentro por los propios actores y enfocada en su propio lugar de trabajo. Por otra parte, Cochran-Smith y Lytle (2009) y Zeichner y Noffke (2001) señalan que, a pesar de las diferencias, todos los enfoques de investigación-acción conceptualizan a los profesores como agentes de cambio social y educativo. En este sentido, la investigación-acción ha estado relacionada históricamente con justicia social y el propósito de cambiar las inequidades sociales (Noffke, 2009).

Los orígenes de la investigación-acción se sitúan comúnmente a mediados del siglo pasado en los trabajos de Lewin, Corey y Taba, quienes promovieron el uso de investigación-acción en el campo educativo en los Estados Unidos de posguerra (Adelman, 1993; Jacob, 1993; Pérez;

¹ Como por ejemplo: <https://colectivopaulofreire.wordpress.com/tag/investigacion-accion-participativa/>, <http://colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com/2011/07/la-investigacion-accion-como-proceso-de.html> y <http://educrea.cl/una-variante-pedagogica-de-la-investigacion-accion-educativa/>

1990; Phillips & Carr, 2010; Somekh & Zeichner, 2009; Zeichner & Noffke, 2001).

Como segundo hito en el desarrollo de la investigación-acción educativa se encuentran los trabajos de Stenhouse (1975) en el contexto británico y su concepción del profesor como investigador. En este mismo contexto, Elliot (1990) define investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que generan no dependen tanto de pruebas 'científicas' de verdad, sino de la utilidad de ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (Elliot, 1990, p. 8).

Elliot y Stenhouse utilizaron la investigación-acción para trabajar con los profesores haciendo el currículum más relevante a la vida de los estudiantes sobre la base de la reflexión de los profesores sobre sus prácticas (Zeichner & Noffke, 2001).

En Australia, Carr y Kemmis (1986) y Kemmis y McTaggart (1992), a partir de los años ochenta, enfatizaron la necesidad de que la investigación-acción se situara en vertientes más críticas alejándose del pragmatismo, en el que prevalecía un enfoque técnico. Carr y Kemmis (1986) enfatizaron los fines emancipatorios de la investigación-acción (Somekh & Zeichner, 2009; Zeichner & Noffke, 2001):

Carr y Kemmis defendieron que los profesores deben involucrarse con las amplias estructuras ideológicas y políticas en las cuales las prácticas de las escuelas y las salas de clase están insertas, con el fin de establecer una sociedad más justa y democrática (Somekh, 2006, p. 19).

En el ámbito norteamericano, desde los años ochenta surge un nuevo interés por el desarrollo de la investigación-acción vinculado al movimiento del profesor como investigador. Este movimiento pone acento en lo que se conoce como *practitioner research* (investigación docente), que enfatiza una visión desde adentro para definir y conducir el proyecto de investigación-acción. Para Anderson et al. (2007), la revitalización de la investigación-acción surgió en un contexto favorecido por la crítica hacia la investigación tradicional desde el campo de las metodologías cualitativas, el éxito reportado por proyectos a largo plazo desarrollados en escuelas, la respuesta negativa de los profesores hacia modelos desprofesionalizantes y

el trabajo académico de quienes comenzaron a utilizar investigación-acción en formación de profesores.

En el contexto latinoamericano, el trabajo de Paulo Freire es fundacional y ha tenido un impacto mundial desde los setenta (Anderson et al., 2007; Flores et al., 2009). La investigación-acción estuvo en el centro del trabajo educativo y de alfabetización que Freire desarrolló en Brasil, el cual hizo público a través del libro *La Educación como Práctica de Libertad* (1965) durante su exilio en Chile. La superación de la dicotomía profesor-estudiante e investigador-investigado es central en el trabajo de educación popular de Freire en Brasil y Chile en el contexto de proyectos de transformación social. García (1987) ha resaltado la importancia de Freire para el reconocimiento de formas de conocimiento que toman "en cuenta la 'sapiencias' de las poblaciones implicadas" (p. 131) en los procesos de transformación.

Flores et al. (2009) presentan una panorámica de la situación histórica y actual de la investigación-acción en América Latina, específicamente en Argentina, Colombia y México. Estos autores destacan el énfasis político del trabajo de Fals Borda, el que ha sido recogido por parte de las organizaciones de profesores en Colombia. Además, destacan el escaso número de publicaciones sobre investigación-acción educativa en revistas académicas en Latinoamérica durante la última década, hecho que contrasta con la gran cantidad de trabajos sobre investigación-acción presentados en conferencias o compartidos a través de internet. Los autores señalan que, a pesar de las particularidades de cada país, un aspecto común en Latinoamérica, que ha contribuido al escaso desarrollo de la investigación-acción en la academia, ha sido la utilización de diferentes estrategias para silenciar a aquellos que demandan y promueven cambios sociales. Por ejemplo, en México y Colombia la investigación-acción pasó a ser parte de los programas de formación docente de manera oficial, conservando los aspectos metodológicos, pero silenciando sus aspectos políticos y éticos. De esta manera, los autores concluyen que "la promoción de la IAPE [Investigación Acción Participativa Educacional] por grupos de izquierda llevó a la cooptación (México), la represión (Argentina) o la asimilación (Colombia)" (Flores et al., 2009, p. 295).

Desde la perspectiva de Flores et al. (2009), el actual momento de la investigación-acción en América Latina demanda

una conversación dialógica horizontal entre todos los actores del campo de la IAPE, donde celebremos nuestras diferencias. Siguiendo a Fals

Borda, debemos hacerlo como una medida de acción política, no para mantener el statu quo sino para cambiarlo (p. 295).

Estos autores plantean que el desafío para la nueva generación de investigadores es profundizar en el desarrollo de los supuestos epistemológicos de la investigación-acción que permita el diálogo entre diversos enfoques. En el próximo apartado desarrollamos algunos aspectos comunes a diversos enfoques de investigación-acción relevantes para esta reflexión.

Aspectos epistemológicos comunes en enfoques de investigación-acción educacional.

El concepto de investigación-acción refiere a un conjunto o familia de prácticas y enfoques que comparten algunas características (Bradbury Huang, 2010; Reason & Bradbury, 2008). Los aspectos comunes de estas prácticas no son sus métodos, sino sus supuestos epistemológicos (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Cornwall & Jewkes, 1995; Noffke, 2009). Estos supuestos cuestionan las dicotomías que la investigación tradicional plantea como: la dicotomía entre investigación/práctica; conocimiento/práctica; investigador/practicante o educador; y conocimiento local/conocimiento público-generalizable.

Superación de la dicotomía investigación y práctica.

En investigación-acción las fronteras entre investigación y práctica son difusas (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Anderson et al. (2007) señalan que la investigación acción se diferencia de otras perspectivas de investigación en que ésta genera conocimiento y, al mismo tiempo, ayuda a resolver un problema en su contexto. Los investigadores que usan investigación-acción "estudian la realidad social actuando dentro de ella y estudiando los efectos de sus acciones" (Anderson et al., 2007, p. 1). De manera similar, Bradbury Huang (2010) distingue investigación-acción de la investigación (cualitativa) tradicional, porque el propósito de la investigación acción es transformativo. La investigación-acción tiene el propósito de realizar cambios además de generar una mayor comprensión de una situación. Específicamente en el contexto educativo, los educadores buscan mejorar sus prácticas a través del desarrollo de investigación-acción en su propio lugar de práctica (Anderson et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Anderson y colaboradores (2007) nos advierten que, a pesar de que la investigación-acción involucra un proceso de reflexión de los investigadores-educadores acerca de su práctica y contexto, esta perspectiva de investigación se diferencia de la reflexión espontánea porque es inten-

cional, sistemática y requiere evidencia. La investigación-acción requiere recoger datos y triangular diferentes fuentes de información relacionadas con las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes (Cochran-Smith & Little, 2009). A diferencia de la investigación tradicional, estas fuentes de información incluyen los marcos conceptuales, dilemas, preguntas y cambios a través del tiempo de los investigadores-educadores usando, por ejemplo, métodos narrativos.

Superación de la dicotomía conocimiento y práctica.

Otro supuesto de investigación-acción es que el conocimiento o la teoría no pueden separarse de la práctica. Como Bradbury Huang (2010) señala: "sólo a través de la acción es posible el conocimiento legítimo; teoría sin práctica no es teoría sino especulación" (p. 93). Reason y Bradbury (2008) consideran que la investigación-acción provee una alternativa para superar las limitaciones de la separación entre acción y conocimiento que presentan la investigación aplicada y las iniciativas de cambio. En investigación-acción, conocimiento y acción son integradas a través de ciclos de acción -en los que los investigadores prueban cambios en sus prácticas y recogen información- y reflexión, en que los investigadores buscan entender la situación y planifican nuevas acciones (Reason & Bradbury, 2008).

Para algunos autores (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Reason & Bradbury, 2008), investigación-acción no sólo combina conocimiento y práctica, sino que también implica una nueva concepción de estos. Sin embargo, existen algunas distinciones entre estos autores. Para Reason y Bradbury (2008), la investigación acción se propone crear "conocimiento práctico que es útil para las personas en el desarrollo cotidiano de sus vidas" (p. 4). En cambio, Cochran-Smith y Lytle (1999) nos advierten acerca de las limitaciones, en el campo educativo, de la concepción de conocimiento práctico, el cual es generado por los educadores a partir de su experiencia. De acuerdo a Cochran-Smith y Lytle, entre los autores que defienden este tipo de conocimiento existe el supuesto que el conocimiento producido por la investigación formal no es útil para las necesidades de los educadores²:

Richardson (1994b) sugiere que hay una cierta inmediatez y practicidad en las necesidades de conocimiento de los profesores, las que no son necesariamente o incluso no frecuentemente

² En este artículo usamos el término educador/es como sinónimo de *practitioner* que comúnmente es usado en la literatura anglosajona y que no posee equivalente en español.

cumplidas por lo que ella llama las ‘afirmaciones que se aproximan a leyes’ de la investigación formal (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 264).

Esta concepción de conocimiento práctico está alineada con la profesión docente entendida como una artesanía, la cual es desarrollada en base a las experiencias, prácticas y reflexiones de los docentes.

Por su parte, Cochran-Smith y Lytle (2009) discrepan de la idea que el conocimiento construido a través de investigación-acción sea sólo práctico o experiencial. Estas autoras afirman que la relación entre conocimiento y práctica en investigación-acción puede ser definida como conocimiento de la práctica (*knowledge-of-practice*). Desde esta perspectiva, la práctica educativa es siempre teórica e interpretativa: “[el conocimiento es] construido en el contexto de uso, íntimamente conectado con el conocedor, y, aunque es relevante para situaciones inmediatas, es inevitablemente un proceso de teorización” (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 133). De manera similar, Anderson et al. (2007) señalan que las prácticas de los profesores siempre tienen supuestos teóricos e ideológicos y parte del trabajo de investigación-acción es hacer explícitos estos supuestos. A pesar de que el conocimiento de la práctica es construido en el lugar de práctica del educador, este conocimiento está conectado con los grandes temas sociales y debe asumir una perspectiva crítica sobre las teorías y estudios producidos por otros (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Igualmente, Somekh (2006) señala que, en investigación-acción, el investigador se involucra críticamente con el conocimiento generado desde otras disciplinas, siempre y cuando este conocimiento pueda ser útil para el problema y la información analizada.

Superación de la dicotomía investigador y educador.

Carr y Kemmis (1986) afirman que la distinción epistemológica entre teoría y práctica en investigación tradicional (positivista o interpretativa) ha tenido implicancias sociales para la distinción entre investigadores y educadores. Anderson et al. (2007), Noffke (2009), Cochran-Smith y Lytle (2009) señalan que la concepción de conocimiento a la base de la investigación-acción cuestiona la noción tradicional de los profesores como utilizadores pasivos del conocimiento generado por otros sin su participación. Por el contrario, en investigación-acción los docentes son constructores activos de conocimiento. En investigación-acción los educadores no son el objeto de investigación de otros, sino que ellos son educadores e investigadores (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009; Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Además, Cochran-Smith et al. (2009) afirman que la investigación-acción asume que los educadores tienen conocimiento para identificar y resolver los problemas que ellos enfrentan en su práctica. Asimismo, Anderson et al. (2007) señalan que los educadores como agentes internos tienen una posición privilegiada para resolver estos problemas por la gran cantidad de conocimiento que tienen sobre su lugar de práctica o trabajo: “No hay manera en que un agente externo, ni siquiera un etnógrafo que pase años como observador, pueda adquirir el conocimiento tácito de un lugar que poseen quienes diariamente deben actuar en el” (p. 4). Estos autores destacan que la investigación-acción cuestiona las estrategias de reforma de arriba a abajo y llama a los docentes a empoderarse y crear conocimiento de manera colaborativa. Sin embargo, la posición de agente interno también presenta algunas desventajas. Por ejemplo, la dificultad de distanciarse de la situación investigada. Los actores-investigadores no pueden examinar sus prácticas y comprensiones como objetos separados de ellos mismos porque como investigadores y educadores están involucrados en su construcción (Carr & Kemmis, 1986). Por esta razón, Anderson et al. (2007) recomienda que la investigación-acción sea conducida en colaboración con otros.

Superación de la dicotomía conocimiento local y conocimiento público-generalizable.

A pesar de que la investigación-acción busca producir cambios a nivel local, el conocimiento generado a través de investigación-acción, cuando es publicado, puede ser útil para la política educativa o para otros educadores; por lo tanto tiene valor como conocimiento público (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Zeichner & Noffke, 2001). Cuando la investigación-acción es publicada, el conocimiento generado se convierte en propiedad de la comunidad y puede ser evaluado y usado por otros (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Somekh, 2006). Sin embargo, debido a la atención de la investigación-acción a aspectos contextuales, los actores-investigadores deben tener precauciones en las conclusiones que hacen sobre los resultados de su investigación y estar abiertos a que otros puedan reinterpretar sus resultados a la luz de nuevos contextos (Somekh, 2006). Zeichner y Noffke (2001) señalan que de manera similar a los estudios de caso, la investigación-acción tiene generalización naturalista o transferibilidad. Esto significa que quienes desean utilizar los resultados de una investigación-acción en sus propios contextos, son los responsables de determinar si el contexto en el cual la investigación fue desarrollada tiene suficientes similitudes con su propio contexto, de manera tal que transferir los resultados es razonable. Por esta razón, es necesaria una descripción abundante del contexto de investigación

para permitir que otros juzguen la utilidad de los resultados de la investigación en otros contextos (Somek, 2006).

Finalmente, Bradbury Huang (2010) señala que las críticas que se hacen a la investigación-acción, relacionadas con su débil poder de generalización, pueden ser superadas con un incremento de artículos de investigación-acción publicados en revistas que cuentan con procesos de revisión de pares. De esta manera, una creciente acumulación de conocimiento local puede incrementar la capacidad de transferibilidad del conocimiento generado a través de la investigación-acción.

Investigación-acción educacional y formación de profesores

La investigación-acción educacional se ha convertido en una práctica frecuente en los programas de formación de profesores en los últimos treinta años. Ésta es utilizada para desarrollar, en los futuros docentes, la habilidad de aprender en un proceso continuo de reflexión sobre sus prácticas (Cochran-Smith et al., 2009). Desde esta perspectiva, aprender a enseñar es entendido como un proceso permanente, como el proceso de convertirse en profesor (Phillips & Carr, 2010). Darling-Hammond (2006) afirma que la investigación-acción presenta grandes beneficios en la formación de profesores como una herramienta de aprendizaje y evaluación, ayudando a los futuros docentes a dar sentido y analizar los problemas que enfrentan, y permitiendo evaluar sus habilidades analíticas y su capacidad de definir y examinar situaciones problemáticas. Además, Phillips y Carr (2010) sostienen que la investigación-acción educacional tiene el potencial de contribuir a la formación de la identidad docente, fortalecerla voz profesional de los futuros docentes y prepararlos para establecer discusiones sobre cambio educativo. Por último, la investigación-acción educacional incluye el estudio de las creencias de los formadores de profesores, sus procesos personales y su identidad durante la transformación de sus prácticas y procesos de cambio usando métodos narrativos y biográficos (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Zeichner & Noffke, 2001).

Método

En este artículo, examinamos tres enfoques de investigación-acción educacional: autoestudio (*self-study*), indagación sobre la indagación (*inquiry on inquiry*) e investigación docente (*practitioner research*). Estos enfoques fueron escogidos dado que cada uno focaliza en diferentes unidades de análisis: el formador docente y su práctica; las prácticas de los formadores docentes y la de sus estudiantes de pedagogía; y la práctica docente en el aula

respectivamente. Junto con su descripción se ofrece un ejemplo de cada enfoque.

La selección de los ejemplos se centró en estudios sobre investigación-acción educacional vinculados a formación de profesores que han influenciado el campo estudiado. Con ayuda de un experto se identificaron 59 estudios en esta área. Desde esta lista seleccionamos sólo estudios empíricos publicados entre los años 2000-2013 en revistas con revisión de pares, que incluyeran abundante información para ilustrar sus afirmaciones, permitiendo analizar en detalle sus objetivos, metodología y resultados, y ser utilizados como referencia en cursos de formación.

Además de esto, se seleccionaron ejemplos que, cumpliendo los criterios antes mencionados, hubiesen sido desarrollados en Chile. Para esto se utilizó el índice Scielo Chile. Sin embargo, ante el escaso número de ejemplos encontrados (dos) se decidió expandir la búsqueda, incluyendo otras publicaciones no indexadas como libros y reportes de experiencias de investigación-acción educacional en formación docente.

Resultados

Autoestudio: La autorreflexión en formación docente

Autoestudio es un movimiento académico nacido en centros de formación de profesores para investigar su propio quehacer. Desde los años noventa este movimiento se institucionaliza en un grupo de interés especial en la Asociación Americana de Investigación Educacional (AERA). Además, los miembros de este movimiento realizan su propia conferencia publicando el *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (2001). Mashall (2004) describe el autoestudio como: "una investigación en la cual busco desarrollar mi entendimiento y competencia en la práctica. Esto puede llamarse 'investigación-acción en primera persona', investigación autoreflexiva o auto-estudio" (p. 306). Feldman (Feldman & Paugh, 2004) explica cómo después de trabajar en una sala de clases por 17 años ingresa a un programa de doctorado sin poder encontrarse a sí mismo en la forma en que la literatura de investigación describía a los profesores. Al mismo tiempo, este nuevo espacio le permite problematizar aspectos metodológicos de su práctica profesional. Finalmente, convertido en un académico, se presenta la tensión entre ser profesor de ciencias o convertirse en formador de profesores. Feldman señala: "el foco de mi investigación fui yo mismo, en mi práctica [...] un estudio de mí mismo como un profesor en la Facultad de Educación" (Feldman & Paugh, 2004, p. 958). Este proceso autorreflexivo de contarse a sí mismo

en la experiencia vivida en un proyecto de investigación-acción, es lo que podríamos llamar auto-narrativa. Por lo tanto, el objeto de estudio en autoestudio es el propio investigador (profesor, formador docente, estudiante de pedagogía, etc.). Entonces, su principal aporte es la incorporación de la dimensión biográfica en investigación y formación docente.

Sin embargo, no todo el trabajo realizado en autoestudio se centra exclusivamente en autobiografía, historia de vida o autoetnografía. Autoestudio es entendido “[no como un] conjunto particular de métodos sino como una metodología para estudiar determinadas prácticas profesionales” (Pinnegar, 1998, p. 33). Las experiencias de autoestudio son muchas veces colectivas, enfocándose en un aspecto relevante de la práctica profesional de un grupo de profesionales o académicos. Diversos métodos y una diversidad de fuentes de información son consideradas, tales como documentos institucionales, registros de estudiantes, trabajos de los estudiantes, textos especialmente producidos para el estudio por los estudiantes o los investigadores, diarios de experiencia y otros. En síntesis, se utiliza toda fuente de información y método relevante para comprender mejor la práctica de los formadores de profesores.

Análisis de un autoestudio.

Un ejemplo de autoestudio es el desarrollado por Galman, Pica-Smith & Rosenberger (2010) titulado *Navegaciones agresivas y tiernas: formadores de profesores enfrentan el “ser blanco” en su práctica* (Aggressive and tender navigations: Teacher educators confront whiteness in their practice).

Contexto del estudio.

Galman y sus colegas (2010) son tres mujeres blancas formadoras de profesores en una universidad semirural en los Estados Unidos. Ellas realizaron un autoestudio sobre sus prácticas durante un año, mientras se desempeñaban como profesoras en un programa de magister que conducía a la obtención de una licencia para ejercer como docente de educación básica y preescolar y que estaba comprometido con la justicia social. Sus estudiantes eran en su mayoría mujeres jóvenes blancas.

Objetivo del estudio.

El objetivo de este estudio fue analizar las creencias y prácticas antirracistas de los formadores de profesores en el programa. Las autoras definen pedagogía antirracista como ser un aliado y defender a los estudiantes de color y, al mismo tiempo, ser un modelo de antirracismo para

los estudiantes, interrogando las relaciones de poder en un proceso dialéctico de reflexión y práctica. En este estudio las formadoras de profesores deseaban responder

¿Cuáles son nuestras creencias y prácticas relacionadas con el trabajo antirracista como formadoras de profesores?... ¿Cómo los futuros docentes experimentan/viven raza y racismo en nuestro programa?...¿Cómo sus experiencias reflejan, confirman o hacen problemático nuestra comprensión de nuestras propias prácticas y creencias? (Galman et al., 2010, p.226).

Análisis realizado.

El estudio incluyó información de los estudiantes y los formadores de profesores. Se realizó una entrevista grupal de una hora y media con siete de los doce estudiantes y ex-alumnos de color del programa que estudiaron entre los años 2005-2008. Los temas que emergieron del análisis de estas entrevistas, usando una versión modificada de teoría fundamentada, fueron usados para guiar el análisis de la información proveniente de otras fuentes. Estas fuentes de información incluyeron documentos que describían las creencias y prácticas de las formadoras de profesores como: los programas de cada clase, la transcripción de correos electrónicos y conversaciones y notas desde el año 2005 al 2008. Además, durante el año en que la investigación fue desarrollada, las investigadoras mantuvieron una bitácora en línea que permitía el diálogo entre ellas. Esta información fue analizada individual y colaborativamente por las formadoras de profesoras usando también una versión modificada de teoría fundamentada.

Resultados.

Las formadoras docentes se dieron cuenta que reforzaban el silencio de los futuros docentes blancos en las conversaciones en clases sobre raza y racismo por dos razones: su creencia de que los futuros docentes no era maduros o no estaban preparados para hablar sobre estos temas, y el énfasis en asegurar el bienestar de estos estudiantes y evitar intimidarlos. Además, en base a los resultados, se dieron cuenta que en sus clases acallaban las conversaciones sobre raza y racismo debido a la poca certeza de cómo abordar estos temas, el uso de lenguaje aséptico o ambiguo como diversidad, y el desacuerdo entre las formadoras de profesores acerca de que es e implica el trabajo antirracista.

Las autoras propusieron un plan para detener estas prácticas. Este buscaba interrumpir las creencias de los propios estudiantes blancos de que ellos no tienen raza y no

son racistas, a través de la interrogación de las prácticas de las formadoras de profesores y el desarrollo de trabajo antirracista en colaboración con otros. Además, el plan incluía acciones para intentar conseguir tiempo y espacio dentro de la universidad para que las formadoras de profesores se reunieran a conversar y trabajar sobre temas raciales y considerar este tipo de trabajo dentro de los criterios para la jerarquización y promoción.

Fortalezas y debilidades.

Esta investigación es uno de los escasos ejemplos de auto-estudio que combina el análisis de creencias de formadores docentes con el análisis de sus prácticas y la percepción de sus estudiantes de pedagogía sobre éstas. Una de las limitaciones del estudio es que, al término del análisis de la información, las formadoras docentes asumieron tareas administrativas en la universidad lo que no les permitió introducir cambios directamente en sus clases y reflexionar sobre estos, lo que hizo que el proceso de acción-reflexión fuese menos recursivo.

Indagación sobre la Indagación en la práctica de formación docente

Indagación sobre la indagación es un tipo de investigación-acción de segundo orden. Este se realiza simultáneamente en dos niveles: en el nivel de las prácticas de los futuros docentes y de los formadores de profesores. Cochran-Smith et al. (2009) definen este tipo de investigación-acción como un proceso sistemático de indagación, llevado a cabo por formadores de profesores, sobre el proceso y los resultados de las indagaciones conducidas por los futuros docentes. Este enfoque se diferencia de estudios cualitativos o cuantitativos realizados por formadores de profesores que se limitan a explorar los procesos y resultados de los futuros docentes que conducen investigación-acción.

De acuerdo a Cochran-Smith et al. (2009), de la misma manera que se espera que los futuros docentes reflexionen y analicen información sobre su práctica para mejorarla, los formadores de profesores deben definir preguntas de investigación que les permitan reflexionar y mejorar sus prácticas. Su principal contribución es la propuesta de una metodología que considera la producción de conocimiento en la práctica de formación docente como un objeto de estudio.

El uso de este enfoque en formación de profesores tiene la ventaja de contribuir a generar conocimiento sobre un tema particular y, al mismo tiempo, generar conocimiento que permita mejorar un programa de formación en específico y guiar a otros programas de formación: "la

investigación acción puede servir como un método de investigación y práctica educativa" (Stanley, 1995, p.25). Además, este enfoque de indagación sobre la indagación traslada la atención desde las fortalezas y las debilidades de los futuros docentes a las características de los programas de formación y sus posibilidades de mejora (Hyland & Noffke, 2005).

Análisis de una indagación sobre una indagación.

Un ejemplo de este tipo de investigación-acción puede encontrarse en el estudio de Hyland y Noffke (2005), Entendiendo la diversidad a través de indagación social y de la comunidad: un estudio de investigación acción (*Understanding diversity through social and community inquiry: An action research study*).

Contexto del estudio.

En este estudio, los formadores de profesores desarrollan una investigación acción sobre sus prácticas de enseñanza en una clase de didáctica de las Ciencias Sociales para futuros docentes de educación básica de dos universidades. Como requisito para esta clase, los futuros docentes deben realizar un proyecto comunitario de indagación basado en un enfoque de justicia social en comunidades diferentes a las suyas.

En grupos pequeños, los futuros docentes examinaron la percepción de la comunidad acerca de la escuela y de la escuela acerca la comunidad, además de los recursos comunitarios. Los futuros docentes debían asistir a eventos comunitarios y planificar una clase usando el conocimiento e intereses de la comunidad, valorando las experiencias de sus estudiantes de color y bajos recursos económicos.

Objetivo del estudio

El objetivo del estudio era explorar "¿Cómo los futuros docentes responden a las tareas diseñadas para ayudarlos a entender la marginalidad y desarrollar una perspectiva culturalmente relevante para enseñar Ciencias Sociales?" (Hyland & Noffke, 2005, p.370, traducción propia).

Análisis realizado

Los investigadores recogieron y analizaron información de un total de 198 futuros docentes, en su mayoría jóvenes (19-21 años) y blancas. Los datos analizados corresponden a información recogida durante los años 1999 al 2000 e incluyen las reflexiones de los futuros docentes acerca de sus proyectos de indagación, bitácoras, presentaciones en clases y evaluaciones del curso. Adicionalmente, se utilizaron las bitácoras de los formadores de

profesores y siete entrevistas grupales, en las que participaron voluntariamente 4 a 6 futuros docentes. En estas entrevistas los futuros docentes discutieron: “¿Cómo las tareas de indagación impactan en su concepción de marginalidad, diversidad, empoderamiento y enseñanza como un proceso político?” (Hyland & Noffke, 2005, p. 372). Los investigadores analizaron la información usando técnicas de investigación cualitativa, análisis narrativo y de epifanías, con el propósito de identificar los eventos significativos para los futuros docentes.

Resultados

Los resultados mostraron que, luego de realizar las tareas de indagación requeridas por el curso, los futuros docentes cuestionaron la creencia de estar libres de prejuicio y exentos de interrogar cómo su identidad, como parte de un grupo cultural, afecta sus relaciones y se posicionaron a sí mismos en contextos de opresión múltiples y superpuestos.

Los futuros docentes también identificaron inequidades estructurales presentes en la comunidad, las cuales están relacionadas con el acceso a servicios y participación en las decisiones de la escuela. Además, empatizaron con las experiencias de grupos marginalizados reduciendo sus prejuicios. Asimismo, ellos valoraron la indagación como una herramienta para abordar temas de justicia social en sus clases en el futuro.

De esta manera, los formadores de profesores concluyeron que las estrategias usadas ayudaron a los futuros docentes a desarrollar una comprensión profunda sobre enseñar para la justicia social. Estas estrategias fueron: conocer gente de grupos marginalizados en contextos o actividades lideradas por ellos, estimular a los futuros docentes a cruzar fronteras culturales, analizar las situaciones desde una perspectiva histórica y política apoyados por lecturas requeridas para el curso y de-construir las experiencias de los futuros docentes en grupos grandes y pequeños. Finalmente, los formadores de profesores cuestionaron si las tareas de indagación realizadas reforzaron el privilegio de los grupos dominantes de ir a observar a las comunidades oprimidas y si el desarrollo de empatía en futuros docentes puede realmente ayudar a minimizar las experiencias de opresión en las comunidades.

Fortalezas y debilidades.

Una de las limitaciones de este estudio es que se focaliza en las opiniones de los estudiantes de pedagogía, sin indagar en cómo los cambios en sus comprensiones sobre marginalidad afectaron su trabajo en las escuelas y

el desarrollo de las planificaciones, que eran un requisito del curso. Este aspecto es importante dado el énfasis de la investigación-acción en la conexión entre reflexión y acción, y que el contexto de la investigación era una clase de didáctica.

A pesar de esto, este artículo es un buen ejemplo de cómo los formadores docentes pueden usar investigación-acción para indagar sobre la manera en que sus prácticas promueven indagación en estudiantes de pedagogía.

Investigación Docente, formación docente y desarrollo profesional

El concepto investigación docente enfatiza que son los propios educadores quienes desarrollan procesos de investigación sobre sus prácticas. Su desarrollo se puede trazar hasta los orígenes de la investigación-acción educativa y de la idea del profesor como investigador propuesta por Stenhouse a comienzos de los años setenta en Inglaterra, así como en el movimiento de profesores investigadores en Estados Unidos en los años noventa.

Para Stenhouse (1975), los profesores son “profesionales altamente competentes que deberían estar a cargo de su propia práctica” (p. 144). Esto cuestiona la distinción entre la universidad como productora de conocimiento y la escuela como lugar de aplicación de conocimiento.

De esta manera, la investigación docente es concebida como toda aquella investigación conducida por profesores en sus salas de clases, escuelas y comunidades. Para algunos, como Cochran-Smith y Lytle (2009), el término investigación de practicantes (*practitioner research*) es más amplio que investigación docente, abarcando distintas formas de investigación-acción. Otros, como Anderson et al. (2007), utilizan indistintamente los términos investigación de practicantes e investigación de profesores (*teacher research*). Nosotros utilizamos el término investigación docente como sinónimo de investigación de practicantes, entendiendo que la particularidad de este enfoque es que el docente de aula investiga su propia práctica, produciendo conocimiento que le permite mejorarla.

Análisis de una investigación docente

Un ejemplo de este tipo de investigación-acción es la experiencia del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores en Chile, cuyo origen se encuentra en el Primer Congreso Nacional de Educación (1997). En efecto, la investigación docente es un componente central de este movimiento y expresa el deseo de producir conocimiento

que desafíe las reformas educacionales en curso (Montecinos, 2009).

El Movimiento Pedagógico ha desarrollado investigaciones buscando “abordar los problemas que profesores y profesoras perciben en su quehacer profesional cotidiano a fin de comprenderlos con mayor complejidad y profundidad para mejorar sus propias prácticas pedagógicas y levantar propuestas de política educativa desde el gremio” (Assael & Guzmán, 2002, p. 263).

Comprendiendo esto, los profesores y profesoras reflexionan en grupos sobre un fenómeno o situación problemática para ellos y su comunidad, definiendo los aspectos relevantes que ayudan a comprenderlo mejor y deciden acerca de las formas de producir información sobre el mismo. Dentro de las temáticas exploradas se encuentran: disciplina escolar, participación de los docentes, condiciones de trabajo y convivencia escolar, motivación de los alumnos, y prácticas de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes (Colegio de Profesores, 2014).

Una muestra de esta experiencia se encuentra en el texto *Educación y género. Un desafío de la organización magisterial* (Contreras, 2004). Se trata de una publicación conjunta del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y el Colegio de Profesores de Chile.

Contexto del estudio

En esta publicación se presentan los resultados de tres proyectos de investigación-acción educacional llevados a cabo por grupos del Movimiento Pedagógico. Aunque esta investigación es desarrollada por profesores en ejercicio, es relevante para este artículo porque resalta el rol de profesor como productor de conocimiento. Por otra parte, es una invitación a acercarse al mundo de la formación de profesores con el mundo de la práctica profesional. Por último, el tema de género requiere mayor atención en el contexto de formación e investigación de una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres.

Objetivo del estudio.

La problemática estudiada fue género. Cada grupo eligió una práctica relacionada con esta temática para su estudio. Los proyectos incluidos en esta publicación fueron: *las dificultades que experimentan las mujeres dirigentes para desempeñar su cargo gremial* (grupo Región de Coquimbo); *la discriminación de género en las prácticas pedagógicas en los niveles de Pre-Básica y Primer Ciclo Básico* (grupo Región Metropolitana, comuna de Conchalí); y *las prácticas discriminatorias de género que realizan*

profesoras y profesores (grupo Región del BioBio, Concepción). Los grupos problematizaron las situaciones de género definiendo preguntas que guiaron sus investigaciones.

Análisis realizado.

El diseño de investigación fue constantemente revisado para contribuir a una mejor focalización del problema y la recolección de la información relevante a través de nuevas preguntas. Se realizó una revisión bibliográfica del tema de género relevante para cada investigación. Además, se utilizaron diversas técnicas en la producción de datos: conversaciones informales, observaciones indirectas, observaciones directas, cuestionarios, encuestas y grupos de discusión.

Los participantes variaron dependiendo del contexto, el problema y la técnica de recolección de datos utilizada. Por ejemplo, el grupo de Coquimbo utilizó un cuestionario que se aplicó a 15 mujeres dirigentes y una encuesta aplicada a 270 profesores y profesoras de aula de la zona. El grupo de Concepción, por otra parte, realizó un grupo de discusión con 3 hombres y 10 mujeres participantes.

Resultados.

En cuanto a las prácticas pedagógicas y discriminación de género, tres principales tópicos emergieron: la socialización de género y cómo esta limita el desarrollo integral de las personas y sus “potencialidades intelectuales y artísticas independientemente del género” (Contreras, 2004, p. 27) reproduciendo estereotipos; la invisibilidad de la mujer y “los mensajes sexistas explícitos (las alocuciones) como los implícitos los textos de estudio” (Contreras, 2004, p. 28) que perpetúan esta situación; y, por último, la relación entre el discurso y la práctica.

En general, las investigaciones concluyen que

si bien la problemática de género no está incorporada de manera habitual en la escuela, ni como discusión ni como reflexión entre profesoras y profesores, hay evidencias de que la discriminación de género está presente en el currículum, en las interacciones educativo-pedagógicas escolares y, también en el propio gremio. (Contreras, 2004, p. 31).

El texto ofrece un conjunto de propuestas de cambio a nivel del sistema educacional, del colegio de profesores, los establecimientos educacionales y la acción docente.

Fortalezas y debilidades

La principal fortaleza de este ejemplo es que representa un auténtico caso de investigación-acción docente. Este es un caso de autorreflexión profesional autónomo que tuvo lugar en el contexto de una organización profesional (colegio de profesores) y no fue impuesto como un requerimiento burocrático externo.

Su principal limitación, para ser usado en formación docente, se relaciona con esta misma fortaleza ya que es un ejemplo situado en la etapa de desarrollo profesional. Sin embargo, este ejemplo enfatiza la importancia y cercanía de la investigación-acción educacional con la práctica docente.

Discusión y Conclusiones

En este artículo hemos presentado una mirada al campo de la investigación-acción educacional y su importancia en la formación de profesores. Los tres ejemplos de enfoques estudiados (Galman et al., 2010; Hyland & Noffke, 2005; Contreras, 2004) están alineados con los supuestos en investigación-acción que refutan la división entre investigación y práctica, siendo desarrollados por educadores con el objeto de entender y mejorar su práctica educativa.

En el caso de Galman et al. (2010), los formadores docentes buscaban desarrollar prácticas basadas en justicia social en la formación de profesores. Por su parte, en el caso de Hyland y Noffke (2005) los docentes tenían como propósito entender y apoyar del desarrollo de una perspectiva y pedagogía de justicia social en los futuros docentes. Asimismo, en el caso de las investigaciones reportadas en Contreras (2004) los docentes querían entender la categoría de género como un problema educativo-pedagógico para construir ambientes y prácticas educativas y profesionales no discriminatorias.

Los enfoques y ejemplos de estudios presentados pueden proporcionar inspiración y guía a otros profesionales que enfrentan desafíos similares en formación docente. En ese sentido, este artículo puede ser útil para formadores docentes interesados en investigación-acción educacional como una forma de examinar sus prácticas o para diseñar cursos en cuales sus estudiantes desarrollen investigación-acción como un proyecto final del proceso formativo en las prácticas progresivas o profesionales, o en proyectos específicos de una clase.

Nuestro esfuerzo se ha enfocado en contribuir a la claridad conceptual (epistemológica) y la diversidad metodo-

lógica en investigación-acción educacional en formación docente la cual tiene un fuerte potencial para contribuir al proceso de convertirse en profesor. Así, el objetivo de este artículo ha sido también pedagógico.

Por último, esta revisión es una invitación a que los programas de formación no utilicen la investigación-acción educacional como una técnica desconectada de su historia y supuestos epistemológicos. La investigación-acción educativa concibe a los docentes como co-constructores de conocimiento, profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y mejorarlas y a su formación como un proceso dialógico de reflexión y acción. La investigación-acción educacional no ofrece sólo una metodología de trabajo, sino una forma de re-pensar el tipo de docente que queremos formar.

Referencias

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. doi: [10.1080/0965079930010102](https://doi.org/10.1080/0965079930010102)
- Anderson, G., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Assael, J. & Guzmán, I. (2002). El movimiento pedagógico en el Colegio de Profesores de Chile. Su sentido, su proceso de construcción, sus logros. En OEI (Ed.), *Cuadernos de Iberoamérica. Historias de dieciséis experiencias* (pp.259-268). Buenos Aires: OEI.
- BraburyHuang, H. (2010). What is good action research? Why resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109. doi: [10.1177/1476750310362435](https://doi.org/10.1177/1476750310362435)
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. New York: Routledge Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32. doi: [10.1080/01626620.2009.10463515](https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the Next generation*. New York: Teachers College Press.

- Colegio de Profesores (2014). ¿Qué es el Movimiento Pedagógico? Disponible en <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/temas-pedagogicos/566-que-es-el-movimiento-pedagogico>
- Contreras, M. (2004). *Educación y Género. Un desafío de la organización magisterial*. Santiago de Chile: SERNAM/Colegio de Profesores.
- Cornejo, M., Besoain, C., Carmona, M., Faúndez, X., Mendoza, F., Carvallo, M. J., Rojas, F., & Manosalva, A. (2012). Trayectorias, discursos y prácticas en la investigación social cualitativa en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), Art. 17. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1745/3365>
- Cornwall, A. & Jewkes R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41(12), 1667-1676. doi:[10.1016/0277-9536\(95\)00127-5](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-5)
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lesson from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, A. & Paugh, P. (2004). Self-study through action research. En J. J. Loughran, M.L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 943-977). Dordrecht: Springer.
- Flores, E., Montoya, J. & Suarez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308.
- Galman, S., Pica-Smith, C. & Rosenberger, C. (2010). Aggressive and tender navigations: Teacher educators confront whiteness in their practice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 225-236. doi:[10.1177/0022487109359776](https://doi.org/10.1177/0022487109359776)
- García, C. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos de la investigación socio-educativa*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- González-Weil, C., Cortez Muñoz, M., Pérez Flores, J.P., Bravo González, P. & Ibaceta Guerra, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de investigación-acción como plan de formación continua. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 129-146. doi: [10.4067/S0718-07052013000200009](https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200009)
- Hyland, N.E. & Noffke, S.E. (2005). Understanding diversity through social and community inquiry: An action-research study. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 367-381. doi: [10.1177/0022487105279568](https://doi.org/10.1177/0022487105279568)
- Jacob, A. (1993). *Metodología de la Investigación Acción*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. & Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 137-143. doi: [10.4067/S0718-07052005000200009](https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009)
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Montecinos, C. (2009). Reforming educational reform: Teachers' union leading teacher research in Chile. *Educational Action Research*, 17(1), 133-142. doi: [10.1080/09650790802667527](https://doi.org/10.1080/09650790802667527)
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 5-18). Washington: Sage.
- Pérez, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Phillips, D. K. & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York: Routledge.
- Pinnegar, S. (1998). Introduction to part II: Methodological perspectives. En M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 31-33). London: Falmer Press.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Rubilar, G. (2013). Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas: testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. 2. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1924/3508>
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. New York: Open University Press.

- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21. doi: [10.1080/09650790802667402](https://doi.org/10.1080/09650790802667402)
- Stanley, L. (1995). Multicultural questions, action research answers. *QUEST*, 47(1), 19-33. doi:[10.1080/00336297.1995.10484142](https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484142)
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). Washington: AERA.