

# EL DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO. ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA

*por*

*Amparo Martínez Sánchez*

Facultad de Filosofía y C.C. de la Educación

## RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta puede inscribirse dentro del marco de la investigación cooperativa, que prioriza fundamentalmente la organización de equipos de investigación constituidos por expertos y profesionales insertos en la práctica educativa, para trabajar los problemas que conciernen a estos últimos, compartiendo la responsabilidad en el diseño y realización de la investigación. En este caso el equipo estuvo constituido por estudiantes de 3º de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, profesores de EGB de centros escolares de la ciudad de Valencia, contando con la coordinación de una profesora de dicha Universidad.

Se describen el diseño empleado, las estrategias de recogida y análisis de la información y los primeros resultados obtenidos, así como el proceso propuesto para desarrollar una mejora de la práctica educativa a partir de los núcleos emergentes obtenidos en la investigación presentada.

## ABSTRACT

The research we are presenting here was done within the framework of cooperative research, i.e.: The research team is composed of experts and professionals of education; they work together on those problems that affect the latter, and they share responsibility in the design and implementation of the research. In our case the team was formed by 3rd. year students of Education Science at the University of Valencia, some elementary school professors of the city of Valencia and a professor of the University acting as coordinator.

In this paper we are describing the design that was used, the strategies for the gathering and analysis of information and the first results obtained, as well as the process being proposed for the improvement of educational practice starting from the emergent nuclei obtained in this investigation.

## 1. NOTAS INTRODUCTORIAS

Actualmente, al enfrentarnos con la temática del desarrollo profesional de los Profesores, necesariamente hemos de remitirnos a los modelos cooperativos que destacan la importancia del grupo como medio para favorecer los procesos de maduración personal del profesor introduciéndole en una dinámica de trabajo que, respetando la autonomía personal, hace imprescindible el contraste y la reflexión sobre la realidad educativa escolar emprendida en el seno de un equipo.

El Desarrollo Profesional Cooperativo queda caracterizado por «el proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional. La característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros; el método y la estructura varían». (Glatthorn, 1987, p. 37).

Este proceso de crecimiento del Profesor está dirigido a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Abundando en este aspecto añade Glatthorn (1990, p. 224) haciendo suyo el pensamiento de Dillon-Peterson: «El desarrollo del Profesorado es un proceso dirigido a potenciar el crecimiento personal y profesional de los individuos en un clima organizacional positivo, facilitador y respetuoso, que tiene como fin último la mejora del aprendizaje de los alumnos y una renovación continua y responsable de profesores y centros».

Este planteamiento respecto del perfeccionamiento profesional del docente, está enmarcado en el paradigma del cambio y la innovación de la escuela y supone una opción programática para el funcionamiento de la institución escolar. En este sentido Fullan y colab. (1990, p. 14) señalan que «las características para la mejora de la escuela son: fines compartidos, normas de cooperación, normas de perfeccionamiento continuo y estructuras que representen las condiciones organizacionales necesarias para el cambio».

Estos procesos de cambio en la escuela y en los Profesores pueden iniciarse ofreciendo oportunidades para que los Profesores contrasten sus ideas y opiniones así como los resultados de su indagación didáctica. (Richardson, 1990).

Este posicionamiento presupone la admisión de un doble principio:

1. El desarrollo del Profesor se produce paralelamente al desarrollo de la escuela como totalidad.
2. El desarrollo del Profesor ha de acometerse mediante el establecimiento de la cultura colaborativa en la escuela.

Es evidente que el desarrollo de la escuela como organización dentro de esta cultura colaborativa exige la ruptura con el individualismo, la fragmentación y el aislamiento tan característicos de la escuela; la superación del compañerismo artificial y la introducción de estrategias que conduzcan a la creación de un clima de apertura, ayuda y cooperación. (Hargreaves, 1991).

Esta dinámica conduce al establecimiento de la «colegialidad y la experimentación» en la escuela (Little, 1982; Zahorik, 1987), la consideración de los docentes como investigadores y la adopción de la investigación cooperativa que plantea la necesidad de investigar en equipo los problemas que conciernen a los docentes abordándolos en los propios contextos en los que se producen.

La colegialidad queda definida como «el clima no amenazante que existe entre profesores que se sienten capaces de ayudarse unos a otros a fin de comprender mejor su propia enseñanza y la de los demás» (Smyth, 1984, p. 33).

La introducción de la «cultura de la colegialidad» en la escuela comporta en primer lugar la modificación de las actitudes del profesorado hacia la propia formación; la potenciación de la participación del profesorado en actividades de formación en las que se incluyan a profesores de distintos niveles trabajando juntos; la creación de una estructura organizacional que facilite no sólo la planificación conjunta, la selección de actividades y la elaboración de materiales en equipos de profesores, sino que propicie las condiciones necesarias para introducir hábitos de observación y de visita a las aulas entre compañeros, el videoestudio de la práctica docente, la discusión en pequeños grupos sobre ideas y formas de llevar a cabo la enseñanza, el aprendizaje mutuo de destrezas y estrategias docentes, etc., etc. (Little, 1982; Glatthorn, 1990).

Éste es el marco en el que se sitúa el trabajo que aquí presentamos en el que se subrayan como postulados fundamentales los siguientes:

- 1<sup>º</sup>) La interrelación entre las dimensiones organizativa, didáctica y de perfeccionamiento del Profesorado. Los proyectos de escuela en tanto organización, incluyen proyectos pedagógicos de acción encaminados a facilitar el aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional de los docentes.
- 2<sup>º</sup>) La consideración del Centro como totalidad, con una «cultura y personalidad» propias. Las innovaciones, la formación del Profesor, la mejora de la enseñanza, en suma el «desarrollo institucional» se postula como un todo y a partir de la consideración holística del Centro Escolar.
- 3<sup>º</sup>) El desarrollo reflexivo y crítico de la escuela y del currículum que devenga en el trabajo compartido, en la colaboración y en el cuestionamiento teórico y práctico. La profesionalidad del Profesor supera las barreras del aula y debe ser pensada a la luz de categorías sociales y organizativas y, por tanto, debe ser considerada en términos sociales, teniendo en cuenta que el desarrollo escolar es esencialmente cultural y que, por tanto exige planteamientos de colaboración, solidaridad y negociación.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO EMPÍRICO

Nuestro trabajo, metodológicamente está dentro del paradigma de la investigación-acción entendida como «forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar». (Carr y Kemmis, 1988, p. 174).

Operativamente nos situamos en la perspectiva de la «investigación colaborativa o cooperativa» en la cual maestros y expertos en investigación se proponen desde el principio del proceso investigar en equipo problemas que conciernen directamente a los docentes compartiendo la responsabilidad en el diseño y realización de la investigación. (Oja y Pine, 1983; Bartolomé, 1986 y 1989).

### 2.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden se sintetizan en tres apartados:

- 1º) La reflexión sobre la práctica dirigida al desarrollo cooperativo.
- 2º) La introducción de los profesionales en una dinámica de trabajo que suponga el perfeccionamiento permanente dentro del centro de trabajo, la ruptura del tradicional aislamiento del maestro y el cambio de actitudes hacia posiciones de trabajo cooperativo en el que sea posible el intercambio, la ayuda mutua y la reflexión compartida.
- 3º) La introducción de la investigación colaborativa o cooperativa en la escuela.

### 2.2. Surgimiento de la investigación y montaje institucional

Esta investigación surgió en el año escolar 1989-90 durante un curso monográfico de Doctorado celebrado en la Universidad de Valencia, que versaba sobre «La metodología cualitativa en la investigación sobre la enseñanza». Un grupo de maestros en ejercicio estudió la posibilidad de constituir un equipo de trabajo para llevar a cabo la revisión conjunta de la tarea docente. A partir de esta propuesta durante el mes de septiembre de 1990 se sucedieron diversas reuniones con el grupo de maestros con el fin de sentar las bases para llevar a cabo el trabajo y realizar el diseño y las estrategias para el desarrollo de la investigación.

Estos maestros sienten la necesidad de reflexionar juntos sobre el desempeño de la función docente y están abiertos a facilitar la presencia activa de los estudiantes en orden al contraste de opiniones que ayuden a promover la reflexión crítica sobre los acontecimientos del aula escolar. Por otra parte desean institucionalizar, dentro de sus propios Centros, grupos de trabajo que lleven a cabo planificaciones conjuntas, elaboración de materiales, selección de actividades, intercambio de métodos de trabajo, sesiones de observación mutuas, etc., etc.

Además de estas sesiones preparatorias, la Coordinadora del trabajo tomó contacto con los Centros Escolares de estos maestros, se entrevistó con los Directores escolares a fin de facilitar la entrada de los estudiantes y dar a conocer el proyecto e, incluso, para posibilitar que en un futuro más o menos inmediato la experiencia se pudiera hacer extensiva a grupos de Profesores de cada uno de los Centros en donde trabajan los maestros participantes en la investigación.

### 2.3. Constitución del grupo participante

Al inicio del curso académico 1990-91 se presentó a los estudiantes de la asignatura de Didáctica de 3º, las líneas generales del proyecto y se les invitó a participar en él. En principio, una vez conocida la dinámica de trabajo propuesta inicialmente, se ofrecieron a participar 17 estudiantes.

Todos ellos asistieron a un Seminario que tuvo lugar durante 5 semanas, con una duración de 20 horas. Tomando como referencia las orientaciones de Zeicher y Liston (1987) el Seminario tiene como objetivo fundamental preparar el contacto con las aulas y fomentar la reflexión crítica y las formas de investigación colaborativa para la acción práctica. Pretende también iniciarles en el conocimiento de la metodología cualitativa, el empleo de diversas técnicas y las estrategias para llevar a cabo el análisis de contenido de los materiales.

Pretende entrenar a los futuros profesionales en los tres niveles de reflexión que señala Van Manen (1977): el referido a la aplicación técnica de conocimientos educativos con el propósito de alcanzar unos fines dados; el que trata de explicar los presupuestos que subyacen en las cuestiones prácticas y de evaluar las consecuencias educativas a las que conduce la acción y finalmente el nivel que incorpora al discurso del pensamiento educativo sobre la acción unos principios morales, éticos y políticos y los criterios de justicia, igualdad y libertad.

Concluido el Seminario se sucedieron una serie de reuniones conjuntas entre los Maestros, los Estudiantes que finalmente se comprometieron en el trabajo y la persona que iba a coordinar el Proyecto. En ellas se terminan de perfilar las líneas generales del Proyecto, las etapas de actuación y las estrategias y técnicas metodológicas. El objetivo central que ha presidido el contacto con los participantes en la experiencia, ha sido la adquisición de destrezas de investigación participativa que han de servir de base al desarrollo cooperativo de los profesores y de los que se preparan para el ejercicio profesional.

Además de las apreciaciones, reflexiones y pensamientos de maestros y estudiantes, se piensa que, complementariamente, es de interés contar con las apreciaciones sobre la escuela que nos pueden proporcionar los alumnos de EGB que comparten las aulas con los Profesores que forman parte del equipo investigador.

En total el equipo de trabajo queda constituido, finalmente, por 14 estudiantes de 3º de Ciencias de la Educación; 5 Profesores —3 de 5º y 2 de 4º de EGB— de

distintos Centros Estatales de la ciudad de Valencia y los 157 alumnos de estos Maestros que nos aportan sus vivencias sobre el aula y tareas académicas.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1. Técnicas empleadas

3.1.1. *Observación participante*. Esta técnica ha sido empleada por los estudiantes. En la primera fase durante 15 jornadas han compartido la vida de las aulas observando todos los sucesos, actividades, comportamientos e incidentes que ocurrían registrando las conductas perceptibles en situaciones naturales, tomando las notas de campo que consideraban de mayor interés. No se ha proporcionado ningún instrumento que dirigiera a priori las observaciones. Se pidió que las notas se presentarán de manera normalizada en folios y ocupando la zona central, dejando amplios márgenes a ambos lados para incluir anotaciones posteriores y para facilitar el análisis de contenido. (Goetz y Lecompte, 1988; Anguera, 1985).

3.1.2. *Diarios personales*. Con el fin de favorecer la autorreflexión sobre la propia práctica, los 5 maestros que han participado en la experiencia han escrito sus diarios de clase durante el tiempo que los estudiantes han permanecido en el ámbito escolar. Se les pidió que a través de estos escritos expresaran no sólo sus conocimientos sino su implicación personal en la práctica, que reflejaran sus opiniones, creencias, sentimientos, emociones, vivencias y valoraciones sobre las actividades, tareas interacciones, sucesos y acontecimientos de la vida de las aulas. Estos documentos también se han presentado en folios dispuestos de la misma forma que las observaciones realizadas por los estudiantes.

3.1.3. *Cartas de los alumnos*. Con el fin de obtener información sobre las opiniones y vivencias de los alumnos que asisten a las clases de EGB sobre la práctica escolar, se les pidió que escribieran una carta a un amigo contándole «cómo es tu clase, qué se hace en ella». Se les indicó que utilizaran un folio y que describieran su clase que narraran no sólo las actividades que se realizan en ella, sino también lo que más les gusta o les desagrada de la vida en el aula, es decir, que expresaran sus percepciones y experiencias sobre la escuela.

3.1.4. *Grupos de discusión*. Para completar el conocimiento de las opiniones de los estudiantes y de los maestros, se han realizado sesiones de trabajo separadas y conjuntas con ambos grupos, analizando los acontecimientos más destacados desde el punto de vista de ambos colectivos. Con ello se ha intentado favorecer la reflexión y el trabajo cooperativo entre unos y otros. Estas sesiones han sido grabadas y transcritas posteriormente.

3.1.5. *Conferencias de Supervisión clínica.* El concepto de Supervisión Clínica en las ciencias sociales ha pasado de una forma de controlar a una forma de aprender cuestiones de la propia profesión. En general supone una relación entre el supervisor y los profesionales con el fin de desarrollar en el supervisado las potencialidades de comprensión y sensibilidad social a través de la adaptación de la teoría a la práctica. El objetivo fundamental es el perfeccionamiento en el ejercicio de la profesión, la eficacia y la satisfacción profesional del propio supervisado. El concepto ha pasado de una forma de controlar a una forma de aprender cuestiones de la propia profesión. (Villar Angulo, 1986; Hernández, 1991).

La Supervisión Clínica no es una técnica aislada que se aplique para sugerir a los profesores lo que deben hacer, ni un sistema de control burocrático de la conducta del profesor, sino un medio para hacer problemáticos los hábitos adquiridos, las normas y las prácticas institucionales para desplegar un «contra-discurso» sobre la escolaridad. (Gitlin y Smyth, 1989).

En nuestro trabajo, con la utilización de la Supervisión Clínica se pretende un sistema de comunicación no distorsionada, surgida en un ambiente de colaboración en el que los sujetos reflexionen sobre sus comportamientos de manera que desarrollen capacidades para actuar integrando las demandas de las situaciones específicas, los conocimientos teórico-prácticos, la experiencia profesional y los condicionamientos contextuales. Y todo ello de forma que analicen las situaciones con la cooperación de maestros y estudiantes y se potencie la propia identidad personal de los participantes.

Estas conferencias han sido grabadas y transcritas para su posterior análisis.

### 3.2. Proceso operativo

El proceso operativo de la investigación que queda sintetizado en los esquemas que se adjuntan que especifican respectivamente el esquema general del diseño y la dinámica del proceso metodológico. En general se alude a tres fases fundamentales:

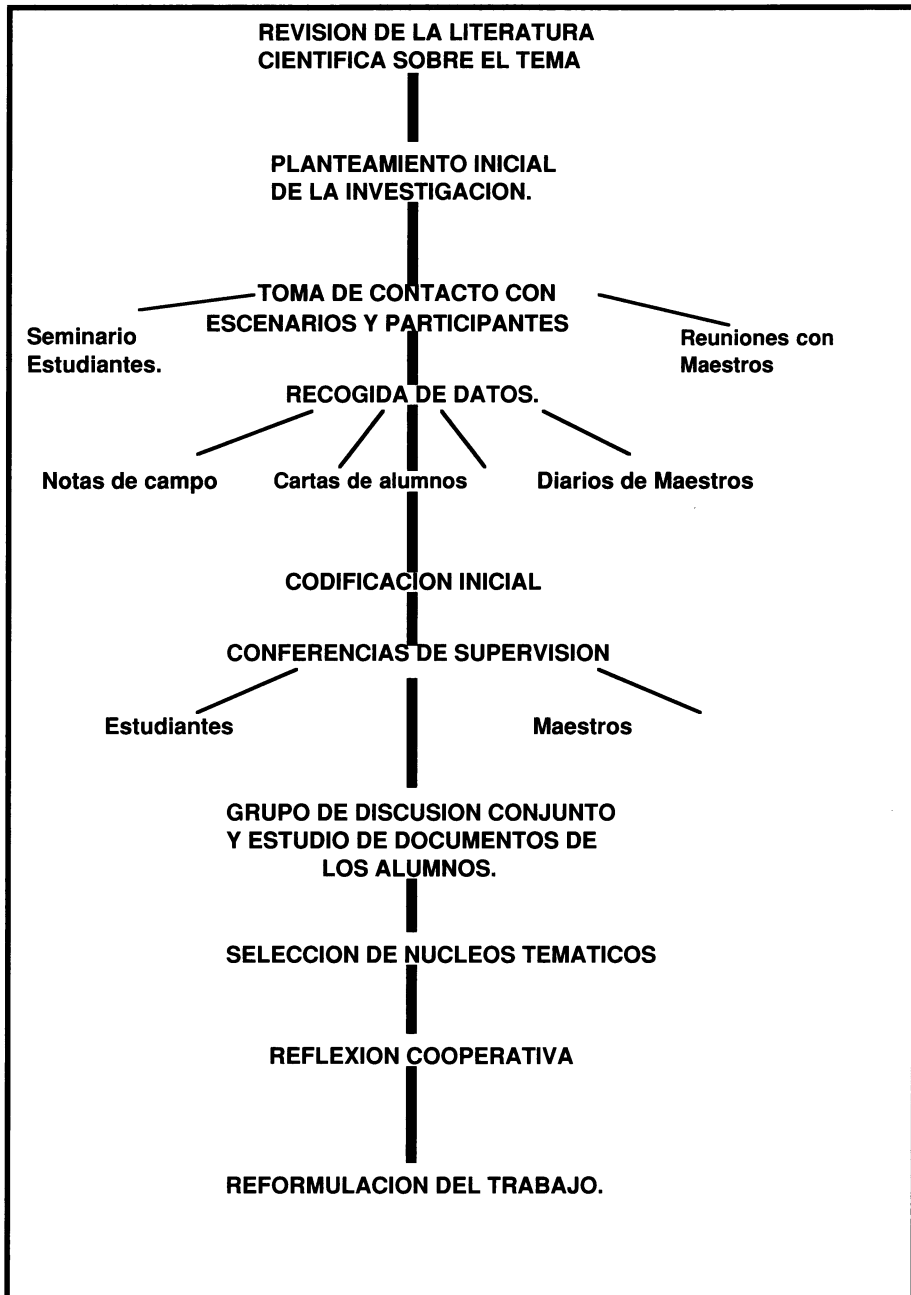
Fase 1. *Contacto con los escenarios y participantes.*

Fase 2. *Recogida de datos y análisis de contenido.*

Fase 3. *Interpretación inicial y contraste de opiniones.*

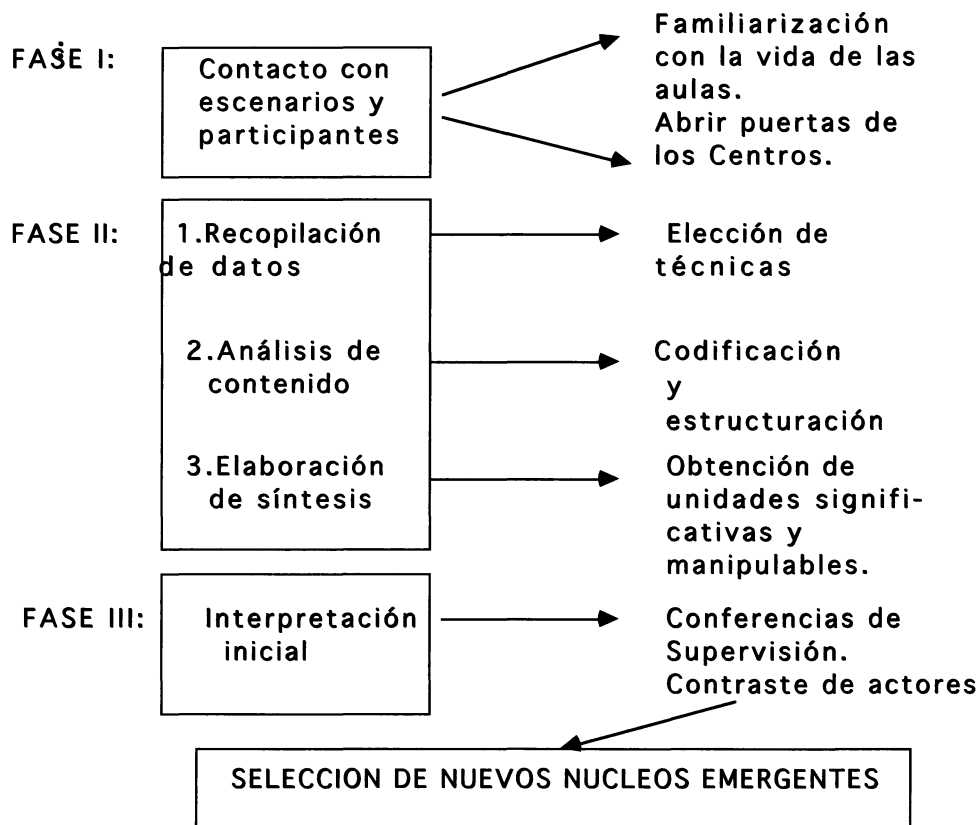
Las fases a las que se ha hecho referencia incluyen una serie de pasos a través de los cuales se lleva a cabo un proceso reiterativo de selección de los núcleos temáticos que, desde la opinión de los propios actores, se destacan como principales descriptores de la vida de las aulas.

## ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO





## DINAMICA DEL PROCESO METODOLOGICO



### 3.3. Estrategias para el análisis de los materiales

Inicialmente, a través de las técnicas referidas anteriormente hemos recogido alrededor de 500 páginas de documentación correspondiente a los protocolos de notas de campo de los estudiantes, a los 75 diarios escritos por los Profesores y a las 157 cartas escritas por los alumnos.

A estos materiales se añadirían posteriormente, tras el estudio de las síntesis obtenidas en el análisis de contenido inicial y el contraste con las apreciaciones de los propios interesados, las transcripciones de las conferencias de Supervisión Clínica y de los grupos de discusión. De esta forma el proceso de análisis y recogida de nueva información se realiza de manera cíclica y recurrente. (Spradley, 1983).

Al llevar a cabo el estudio de los materiales hemos pretendido básicamente

respetar la naturaleza del mundo empírico y, en este sentido hemos organizado y seleccionado el proceso metodológico. (Blumer, 1982).

El análisis de contenido de los materiales obtenidos a través de las distintas técnicas, en la primera etapa se ha realizado estudiando separadamente los textos obtenidos en cada caso, aunque el proceso seguido tiene las mismas características. En esta fase hemos utilizado el Programa AQUAD 3.0 (Huber, versión de 1989).

Tratamos de llevar a cabo una estrategia metodológica que posibilite la obtención de conclusiones que permitan al equipo investigador llevar a cabo la reflexión cooperativa sobre los núcleos señalados como prioritarios por todos los participantes. Para llegar a estas conclusiones es necesario introducirse en un proceso de reducción de las descripciones, observaciones, pensamientos y juicios de los actores, a un número razonable de unidades de significado que permita estudiarlas con precisión y claridad.

Este proceso comprende tres pasos fundamentales: reducción de la información, elaboración de la información y obtención de conclusiones dentro de un proceso interpretativo. (Miles y Huberman, 1984).

Es evidente que en este proceso de simplificación las formulaciones individuales se reducen a un sistema de anotación menos complejo, necesariamente, más abstracto y donde está presente la interpretación del investigador. En nuestro caso concreto, operativamente hemos procedido teniendo en cuenta las siguientes fases:

1º) Hemos comenzado por reducir la información de los materiales obtenidos a través de cada una de las distintas técnicas a unidades de significado, es decir hemos llevado a cabo la codificación de los distintos textos a partir de la selección de todas las palabras o frases relevantes relativas a una misma temática.

2º) Seguidamente se ha llevado a cabo la categorización o clasificación de las unidades seleccionadas, es decir hemos ido encontrando una serie de unidades de significado centrales y comprensivas de algunos de los códigos obtenidos inicialmente. En este sentido hemos ido agrupando todas las declaraciones o juicios que tenían el mismo sentido o que aludían a los mismos aspectos de la vida escolar.

3º) Abundando en este proceso de reducción de los datos, los agrupamos en nuevas categorías de mayor amplitud que las anteriores.

Es evidente que las categorías presentadas, aunque surgidas de los relatos y unidades narrativas de las experiencias de los sujetos en las que sintetizan pensamientos y creencias, significados morales y emocionales, vivencias e imágenes experienciales, pecan de excesivamente abstractas y carecen de la frescura y riqueza de los textos originales que es preciso rastrear para conocer y comprender el desarrollo de la acción educativa en los escenarios concretos en los que se desarrolla la experiencia.

Después de seguir este proceso con cada grupo de materiales: notas de campo, diarios, cartas y transcripciones de las conferencias de supervisión y coloquios, construimos una matriz bidimensional en la que las columnas estaban definidas por

las unidades de significado obtenidas en el tercer grado de reducción y las filas estaban formadas por la enumeración de los distintos tipos de técnicas metodológicas con diferenciación de colectivos, sujetos, tiempos de obtención de datos, etc.

Esta representación matricial nos da la posibilidad de estudiar una amplia información de manera simultánea y estructurada, al tiempo que nos permite seleccionar fácilmente los principales núcleos que aparecen con un alto nivel de redundancia. (Miles y Huberman, 1984).

De esta forma se pueden obtener las principales estructuras significativas de los materiales codificados y vislumbrar configuraciones que nos permitan elaborar unas conclusiones con un nivel aceptable de objetividad, fiabilidad y validez.

A esta sucinta presentación de las estrategias empleadas en el análisis de contenido de los materiales, hemos de añadir que todo el trabajo ha sido llevado a cabo por los componentes del equipo investigador. Las distintas decisiones que ha sido necesario tomar a lo largo del proceso de reducción de la información para la obtención de conclusiones, se han tomado de forma cooperativa. De esta forma, se ha hecho necesario, sobre todo a los estudiantes, que se documentaran sobre el empleo y tratamiento de la metodología que se estaba empleando en la investigación.

Todo el equipo se ha encontrado inmerso en un proceso de perfeccionamiento y desarrollo cooperativo, tanto en la temática relativa a metodología y técnicas de investigación, como en los aspectos relacionados con la vida de las aulas y el estudio de los pensamientos del profesores y alumnos.

#### **4. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO INICIAL**

A continuación presentamos sintéticamente la estructura temática de los principales núcleos obtenidos en el proceso de reducción de la información.

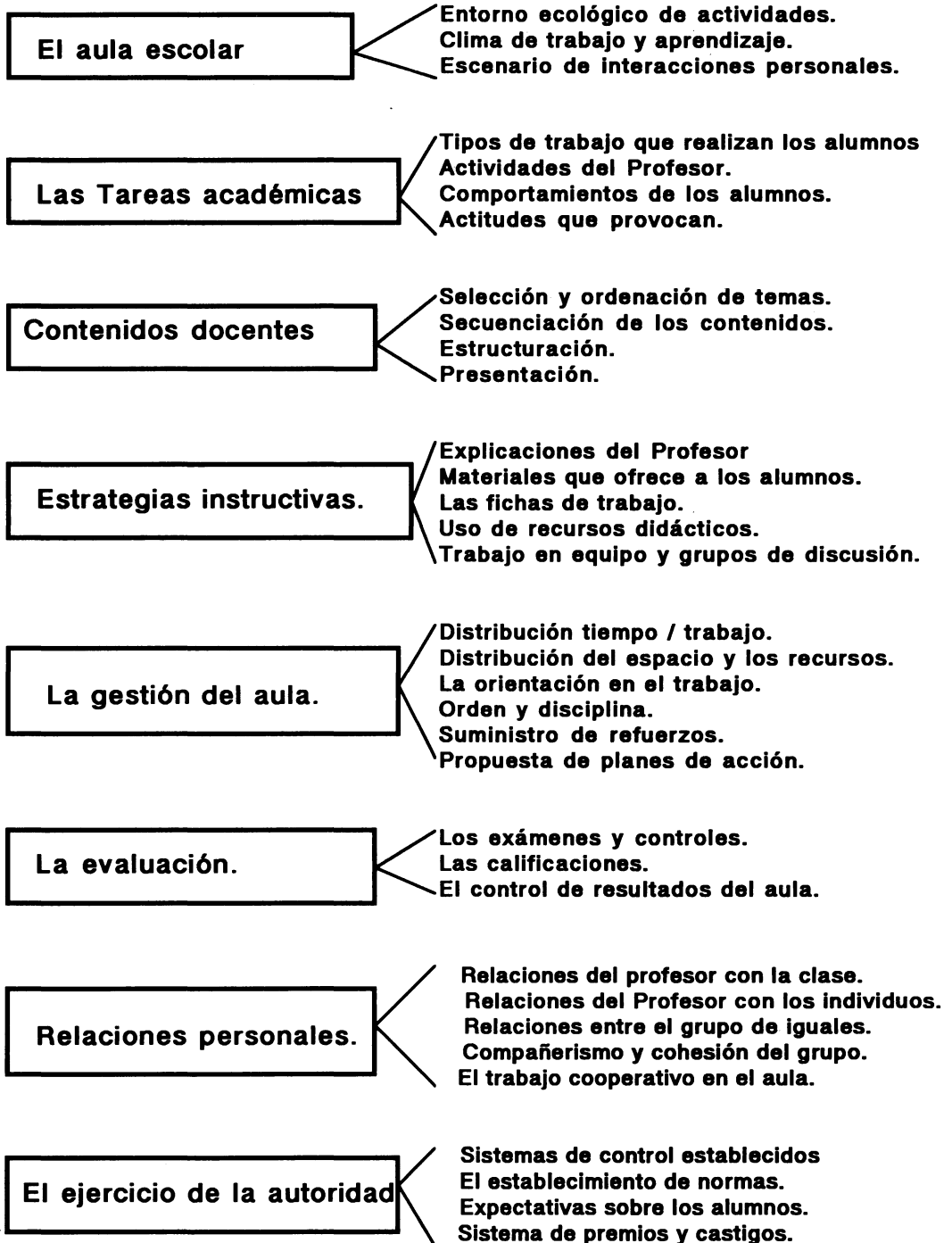
A partir de los datos obtenidos, el equipo de investigación centra su reflexión en los núcleos que han emergido como prioritarios, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como desde la de los maestros. Además presta especial atención a las apreciaciones de los alumnos.

Aunque el análisis de los datos obtenidos a través de los documentos personales de los alumnos de EGB merece un estudio aparte, sintetizamos en el gráfico siguiente los aspectos que destacan en las vivencias sobre el aula escolar.

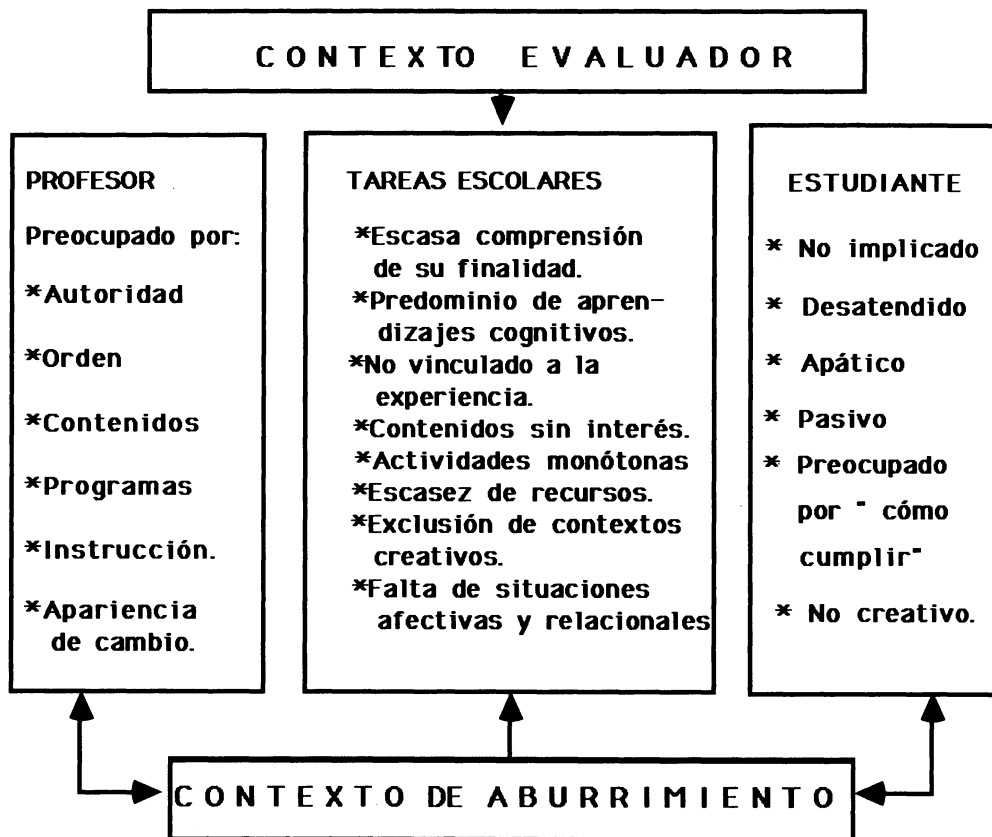
#### **5. REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE TRABAJO**

Esta experiencia ha puesto de manifiesto la importancia que tiene en la formación y perfeccionamiento del profesorado el desarrollo cooperativo entendido como proceso de facilitación del «crecimiento del maestro» a través de la colaboración sistemática con sus compañeros.

Por otra parte, el hecho de abordar la formación de los futuros profesionales



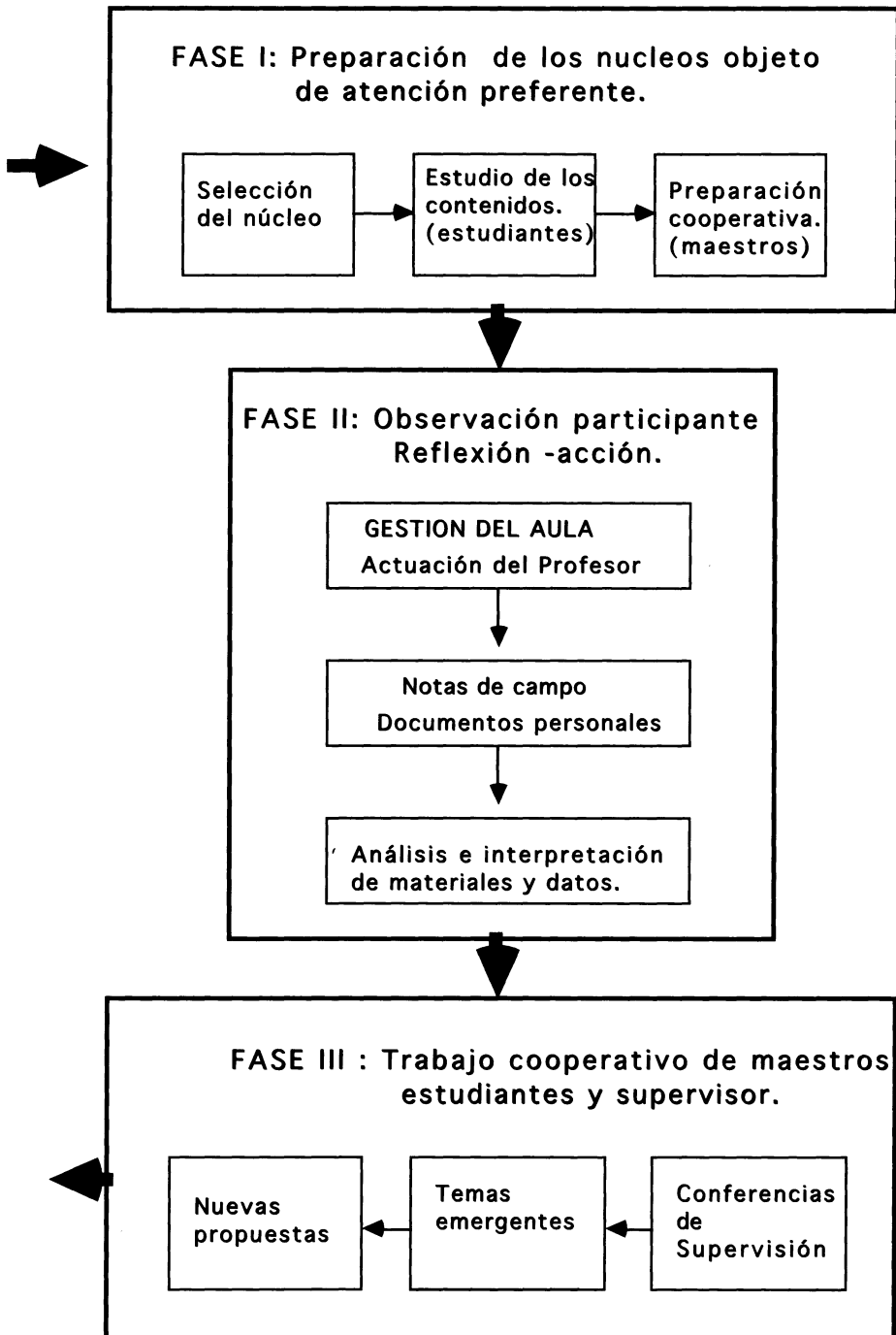
## VIVENCIAS SOBRE "LA VIDA DEL AULA"



desde esta perspectiva cooperativa implica reducir el aislamiento de la enseñanza, proporcionar al profesorado mayor protagonismo en su propia formación, potenciar la participación de los maestros en el proceso de preparar a los futuros profesionales, crear grupos de perfeccionamiento que incluyan a profesores con distinto grado de experiencia y, en definitiva, modificar las actitudes del profesorado hacia los procesos de formación y perfeccionamiento de la función docente.

Por otra parte la escuela queda configurada como un contexto peculiar para el aprendizaje institucional y de sus agentes y como un lugar privilegiado para el desarrollo de profesores reflexivos con capacidad de análisis crítico y de elaboración teórica sobre la práctica.

Esta experiencia de «investigación cooperativa» ha evidenciado que la reflexión y el trabajo en equipo contribuyen no sólo a la mejora de la enseñanza y al «crecimiento» de los Profesionales, sino que se convierten en fuente de satisfacción



personal y profesional. Por lo que se refiere a los estudiantes que han participado en la experiencia, se ha demostrado que ésta ha sido un excelente estimulante para el estudio la profundización y la indagación personal.

Las propuestas de trabajo para el futuro, una vez concluida la primera fase que finalizó su trabajo al finalizar el presente curso académico, se centran en la planificación del trabajo para las sucesivas etapas.

Teniendo en cuenta, las apreciaciones de todos los implicados en la investigación, los núcleos que han aparecido como prioritarios son: *las tareas académicas y la organización y gobierno del aula*. En ambos se centra el estudio de los planes de acción para la mejora de la práctica docente.

Por lo que se refiere a la mejora de la práctica docente, las próximas sesiones de trabajo se centrarán en el estudio, contraste y selección de estrategias sobre las tareas académicas. El equipo de trabajo, teniendo en cuenta las observaciones y reflexiones realizadas a lo largo del curso anterior, ha proyectado diversas reuniones para seleccionar actividades, redactar ejercicios y trabajos de clase y elaborar distintos recursos didácticos en orden a subsanar los fallos y a enriquecer la propuesta de tareas escolares.

Por lo que respecta a la profundización en el diagnóstico inicial, el núcleo que se ha elegido como prioritario es «la Gestión del aula». El proceso de trabajo propuesto se sintetiza en el esquema que incluimos seguidamente.

Finalmente, hemos de destacar, que el principal logro obtenido de la experiencia descrita de «investigación cooperativa» consiste en haber consolidado la existencia de un equipo de estudio y trabajo que piensa continuar en la línea comenzada que incluye de manera cíclica *el contacto con la realidad, la búsqueda de nuevos núcleos emergentes y la reflexión cooperativa* que contribuya a elevar la calidad en el desempeño de la función educativa.

Por otra parte, es de sumo interés indicar que en uno de los Centros sobre los que se ha desarrollado el trabajo de campo, ha comenzado a proyectarse la creación de un equipo de Profesores que piensan montar una experiencia de «trabajo colaborativo». Se han dado los primeros pasos para celebrar, con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de la Universidad de Valencia, un Seminario en el que se diseñen las líneas generales de esta nueva experiencia de investigación colaborativa.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA, M. T. (1985): *Metodología de la observación en la Ciencias Humanas*. Madrid. Cátedra.
- BARTOLOMÉ, M. (1986): «La investigación cooperativa». *Educación* nº 10, pp. 51-78.
- BARTOLOMÉ, M. (1989): *La investigación cooperativa una vía para la innovación en la Universidad*. Ed. PPU Barcelona.
- BLUMER, H. (1982): *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Hora. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

- COPELAND, W. D. (1981): «Clinical experiences in the education of Teachers». *Journal of Education for Teaching*. V. 7. Nº 1, pp. 3-16.
- ERICKSON, F. (1986): «Qualitative Methods in research on Teaching» en WITTRICK, M. C.: *ob. cit.*, pp. 195-303.
- GITLIN, A. y SMYTH, J. (1989): *Teacher Evaluation: Educative Alternatives*. London The Palmer Press.
- GLATTHORN, A. (1987): «Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth». *Educational Leadership*, nº 45, 3, pp. 31-35.
- GLATTHORN, A. A. (1990): *Supervisory Leadership. Introduction to Instructional Supervision*. Scott, Foresman/Little. Brown Higher Education Division.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOLDHAMMER, R.; ANDERSON, R. H. y KRAJEWSKI, R. J. (1980): *Clinical Supervision. Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York. Holt Rinehart and Winston.
- HALL, G. (1983): «Clinical Supervision in Teacher Education as a Research Topic». *Journal of Teacher Education*. V. 34. Nº 4, pp. 56-58.
- HARGREAVES, A. (1991): «Cultures of Teaching» en I. GOODSON y S. BALL (Eds.): *Teachers' Lives*. New York Routledge.
- HERNÁNDEZ, J. (1990): *La supervisión acción comunicativa e instrumento de intervención social*. Tesis Doctoral. Bilbao. Universidad de Deusto.
- LEITHWOOD, K. (1990): «The Principal's Role in Teacher Development» en B. JOYCE (Ed.): *School Culture Through Staff Development*. Virginia ASCD.
- LITTLE, J. W. (1982): «Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success». *American Educational Research Journal*. V. 19. Nº 3, pp. 325-340.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative data Analysis. A soucerbook of new Methods*. London. sage. publ.
- OJA, SH. y PINE, G. (1983): *A two years study of Teachers stages of development in relation to collaborative actionresearch. Report final*. Durham. New Hampshire.
- RICHARDSON, V. (1990): «Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice». *Educational Researcher*. V. 19, nº 7, pp. 10-18.
- SHOWERS, B. (1985): «Teachers coahing Teachers». *Educational Leadership*. V. 42, nº 7, pp. 43-49.
- SMYTH, J. (1984): «Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of- the-art review». *Journal of Education for Teaching*. Nº 10, pp. 24-38.
- SPRADLEY, J. P. (1983): *The ethnographic interview*. London Holt Rinehart and Winston.
- VAN MANEN, M. (1977): «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry*. Nº 6, pp. 205-228.
- VILLAR, L. M. (1986): *Microsupervisión. Una técnica de formación de Supervisores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- WITTRICK, M. (ed) (1986): *Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan.
- ZAHORIK, J. A. (1987): «Teachers' collegial interaction: An exploratory study». *Elementary School Journal*, v. 87, nº 4, pp. 385-396.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987): «Teaching student Teachers to reflect». *Harvard Educational Review*, v. 57, nº 1, pp. 23-47.
- ZEICHNER, K. M. (1987): «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de educación*, nº 282, pp. 161-190.