

Investigación curricular y desarrollo profesional

Rosa Oteiza Aldasoro

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

En este artículo se exponen algunas cuestiones en torno al debate sobre la investigación educativa. En primer lugar se alude al marco teórico o paradigma y se realiza una aproximación a los modelos imperantes. Con ello se intenta enmarcar la panorámica general del campo, incidiendo en el enfoque de investigación de carácter interpretativo o cualitativo que en la actualidad ha derivado en planteamientos asociados a la hermenéutica y la filosofía crítica. Por último, con el fin de facilitar la elección de futuros trabajos de investigación, se incluyen algunas reflexiones y recomendaciones sobre posibles temáticas y un listado bibliográfico que tiene por objeto ayudar a realizar esta elección.

Area de conocimiento: 215

Códigos de la UNESCO: 580107; 580207

Palabras clave: Investigación educativa, estado de la cuestión, investigación-acción, formación del profesorado.

This article sets out several questions relating to the debate on educational research. Firstly, reference is made to the theoretical framework or paradigm and an approach is made to prevailing models. The intention is to provide an overview of this field, paying special attention to the approach of research of an interpretative or qualitative nature, that today has led to approaches associated with hermeneutics and critical philosophy. Lastly, in order to facilitate the choice of future research projects, a number of reflections and recommendations are included on possible subjects and a bibliographical list, the aim of which is to help in making this choice.

Area of knowledge: 215

UNESCO codes: 580107; 580207

Key words: Educational research, status of the question, research-action, teacher training.

Este texto tiene por objeto presentar el marco de referencia o las coordenadas desde las que se pueden proyectar futuros trabajos en la línea de investigación que denominamos “Investigación curricular y desarrollo profesional”. Pretende ser una modesta aportación al debate sobre la investigación educativa, especialmente en todo aquello que contribuye a la mejora de la enseñanza así como sobre la formación permanente del profesorado.

Antes de introducirnos en el meollo de la cuestión que nos ocupa, el de la elección y definición de un tema de investigación, parece oportuno realizar una breve exposición acerca de la investigación educativa. Intentamos con ello encuadrar la panorámica general del campo investigador desde la perspectiva de una corriente particular de investigación: la del paradigma interpretativo o cualitativo.

Tres aspectos surcarán este apartado: marco teórico o paradigma del que partimos, aproximación a los modelos imperantes en la investigación educativa y análisis de la situación de la investigación educativa en nuestro entorno más próximo.

Finalizaremos con algunas reflexiones y recomendaciones sobre las temáticas que se pueden abordar, proporcionando un listado bibliográfico que ayude a realizar esta elección.

MARCO TEORICO O PARADIGMA DE PARTIDA

En la definición de cualquier campo científico se suele considerar tanto la caracterización de la realidad u objeto de estudio como la forma de aproximación a esa realidad. Ahora bien, ambas dimensiones están relacionadas con el grado de desarrollo alcanzado en la elaboración y sistematización de dicho campo teórico (estructura semántica para Schwab), así como con los modelos y métodos de investigación que se hayan utilizado (estructura sintáctica).

Respecto a la primera cuestión, la de la delimitación de la realidad que se pretende estudiar, en nuestro caso la investigación en el campo de la enseñanza y el currículum, comprobamos que la Didáctica no es ajena al enfrentamiento de posiciones epistemológicas que han dado lugar a paradigmas claramente diferenciados: el positivista y el interpretativo.

No es éste el lugar, ni tampoco disponemos del espacio suficiente, para analizar el tipo de teorías que se han construido dentro de estos paradigmas. Sin embargo sí consideramos conveniente hacer algunas precisiones respecto a los enfoques o marcos explicativos que han inspirado la investigación didáctica y sobre el tipo de contenidos generados.

A lo largo de este siglo, y a imitación de lo que ha ocurrido en otros campos de las ciencias naturales y sociales, también en la educación se ha pretendido encontrar leyes que expliquen el aprendizaje escolar y permitan normas de intervención tecnológica que garanticen la eficacia docente.

Este planteamiento ha tenido consecuencias claras para la enseñanza. La preocupación por predecir o anticipar determinados efectos con el fin de provocar resultados prefijados de antemano, haciendo una abstracción de las características con-

textuales de la realidad que se estudia y al margen de elementos valorativos, ha demostrado que no sólo nos lleva a conclusiones irrelevantes sino de dudosa validez.

Y así se explica que la llamada “pedagogía experimental” apoyada en este enfoque haya defendido que la manera de influir en la práctica es descubriendo cuales son esas supuestas leyes que gobiernan el comportamiento humano, a base de establecer relaciones causales entre variables y de hacer predicciones. Según este planteamiento, de una explicación causal se deriva un comportamiento normativo de tipo técnico, apoyado en reglas de cómo actuar, con objeto de conseguir los resultados decididos de antemano.

Gran parte de las investigaciones pedagógicas y didácticas desarrolladas en los últimos cincuenta años han estado presididas por el enfoque positivista. Este esquema ha servido para justificar determinadas posiciones sobre el modo de entender el aprendizaje y la realidad de la enseñanza; también el diseño de instrucción; la manera de explicar las relaciones entre diseño y desarrollo, y la propia evaluación; la formación del profesorado y la estrategia de innovación.

Pero la crítica a esta concepción positivista ha provocado la búsqueda de marcos teóricos y métodos de investigación diferentes. Progresivamente comienza a adquirir fuerza una perspectiva que parte de un nuevo concepto de realidad, que empieza a ver la realidad social como una creación histórica que se construye y se transforma. Y desde el momento en que los fenómenos sociales se perciben como hechos singulares, complejos y de carácter inacabado, es cuando cobra sentido el indagar en sus significados. Nos estamos refiriendo al enfoque denominado “interpretativo”, línea de investigación con la que nos identificamos.

En esta perspectiva, más que los hechos tal y como aparecen, interesa conocer los motivos y las razones que llevan a los sujetos a realizar determinadas actuaciones así como el sentido que le otorgan a tales actuaciones. En definitiva, se trata de ir mas allá de lo que se observa desde fuera porque detrás de lo observable puede haber varios significados.

Por lo que se refiere a la enseñanza, la preocupación se centra en la explicación de los significados que se construyen, y en los presupuestos que fundamentan las decisiones y acciones de los participantes. Porque sólo en la medida en que esa interpretación de las claves bajo las que se está actuando sea conocida por los implicados, es posible penetrar en el significado latente de lo que está sucediendo.

Por lo tanto, la manera como se relaciona en este enfoque el conocimiento teórico y la práctica es influyendo en el modo en que los participantes se comprenden a sí mismos y a su situación. Con ello se consigue, como afirman Carr y Kemmis (1988), desarrollar una conciencia y actitud crítica en las formas de pensamiento que rigen sus acciones.

Las repercusiones de esta perspectiva para la enseñanza son evidentes. Se trata de comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela para poder intervenir, y no de predecir ni controlar como se pensaba desde el enfoque positivista. Por esta razón el marco adecuado para la investigación es el contexto natural. Habrá que partir de investigaciones no descontextualizadas porque sólo vinculando los aconte-

cimientos al contexto de la clase, a la situación concreta en la que se producen y a la historia del grupo, pueden entenderse los significados, los acontecimientos imprevistos y las conductas aparentemente extrañas (Pérez Gómez, 1992).

Con esta pretensión de comprender los acontecimientos académicos en el marco del contexto escolar, se desarrolla el denominado enfoque ecológico apoyado fundamentalmente en los trabajos de Brofenbrenner, Doyle, Jackson y Tikunoff, entre otros.

Y en cuanto a las estrategias de investigación, esta perspectiva sigue un diseño de investigación basado en una lógica inductiva-deductiva en contra del modelo hipotético-deductivo utilizado en el enfoque positivista. Su preocupación se centra no tanto en comprobar hipótesis sino en “sumergirse” en la complejidad de los acontecimientos. Por eso es necesario, en un primer momento, considerar todas las variables para después establecer prioridades o focos de análisis. Las sucesivas concreciones y focalización de los datos nos permitirán un diseño progresivo de la investigación.

El enfoque interpretativo se vale para sus investigaciones de lo que se ha llamado métodos cualitativos de investigación, por contraposición a los métodos que requieren de la medición, el tratamiento estadístico y el razonamiento matemático en general. La metodología cualitativa, como afirman Taylor y Bogdan (1986), es una investigación que produce datos descriptivos, utiliza las propias palabras de las personas “habladas o escritas”, se realiza en escenarios naturales vistos desde una perspectiva holística, estudiando a las personas en su propio marco de referencia, en la más pura tradición humanística.

En este tipo de investigación, el investigador se convierte en el principal instrumento de la investigación. Es imprescindible que se implique en las situaciones para captar los significados latentes. Por eso, la contaminación mutua investigador-realidad, constituye un requisito necesario. Y como la única manera en que se pueden interpretar completamente los acontecimientos es dentro del caso que les confiere significación, la investigación se convierte en un “estudio de casos” dentro de este enfoque.

Respecto a los procedimientos metodológicos que utilizan se puede señalar: la observación participante, la entrevista, la triangulación y, como apoyo, el diario de campo, diario del investigador, grabaciones en audio y video, etc.

A esta perspectiva que hemos llamado interpretativa se le conoce con otros nombres: cualitativa, hermenéutica, naturalista, etnográfica. En nuestro caso hemos optado por esta denominación, la interpretativa, para situarnos más allá del dualismo divisor entre lo cuantitativo y lo cualitativo porque, como señala Erickson (1989), la investigación en la enseñanza no es sólo problema de métodos y técnicas sino de concepción del conocimiento y de la realidad.

Y es éste el sentido que le hemos querido dar al enfoque interpretativo, para subrayar por encima de los métodos y las técnicas de investigación empleadas la importancia de la delimitación del objeto y del contexto de la investigación. Porque aunque en la investigación interpretativa parece apropiado que se utilicen los instru-

mentos de investigación que hemos indicado, ésta insistencia no debe interpretarse a nuestro entender de uso excluyente, toda vez que diseños de investigación cualitativa pueden recurrir, entre otros, a instrumentos de inspiración cuantitativa. Se pueden considerar representantes de esta corriente a autores como Doyle, Guba, Hamilton, Eisner, Stenhouse, Elliott, entre otros.

En nuestro entorno profesional más próximo, obras como las de Taylor y Bogdan (1986), Cook y Reichardt (1986), Woods (1987), Stenhouse (1984, 1987), Jackson (1975), Popkewitz (1988), Kemmis y Carr (1988), Walker (1989) y Willis (1988), todas ellas traducidas al castellano, nos ha permitido arrancar con una perspectiva diferente, iniciando estudios cuyo apoyo fundamental radica en la tendencia interpretativa. La escasa difusión de la sociología del currículum en ciertos ámbitos profesionales a excepción de algunas obras como las de Apple, Bernstein o Eggleston o de los textos de los profesores Carlos Lerena o Mariano Fernández Enguita, han influido en el desconocimiento de este enfoque. Hoy sin embargo, el arraigo que ha adquirido en determinados círculos académicos y profesionales augura un futuro prometedor a esta nueva perspectiva.

Podemos pues concluir diciendo que el enfoque interpretativo, por las características que reúne, empieza a aparecer como una plataforma más adecuada para explicar los fenómenos sociales.

El hecho de que, en la actualidad, se recurra a un marco conceptual más amplio y complejo para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje o la función educativa de la escuela; que se insista en un enfoque procesual y holístico del currículum, que se haga la distinción entre currículum explícito y currículum real, que haya una preocupación por penetrar en el clima de la escuela y del aula, por revisar la construcción de la realidad educativa en los diferentes niveles y momentos en los que se pueden tomar decisiones; que se vea la necesidad de considerar las circunstancias contextuales e históricas de los acontecimientos que se estudian son, entre otros, reflejo de la contribución de esta perspectiva a la teoría de la enseñanza y el currículum.

Antes de finalizar este apartado, hemos de añadir una última precisión sobre el criterio que nos ha llevado a establecer la diferencia entre estos dos enfoques. Aunque la opinión dominante en ciertos círculos de la investigación educativa se inclina por diferenciar tres tipos de programas de investigación -la concepción positivista, interpretativa y crítica-, en nuestro caso hemos evitado hacer esta distinción por mantener ciertas reservas acerca de la entidad epistemológica en cuanto a la investigación "crítica" se refiere. Para nosotros la diferencia entre investigación interpretativa y crítica se justifica por el grado de compromiso de la investigación con la práctica, ya que en la investigación crítica hay una preocupación por un análisis reflexivo y crítico de la realidad. Esta dimensión crítica, en el caso del currículum y la enseñanza nos parece irrenunciable al tener que contar necesariamente con unos valores y con la obligación moral de hacer propuestas de mejora de las que no es posible sustraerse.

Pero hasta aquí sólo hemos hablado del tipo de teoría que se construye dentro de cada uno de los enfoques o paradigmas de investigación. Para completar este aná-

lisis nos queda pendiente de añadir alguna reflexión, aunque sea breve, sobre epistemología de la práctica.

Tengamos en cuenta que la Didáctica como disciplina, y la investigación educativa en particular, no sólo surge por el afán de conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje sino de intervenir sobre ellos y mejorarlos, porque la práctica educativa siempre configura una nueva realidad. De ahí que a la investigación educativa le preocupe el estudio de nuevas posibilidades docentes. Esto es, que esté interesada en los modos de conformar esa realidad sobre la que se va a actuar, bien reproduciendo la existente o tratando de innovar y transformar. No es preciso recordar que en la enseñanza los problemas son ante todo problemas prácticos, razón por la que los problemas educativos no se resuelven mediante el descubrimiento de nuevos conocimientos sino formulando juicios prácticos y actuando de acuerdo con ellos.

Por eso no es suficiente la utilización de esquemas de interpretación. La comprensión de las situaciones de enseñanza, como hemos visto, es necesaria pero tiene que ir acompañada de fórmulas o propuestas de los procesos que se desean. Así pues, explicación y norma son dos dimensiones indisolubles que se requieren mutuamente y que han de ser tenidas en cuenta en la investigación.

Estamos planteando el problema de unificar conocimiento y acción, de eliminar la desconexión entre teoría y práctica, de superar la dificultad de proporcionar orientaciones o esquemas para la acción a partir del conocimiento que se genera.

Y la manera auténtica de ver cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observando lo que ocurre, analizando el tipo de relaciones entre explicación y norma que se ven obligados a realizar los prácticos y los profesionales. Dicho de otra forma realizando una “reflexión en la acción” tal como Schön ha interpretado lo que él llama “epistemología de la práctica”.

Se ha comprobado que es en la reflexión en la acción cuando el profesor puede someter a contraste sus esquemas implícitos con otros más teóricos. Las investigaciones de Clark y Peterson, Pérez Gómez y Gimeno, y otras más recientes como las de Barquín, Salinas, etc. han profundizado en este planteamiento. Gran parte de los estudios que se están realizando en las universidades de Granada, Sevilla, Málaga, Santiago de Compostela, etc. al igual que varias de las tesis que se han leído en la Universidad del País Vasco se pueden situar en esta dirección. En estas últimas décadas, el interés por profundizar en la línea de investigación que se conoce con el nombre de “el pensamiento del profesor”, la preocupación por indagar en las concepciones pedagógicas de los profesores, en cómo construyen y evolucionan sus creencias y teorías implícitas, es una corriente que ha entrado con fuerza en ciertos sectores de la comunidad científica. Esta es otra de las líneas de estudio en la que nos parece puede ser interesante detenerse.

Cuando se ha profundizado en la naturaleza de las teorías implícitas y se ha visto que el conocimiento del profesor/a no sólo es teórico sino práctico (Elbaz), se abre una línea de investigación coincidente, en gran medida, con la perspectiva de Schön sobre epistemología de la práctica. Este último planteamiento supone una reconceptualización del propio sentido del conocimiento pedagógico que entra de lleno en un estilo de investigación etnográfico.

A esta última tendencia hemos de añadir toda una corriente interesada en defender el papel del profesorado como intelectuales críticos. La línea abierta por Stenhouse (1984, 1987) y Elliott (1990, 1993) de investigación-acción, que ve al profesor como investigador en el aula podría inscribirse en esta concepción, así como las aportaciones de Carr y Kemmis (1988), Zeichner (1993) o Giroux (1990), por citar algunos de los investigadores más conocidos en lo que se ha venido a llamar “teoría crítica de la enseñanza”.

REVISION DE LOS MODELOS DE INVESTIGACION

Para abordar este tema en profundidad nos parece obligado consultar los trabajos de Doyle (1978), Pérez Gómez (1983) y Shulman (1989) que son los que fundamentalmente han organizado el panorama de la investigación didáctica. Posteriormente nuevas matizaciones de otros autores (Contreras, 1990; Pérez Gómez, 1992) han ayudado a completar las aportaciones y críticas que se han hecho a estos modelos.

La sucesiva aparición de modelos muestra cómo en el ámbito de la investigación didáctica se ha producido una traslación desde los modelos “mecánicos” de investigación centrados en los problemas de rendimiento académico, a modelos de carácter mediacional y de perspectiva ecológica (Doyle, Bronfenbrenner), más preocupados por identificar y analizar los procesos internos que median entre los estímulos instructivos y los resultados observables de aprendizaje junto a factores y procesos de contexto.

En general, puede decirse que los sucesivos modelos que han surgido presentan una complejidad creciente y mayor capacidad para dar cuenta del funcionamiento de la realidad que estudian. Sin embargo, la aparición de nuevos modelos, de nuevas formas de entender y conceptualizar el currículum y la enseñanza y de investigar sobre ella, no ha supuesto la desaparición de los anteriores. Ni siquiera todo nuevo paradigma se ha planteado como superador del inmediatamente anterior sino que ha acabado coexistiendo.

Pero a pesar de que todos los modelos presentan ciertas carencias y han recibido críticas que obligan ser revisados, en nuestro caso manifestamos una clara preferencia por los modelos mediacionales y sobre todo por el ecológico.

No cabe duda que la naturaleza del problema a estudiar, la selección y el tipo de variables que se ponen en relación, la conceptualización de la realidad que se trata de explicar, etc. son aspectos que condicionan las estrategias metodológicas de investigación. Sin embargo, cada vez en mayor medida, se tiende a rechazar el monismo metodológico.

Por ello no creemos que se pueda ni se deba recurrir a una apoyatura de estrategias y técnicas cuantificadoras porque se advierta la necesidad de situarse en un paradigma naturalista o cualitativo. Nuestra recomendación es estar atentos a no sacrificar la complejidad real del modelo ni a simplificar y desvirtuar la realidad

observada por exigencias de las técnicas instrumentales. Creemos pues que se impone la utilización de técnicas complementarias.

TEMATICAS QUE SE PUEDEN ABORDAR

El último punto que nos hemos propuesto tratar, el referido a la situación de la investigación educativa actual, ha sido en parte ya comentado. Por ello no le vemos demasiado sentido profundizar más en esta cuestión, al menos en una primera presentación.

No obstante nos queda pendiente de apuntar algunos temas de investigación de interés, intento que por otra parte puede resultar bastante baldío ya que la lista sería interminable. Esta es la razón por la que hemos optado por seleccionar algunos artículos o libros en los que el lector pueda encontrar comentarios o extractos de las recientes investigaciones realizadas, fácilmente encajables en la línea que se ha trazado.

El listado que proponemos tiene en cuenta estos criterios. Por un lado incluye comentarios de autores que hacen buenas síntesis de las líneas de trabajo acometidas, y por otro recopilaciones o resúmenes de investigaciones de interés que han recibido algún tipo de mención o significación especial. Pensamos que leyendo las lecturas recomendadas, los interesados en este campo podrán hacerse una idea más ajustada de ciertas temáticas y planteamientos sobre los que poder tomar una decisión.

REFERENCIAS

- Actas del *II simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción*. (Valladolid, Marzo 1992). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid, 1995.
- Actas del *VIII Congreso de Formación del Profesorado*. (Avila, Junio 1996). Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997.
- Barquin, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Bolivar, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del "hand-book" de investigación curricular de Jackson. *Revista de Educación*, 301, 299-315.
- Bolivar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de investigación curricular*. Universidad de Granada. FORCE.
- Carr, W.; y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerdan, J.; y Grañeras, M. (1999). *La investigación sobre profesorado. II. 1993-1997*. Madrid: CIDE.
- CIDE (1997). *Premios nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1996*. Madrid. M.E.C.

- CIDE (Centro de Documentación e Investigación Educativa) (1995). *Doce años de investigación educativa. Catálogo 1983-1995*. Madrid. M.E.C.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cook, T.; y Reichardt
, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research en teacher effectiveness. En L. S. Shulman (Eds.). *Review of research in education* (vol. 5). Ithaca, III., F.E. Peacock.
- Egido, E.; Castro, M.; y Villegas, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid:Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación en la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 312, 11-130.
- Hernández, F. (Coord.) (1998). *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova; 4ª Edición (1997). Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1993). “BIPRO” (*Bibliografía sobre formación del profesorado*). Base de datos. Sevilla: GID.
- Marcelo, C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre formación del profesorado*. Madrid. Cincel.
- Montero, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: Investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e Ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación en la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- 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*. Barcelona: Paidós.
- Velaz, M.C. (1997). La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación. Análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este Centro entre 1993 y 1997. *Revista de Educación*, 312, 333-340.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zeichner, K. (1993). Investigación para la enseñanza y la formación del profesorado- En D. Liston; y K. Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Nota: La Revista Educación, nº 312 (1997) es un número monográfico dedicado a Investigación Educativa. La consulta a las bases de datos especializadas (CIDE, ERIC, TESEO, etc.) es otra fuente de información necesaria.