



Situación actual de la investigación educativa: principales temáticas y metodologías utilizadas

Leonor Buendía Eisman
Eugenio Hidalgo Díez

Universidad de Granada

Los autores trazan una interesante panorámica de las principales líneas de investigación en el ámbito educativo. Partiendo de una reflexión sobre el debate epistemológico de la propia naturaleza del conocimiento científico, realizan un recorrido por las diferentes opciones metodológicas y paradigmas de investigación, dentro y fuera de nuestras fronteras, que han ofrecido sus planteamientos para dar una respuesta satisfactoria a cuestiones intemporales y emergentes de la práctica educativa en sus múltiples facetas.

The authors outline an interesting view of the principal lines of research in the educational field. They began with a reflection on the epistemologic debate of the character of the scientific knowledge, realize an itinerary for the different methodologic options and paradigms of research, inside and outside of our frontiers, and offer their formulations to give a satisfactory answer to the timeless and emergent questions of the educational practice in its many facets.

La investigación educativa en nuestro país apenas tiene medio siglo de existencia. En el año 1950, según datos del CSIC, el único centro de investigación era el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, y hasta 1969 no se creó una red permanente de centros dedicados a la investigación, innovación y formación del profesorado. Son el CENIDE como entidad central coordinadora y los ICES. Sólo y a título de ejemplo de esta situación, la primera Revista de Investigación Educativa (el número 0) nace en el año 1983, con la finalidad de recopilar y difundir todas las investigaciones educativas de carácter empírico con rigor científico. Hace apenas treinta años que comenzó a considerarse la investigación educativa dentro de los Planes Nacionales de Investigación y las partidas presupuestarias para financiarla eran y siguen siendo pequeñísimas (De la Orden y Mafokozi, 1999).

Planteamos esta cuestión porque cuando nos acercamos a analizar la investigación educativa en España y las aportaciones realizadas, lo primero que nos inva-

de es un cierto desaliento y pesimismo por la poca repercusión que la investigación ha tenido sobre los problemas sociales en general y sobre la educación en particular. Si embargo, consideramos que las creencias se forman muy pronto y tienden a autoperpetuarse, perseverando contra las contradicciones causadas por la razón e incluso la experiencia o la escolarización (Buendía, 1999). Pese a ser individuales, los estudios nos las ofrecen en la mayoría de los casos como reglas estáticas a las que el sujeto está supeditado. Esto explica, en gran medida, lo difícil y lento que resulta el cambio de los profesores y de las formas de hacer en el aula y la necesidad de tiempo para que realmente tenga repercusión la investigación que se realiza.

En los últimos años hemos asistido a importantes transformaciones sociales y educativas que han generado nuevos problemas de investigación y nuevas metodologías enfocadas a la mejora de la escuela y a la necesaria respuesta a las demandas socio-educativas que se plantean. Esta evolución la analizaremos desde tres ejes: la conexión entre los modelos de ciencia y los problemas que se investigan; la situación actual de la metodología de la investigación y su aplicación a problemas educativos; y por último, la utilidad y accesibilidad a la investigación por los profesores.

1. Conexión entre los modelos de ciencia y problemas educativos

El debate epistemológico, desde mediados del siglo XIX ha sido si existe, un único método y una única forma de explicación válida para hacer ciencia, o si por el contrario, dependiendo del objeto y de la forma de acceder al conocimiento, habría otras formas de investigar. Todo este período, desde el ideal de un método único con Descartes, vinculado al nacimiento de la ciencia moderna, pasando por el positivismo del siglo XIX y el empirismo lógico (Círculo de Viena) del primer tercio del siglo XX, se ha caracterizado por el monismo metodológico, cuyo canon venía marcado por las ciencias físico-naturales y la explicación causal como única forma de explicación científica.

Frente a este modelo de hacer ciencia, cuyo objetivo es la explicación de los fenómenos naturales, nace un modelo distinto vinculado a la comprensión de las acciones humanas. Las Ciencias Sociales buscan campos propios y metodologías científicas que les permitan dar respuestas a sus problemas, vinculados a contextos particulares y a marcos culturales e históricos concretos. Así pues, el giro interpretativo se presenta como una alternativa al positivismo en el estudio de los problemas sociales, que lejos de buscar la verificación para la explicación causal y la posterior emisión de leyes, busca la comprensión de los fenómenos y el establecimiento de teorías ideográficas.

Este debate, que afecta a las Ciencias Sociales en general, se plantea igualmente en la Pedagogía, aunque pensamos que en ésta ha permanecido durante más años e incluso con reformulaciones ambiguas que no dejaban espacio a una visión propia desvinculada de la tradición científico-natural. De hecho, cuando empiezan los investigadores sociales a cuestionarse el método para dar respuestas a nuevos problemas con metodologías distintas a las derivadas de la tradición positivista se recurre, en nuestro campo, a la nueva filosofía de la ciencia (neopositivismo) para encontrar en ella el marco teórico del nuevo modelo. Durante años se ha intentado buscar la justificación científica de la Pedagogía en las reformulaciones del empirismo lógico, con Popper y los postempiricistas Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., que no hablaban estrictamente de objetividad, ni verificación en sentido estricto, ni neutralidad axiológica, pero que siguen estableciendo estándares para una ciencia única, modelo que servía de marco y referencia a la investigación educativa, considerada como científica. Esto se explica en parte porque frente a la tradición que tiene la investigación en otras ciencias, en



Educación la investigación apenas tiene historia, como anteriormente planteamos, y la que tiene ha estado, en España, vinculada a un discurso religioso, esencialista, propio de los años de postguerra y del que era necesario desprenderse para poder justificar su cientificidad.

Como plantea Bolívar (1995) sobre la tradición positivista, cuando en Europa se estaba realizando un profundo debate sobre hermenéutica y crítica de las ideologías e incluso se publica en España el libro de Gadamer (1978), *Verdad y Método*, las publicaciones de pedagogos del momento seguían afirmando que «este tipo de aproximación fenomenológica se inclina hacia un saber de opinión, hacia un vulgar y empírico acercamiento a lo existente en su apariencia superficial, cuajado de prejuicios y a priori de sentido común... Nunca la aproximación fenomenológica puede ser aceptada como un método suficiente de conocimiento» (Pérez, 1978: 102).

Esta necesidad de justificar la cientificidad de los estudios en educación hace que se planteara el método hipotético-deductivo como único método para resolver problemas educativos hasta bien avanzado el siglo XX, surgiendo, a partir de los años 80, voces distintas y reivindicaciones metodológicas para dar respuestas a las nuevas concepciones de la educación y a los problemas educativos en la sociedad del momento.

La investigación educativa de los últimos diez años ha estado marcada por los debates entre explicación versus interpretación. Sería interminable la lista de foros, reuniones científicas, memorias y proyectos docentes en los que el capítulo estrella seguía siendo el debate cuantitativo versus cualitativo, terminología, según nuestra opinión, no muy acertada. Estos posicionamientos han dado lugar a una fuerte polémica en Educación acerca de si el concepto de teoría educativa debe limitarse por cánones de racionalidad puramente científicos o si debe interpretarse más generosamente de modo que incorpore otras diversas formas de conocimiento.

Desde una perspectiva u otra, lo que está fuera de toda discusión es la necesidad de crear teorías pedagógicas que sirvan para mejorar e innovar la práctica educativa. No es concebible una ciencia que no tenga modelos teóricos a partir de los cuales seguir avanzando, innovando y mejorando. De la Orden (1985), en una conferencia celebrada en la Universidad de Granada, decía: «Nada más práctico que una buena teoría. Pero cuando hablo de una teoría lo hago como explicación de fenómenos y no de lo que equivocadamente podemos llamar teoría en nuestro ámbito». Hoy, suscribiendo totalmente la necesidad de marcos teóricos para cualquier ciencia, vamos a distinguir dos tipos de modelos teóricos: los modelos «de» ciencia y los modelos «en» ciencia. Los modelos de ciencia se identifican con los grandes paradigmas y la discusión filosófica como proyección casi de concepciones del mundo. En realidad son grandes teorías donde la verdad se encuentra dentro de ellas condicionada por sus propios criterios. Es decir, un neoconductista no puede criticar los planteamientos de un psicoanalista, por poner un ejemplo; simplemente podrá decir: «Desde mi marco teórico, desde mi concepción del mundo eso es erróneo». Cada marco teórico genera un tipo de problemas, supeditados a los criterios que cada modelo de ciencia establece para poder investigarlos.

Los modelos en ciencia se refieren a las teorías específicas de una determinada parte de la realidad que explican. Son precisos y pueden ser verificados empíricamente. Nos referimos, por ejemplo, a la teoría conductista o a la teoría cognitivista, ambas generadas desde un mismo modelo de ciencia y respondiendo a los mismos criterios de cientificidad. Los modelos en ciencia han sido planteados desde una pluralidad metodológica, vinculada al tipo de problema que se pretende investigar.

Cuando hablamos de integración, nos referimos a la necesidad de utilizar técnicas o procedimientos cuantitativos o/y cualitativos para recoger datos e informaciones en cada uno de los modelos de ciencia, pero no creo que ambos modelos puedan ser integrados porque responden a criterios de racionalidad distintos.

2. Aplicaciones de las diferentes metodologías a los problemas educativos

¿Cómo afectó esta evolución y posterior enfrentamiento metodológico a los problemas que se investigaban? La discusión sobre las aplicaciones de la investigación durante los años 60, momento en el que realmente comienza a realizarse investigación educativa en España, estuvo centrada en los diseños de investigación. El objetivo fue aislar variables y definir sus relaciones con otras variables. La necesidad de establecer relaciones causales y el consiguiente control de las variables extrañas fue la principal razón para reforzar y realizar investigaciones en el laboratorio. Tanto es así que el capítulo de *Diseños experimentales y cuasiexperimentales* en la investigación educacional, aparecido en el libro compilado por N.L. Gage (1963), *Handbook of Research on Teaching*, fue reimprimido como una monografía independiente con el título de *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*, leída por gran parte de los graduados de esta época. Sin embargo el control exigido en los diseños experimentales es difícil de llevar a cabo cuando la investigación se realiza en el aula. Cronbach (1966:77) decía: «Si todas mis recomendaciones fueran seguidas, la investigación sería imposible de realizar». La tradición empírico-analítica de estos años focaliza las investigaciones en el análisis de objetivos, selección y organización del contenido y experiencias de aprendizaje y en la evaluación de los alumnos y del currículum (Bolívar, 1995).

Surge a finales de los años 60 un fuerte interés por las investigaciones sobre la vida en las aulas: clima de clase, interacción profesor-alumno, el pensamiento de los profesores sobre sus prácticas docentes, etc. Un ejemplo de esta época fue el trabajo de Jackson (1968), *Life in Classrooms*, que pasó a ser uno de los trabajos más citados y modelo de un importante grupo de investigaciones de esos años.

Posteriormente, en los años 80, el tema estrella en las investigaciones educativas fue el rendimiento académico. Amparándose en el modelo *input-output*, los investigadores buscaban los factores o variables que mejor explicaran las diferencias individuales y el éxito o fracaso académico. De hecho el tercer seminario de Modelos de Investigación Educativa, celebrado en 1985, tenía por objetivo analizar las nuevas tendencias de la investigación sobre el rendimiento académico (véase el número extraordinario de la RIE, 1985).

Desde esta situación, y al objeto de poder tener una información actualizada de la investigación educativa y más concretamente de la relación entre la temática y los métodos aplicados, presentamos la revisión realizada de la última década del siglo XX, es decir desde el año 1990 al 2000.

Para ello, hemos tomado como base para el análisis revistas extranjeras, revistas españolas e investigaciones publicadas por el CIDE.

- Revistas extranjeras: se tomó una del entorno anglosajón y otra del estadounidense.
 - *Research in Education*.
 - *The Journal of Educational Research*.
- Revistas españolas e investigaciones publicadas por el CIDE: las revistas se seleccionaron por el índice de impacto según el trabajo realizado en nuestro Departamento por Fernández Cano (1996):
 - *RIE, Revista de Investigación Educativa*.
 - *BORDÓN*.
 - *Anales de Pedagogía*.
 - *Perspectivas Pedagógicas*.



- *Infancia y Aprendizaje.*
- *Educación Especial.*
- *Ciencias de la Educación.*
- *Revista de Educación.*
- *Educación.*
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*
- *Revista Investigación en la Escuela.*
- *Revista Española de Orientación Educativa y Vocacional.*
- *Catálogos del CIDE.*

En total se han analizado:

Investigaciones Publicadas en Revistas Extranjeras	418
Investigaciones Publicadas en Revistas Españolas y Catálogos del CIDE	796
Total	1214

El análisis se ha realizado atendiendo a dos campos diferentes: «Temática» y «Procedimientos Metodológicos».

a) En cuanto a la temática, hemos tomado los aspectos recogidos por el CIDE para agrupar las investigaciones, así como aquellos otros aspectos emergentes de la actualidad inmediata.

a.1. Con respecto al CIDE los temas investigados han sido:

- **Sistemas Educativos, Reformas de la Gestión.**
- **Programas y Contenidos de la Enseñanza.**
- **Psicología y Educación.**
- **Profesorado.**
- **Formación Profesional, Empleo y Orientación.**
- **Rendimiento Escolar y Evaluación.**
- **Educación Compensatoria, Intercultural e Integración.**
- **Sociología y Educación.**
- **Otros.**

a.2. Aspectos emergentes:

- **Educación Ambiental.**
- **Aplicaciones Tecnológicas en Educación.**
- **Drogodependencia.**
- **Género.**
- **Calidad en Educación.**
- **Educación de Adultos.**

b) En cuanto a los procedimientos metodológicos: hemos tenido en cuenta para su análisis:

- b.1. Población:**
 - Alumnado Infantil.
 - Alumnado Primaria.
 - Alumnado Secundaria.
 - Universitarios.
 - Profesorado.
 - Alumnado (Diferentes grupos de alumnado).
 - Alumnado y Profesorado.
 - Alumnado y Padres/Madres.
 - Padres/Madres.
 - Centros.
 - Textos.
 - Alumnado con necesidades educativas especiales
- b.2. Tipo de Muestreo:**
 - Aleatorio simple.
 - Aleatorio estratificado.
 - Conglomerados.
 - Polietápico.
 - Incidental.
 - Otros.
 - Sin concretar.
- b.3. Instrumentos:**
 - Encuesta.
 - Entrevista.
 - Test.
 - Escalas de observación.
 - Escalas.
 - Cuestionarios.
 - Pruebas estandarizadas.
 - Escalas Likert.
 - Notas de rendimiento.
 - Grabaciones audio/vídeo.
 - Triangulación.
 - Grupos de discusión.
 - Documentos (análisis).
 - Inventarios.
- b.4. Metodología:**
 - Cuantitativa.
 - Cualitativa.
 - Cualitativa (I-A).
 - Cuantitativa/Cualitativa.



3. Resultados obtenidos

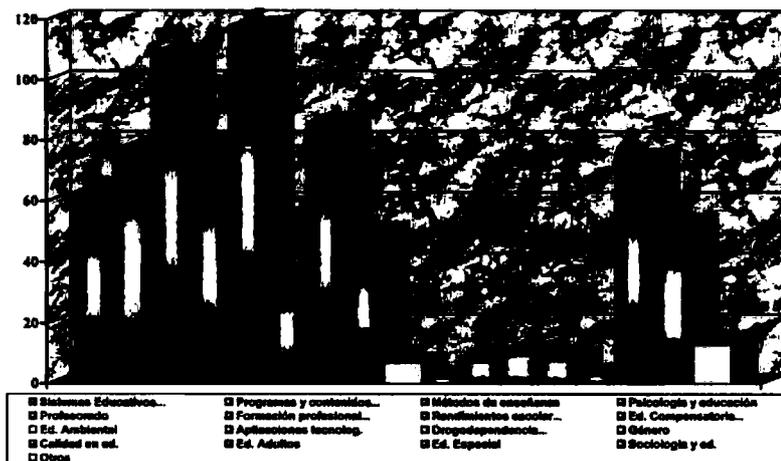
Respecto a la temática, analizando su evolución a lo largo de los diferentes años desde el 1990 hasta el 2000, las investigaciones españolas han tratado, por orden:

- Profesorado.
- Métodos de Enseñanza.
- Rendimiento Escolar.
- Programas y Contenidos.
- Psicología y Educación.
- Sistemas Educativos.
- Educación Especial.

En menor medida:

- Educación Ambiental.
- Aplicaciones Tecnológicas.
- Drogodependencia.
- Género.
- Calidad en Educación.

Revistas españolas: Temas entre 1990-2000



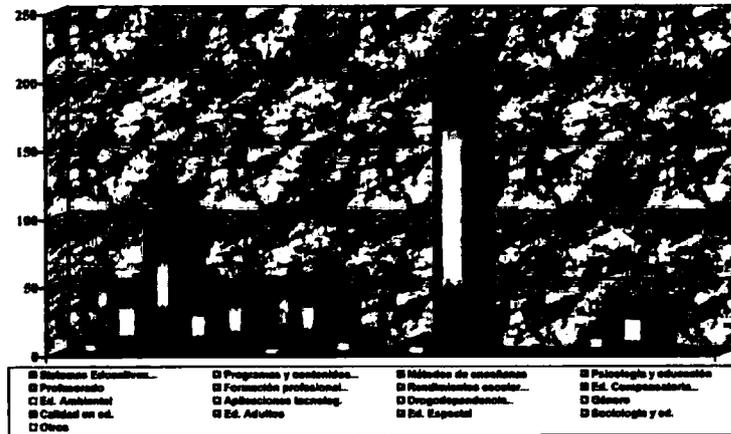
Con respecto a las revistas inglesas destacan sobre todo las investigaciones en el campo de las drogodependencias, seguidas de lejos por las referidas a:

- Métodos de Enseñanza.
- Programas y Contenidos.
- Psicología y Educación.
- Profesorado.
- Formación Profesional.
- Rendimiento Escolar.
- Educación Especial.

Siendo las menos investigadas:

- Educación Ambiental.
- Género.
- Calidad en Educación.
- Educación de Adultos.

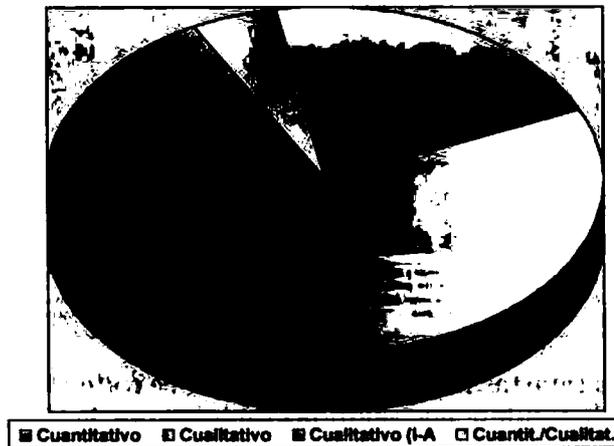
Revistas inglesas: Temas entre 1990-2000



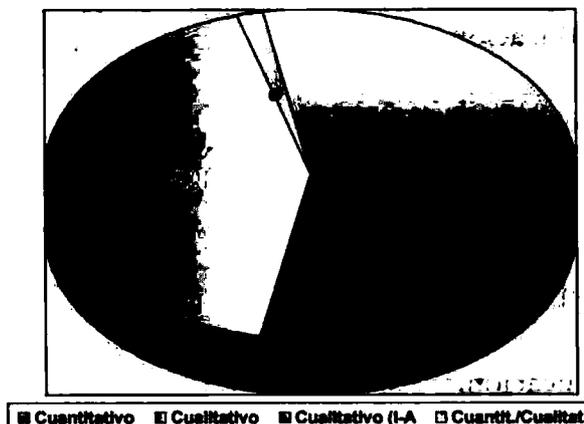
Como se puede apreciar la tendencia es la misma, tanto en los aspectos más investigados, como en los menos investigados, con la salvedad del tema de las drogodependencias.

Respecto a la metodología utilizada en el ámbito español, podemos observar en la última década la predominancia de los métodos cualitativos frente a los cuantitativos. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los análisis de las revistas extranjeras en las que existe un claro dominio de los métodos cuantitativos, aunque ciertamente su línea editorial responde a este tipo de investigaciones y por lo tanto no podemos generalizar resultados ni considerar los análisis representativos de tal contexto.

Revistas españolas: Metodología - 1990/2000



Revistas en Inglés: Metodología - 1990/2000





En cuanto al tipo de muestreo, en el ámbito español, los más utilizados son:

- Incidental.
- Aleatorio Simple.

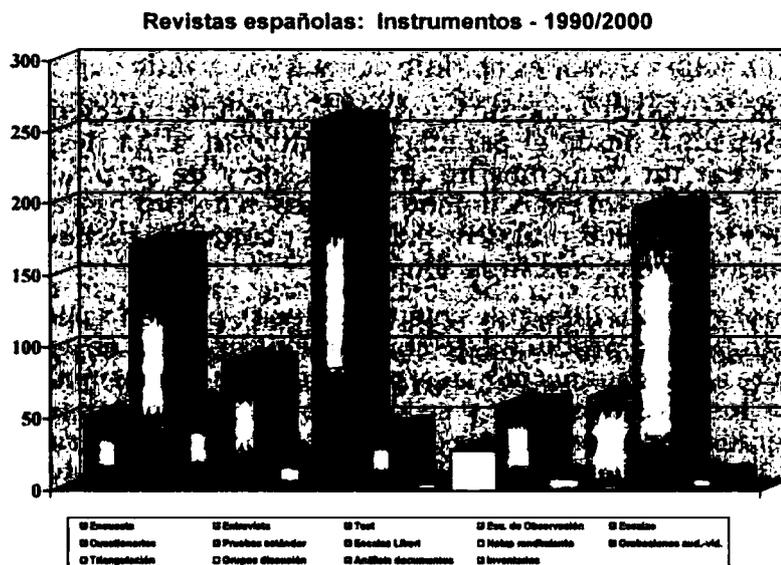
En el ámbito extranjero:

- Incidental.
- Aleatorio Simple.
- Aleatorio Estratificado.

Es de destacar la cantidad de investigaciones que no concretan el tipo de muestreo, sobre todo en el ámbito español, aunque se describa la muestra y el contexto del que es extraída.

En cuanto a los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos para su posterior análisis, en el ámbito español, los más utilizados fueron:

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Análisis de documentos.
- Escalas.
- Test.
- Encuestas.



En el ámbito extranjero los más utilizados, al igual que en España son:

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Escalas.
- Test.

Las técnicas utilizadas para el análisis de los datos e informaciones son indistintamente cuantitativas o cualitativas e incluso es importante destacar la complementariedad de ambas según la naturaleza de los datos que pretenden analizar (entre un 6.52% y un 18.42%). Este análisis vendría a confirmar la perspectiva de Bericat (1999) de la integración metodológica a la que tienden las actuales investigaciones.

4. Utilidad y accesibilidad a la investigación por los profesores

Las ideas en educación necesitan tiempo para ser sistemáticamente desarrolladas y refinadas y debe pasar mucho tiempo para que unas ideas sean sustituidas por otras ideas, pero finalmente coexisten y terminan siendo sustituidas. La formación del profesorado en nuestro país no ha estado al margen de la influencia del paradigma positivista, considerándose que era importante investigar, descubrir los indicadores de una enseñanza eficaz y las características de un buen profesor para poderlas transmitir al formar a los nuevos profesores. El problema estaba centrado en la necesidad de crear un marco teórico con suficiente cobertura para que un profesor bien formado, técnicamente formado, que dominara ese cuerpo teórico, supiera responder eficazmente a la enseñanza.

En este modelo la investigación se dirige a la creación de conocimientos científicos que posteriormente utilizarán los profesores, como si de un técnico se tratara, para enfrentarse a la práctica docente. Esta racionalidad técnica (Schön, 1983), que ha sido el modelo de los programas de formación basado en competencias, no ha servido, ni sirve a los profesores para dar respuesta a las situaciones que se les plantean en el aula. Cuando formamos a los profesores con este modelo, los formamos para una práctica universal, desprovista de valores y en la que los problemas se conciben como surgidos al margen de la realidad social, como si del estudio de un germen se tratara. Estos problemas normalizados, descontextualizados, se darán en Química o en Anatomía, pero no en Educación. Las situaciones complejas, como son las educativas, exigen respuestas desde la propia práctica, que no supone improvisar, responder, y por acierto y error discriminar, ni mucho menos; supone conocer y reflexionar para tomar decisiones acertadas en ese contexto educativo.

Si duda, la necesidad de crear un cuerpo de conocimientos científicos para aplicarlos a la enseñanza, desde el paradigma positivista se ha desplazado hacia la necesidad de crear un conocimiento del profesor y de su práctica, que Carter (1990:299) define como «el conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones».

Si bien hemos visto los diferentes métodos que se pueden aplicar para generar el conocimiento, ¿quién produce este conocimiento para la enseñanza? Esta pregunta nos remite a la dicotomía teóricos/prácticos. ¿Diferenciamos el conocimiento producido por los investigadores y su posible utilización por profesores en las aulas y el generado por estos mismos docentes? La obra de Cochran-Smith y Susan Lytle (1992 y 1993) es ejemplar en este sentido. Las autoras reivindican el reconocimiento del profesor investigador, capaz de generar conocimiento y no sólo como consumidor del generado por otros. Conciben la investigación del profesor como una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, llevada a cabo por profesores en sus propias aulas y centros. En palabras de Cochran-Smith y Lytle (1993: 51), «la investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum». El conocimiento de la enseñanza, en este modelo, supone «aprender de la enseñanza». «Cada clase es vista como una situación de investigación y una fuente de conocimiento más accesible cuando los profesores reflexionan o se preguntan conjuntamente sobre cuestiones surgidas en ellas, enriqueciendo su teoría de la práctica» (Cochran-Smith y Lytle, 1992: 105).

Cuando el aprendizaje de la enseñanza es visto como la primera tarea en la formación de los profesores, comienzan a aparecer un conjunto distinto de concepciones sobre conocimiento, colaboración o enseñanza y la investigación comienza a ser una parte importante en el conocimiento base para la enseñanza. En el proceso investigador de la práctica, los profesores identifican las discrepancias entre: las



teorías de la práctica y su práctica, sus prácticas y las de otros compañeros, y las interpretaciones actuales de las situaciones y otros análisis retrospectivos.

En la última década un gran número de publicaciones ha puesto de manifiesto el fracaso del sistema escolar para responder a las demandas de unos escolares «diversos», documentando la disparidad existente en muchos niños, entre casa y escuela, comunidad y sistema escolar, profesor y alumnos. Los estudios revelan la complejidad de estas disparidades y se exploran formas de solucionar el problema de las diferencias étnicas, de las limitaciones del conocimiento de los profesores sobre valores y culturas diferentes a las suyas propias y la necesidad de cambiar concepciones sobre los niños y las familias basándose en la raza, clase y estatus.

Los profesores, al leer estos trabajos, los encuentran interesantes, e incluso inquietantes por poner de manifiesto problemas reales con los que cada día ellos se encuentran, pero no hay en ellos propuestas de acción efectiva para hacer frente a dichos problemas y si las hubiera, la propia resistencia al cambio, como decimos al principio, las haría ineficaces. Consideramos que este conocimiento «local», «situado», tiene que ser generado por los propios profesores en equipos de investigación interdisciplinarios e interniveles. Esto permitiría confrontar sus puntos de vista con otros compañeros y construir conjuntamente un conocimiento práctico sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escuela.

Nuestro argumento es que cuando a los profesores en formación y a los profesores en servicio se les da la oportunidad de investigar, de cuestionarse problemas y reflexionar sobre ellos, no sólo leerán y revisarán críticamente la literatura existente generada desde otras instancias, sino que además comenzarán a construir un conocimiento y a crear propuestas o formas de actuación apropiadas a cada contexto particular. La necesidad de formar equipos de investigación interniveles es hoy más urgente que nunca. Los nuevos problemas sociales (globalización; identidad cultural, respetando el pluralismo de origen, en el marco europeo; ecología e inmigraciones, entre otros muchos) y educativos (escuelas multiculturales; educación para la paz; valores emergentes en la sociedad de la comunicación; aparición de nuevas tecnologías; educación en valores democráticos; conocimientos cambiantes a ritmo vertiginoso que demandan nuevas formas de enseñar y aprender...) se producen cuando el período de vida laboral es más corto y la esperanza de vida cada vez mayor. Esta situación demanda una formación continua, con el concurso y colaboración de todos los que nos dedicamos a la educación, para hacer una escuela para la vida laboral y social mejor, que si bien no supone solucionar los problemas, sí al menos poner los medios para que los que de nosotros dependan no se produzcan.

Referencias

- ANGUERA, M.T. (Coord.) (1999): *Observación en la escuela: Aplicaciones 1*. Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- BERICAT, E. (1999): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Madrid, Ariel.
- BUENDÍA, L.; CARMONA, M.; GONZÁLEZ, D. y FUENTES, R. (1999): «Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre Evaluación», en *Educación XXI*, 2.
- BOLÍVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza*. Granada, Universidad de Granada.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1973): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CARTER, K. (1990): «Teachers knowledge and learning to teach», en HOUSTON, W. R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Mcmillan.

- COCHRAN-SMITH, M. y LITTLE, S.L. (Eds.) (1993): *Inside/Outside: Teacher Research an Knowledge*. New York, Teachers College Press.
- CRONBACH, L.J.(1966): «The logic of experiments on discovery», en SHULMAN, S.H. (Ed.): *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago, Rand McNally.
- DE LA ORDEN, A. (1985): «Investigación pedagógica y práctica educativa». Granada, Conferencia inédita en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada
- DE LA ORDEN, A. y MAFOKOZI, J. (1999): «La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y las políticas educativas», en *Revista de Investigación Educativa*, 17.
- KENNEDY, M.M.(1997): «The connection between Research and Practice», in *Educational Researcher*, 26.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practioner: How professional think in action*. New York, Basic Books.

**Leonor Buendía Eisman es Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
Correo electrónico: lbuendia@ugr.es**

**Eugenio Hidalgo Díez es profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
Correo electrónico: eugenio@ugr.es**