



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación

Reis-Jorge, José; Ferreira, Marco; Olcina-Sempere, Gustau

La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación

Revista Educación, vol. 44, núm. 1, 2020

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092038>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación

The Role of Teachers as Researcher in Reconstructing Educational Professionalism in a Changing World

José Reis-Jorge

Instituto Superior de educação e Ciências/ISEC, Portugal

jose.reisjorge@iseclisboa.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-8031-600X>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092038>

Marco Ferreira

Instituto Superior de educação e Ciências/ISEC, Portugal

marco.ferreira@iseclisboa.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-5547-4188>

Gustau Olcina-Sempere

Universidad Jaume I, Castellón de la Plana, España

golcina@uji.es

 <http://orcid.org/0000-0001-8655-9945>

Recepción: 01 Octubre 2019

Aprobación: 12 Diciembre 2019

RESUMEN:

La implicación del profesorado de primaria y de secundaria ¹ como investigadores de su práctica docente, considerada objeto de discusión a lo largo de varias décadas, constituye una práctica cada vez más importante en el mundo actual. Los resultados de la investigación sobre el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado apuntan a la importancia de la construcción de nuevos conocimientos, en respuesta a los diferentes desafíos y necesidades impuestos por la complejidad de los contextos educativos. Existe un amplio consenso por parte de los que defienden la implicación del profesorado como investigadores como una estrategia de toma de decisiones basada en la evidencia, la evaluación e innovación de las prácticas. Sin embargo, parece que existe menos consenso en relación con el concepto del papel de docente-investigador/a, así como en los contextos y formas de participación del profesorado como investigador. En este artículo, tenemos como objetivo reflexionar sobre el papel y las perspectivas actuales del profesorado-investigador en cuanto reconstructor de la profesionalidad docente, teniendo como base un marco conceptual formado por lo que designamos los pilares de la arquitectura educativa en el mundo actual. Esta reflexión nos permite concluir que la adopción por parte del profesorado de una actitud investigadora sobre la práctica, debe ser fundamentalmente un proceso sistemático de reflexión y crítica sobre la eficacia de su trabajo, no teniendo necesariamente que obedecer a la rigidez de los criterios tradicionales de la investigación académica.

PALABRAS CLAVE: Profesorado de primaria, Profesorado de secundaria, Profesorado investigador, Profesionalidad docente, Desarrollo profesional.

ABSTRACT:

Involving primary and secondary school teachers ² as researchers of their craft is a topic that has been under discussion for many decades and which has garnered growing importance in today's world. A study probing into knowledge acquisition and professional development by faculty fosters the importance of learning and acquiring new types of knowledge to respond to the different challenges and needs imposed by complex educational contexts. There is a broad consensus by those who defend the role of teachers as researchers as a decision-making, evidence-based strategy for assessment and innovation of practices. However, it seems that there is less of a consensus regarding the concept of the teacher as researcher and the actual research context. The goal of this article is to reflect on current roles and perspectives of teachers as researchers in reconstructing teacher expertise using a conceptual framework as an architectural baseline. This thought allows us to conclude that need for teachers to research their craft must, essentially, be a systematic process of reflection and thought on the efficacy of their work and not necessarily have to obey the stringent and traditional criteria of academic research.

KEYWORDS: Primary Teachers, High School Teachers, Research, Career Development, Scientific Development.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado de primaria y de secundaria¹ se ha centrado en dos enfoques contrastantes: Por un lado, en un enfoque burocrático y técnico centrado en la medición del rendimiento con fines esencialmente de monitoreo y responsabilidad individual; y por otro, en un enfoque desarrollista basado en una concepción de la enseñanza como práctica compleja y contextualizada, cuyos patrones de evaluación privilegian la reflexión, la creación del sentido conjunto y la identificación de necesidades y oportunidades de desarrollo profesional (Conway, Murphy y Rutherford, 2010; Darling, 2000, 2017).

Este segundo enfoque desarrollista reviste particular importancia en un mundo en que la revolución tecnológica y científica de las últimas décadas ha producido rápidas transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales a escala global. Vivimos en una sociedad multicultural en la cual las nuevas tecnologías de la información y las nuevas formas de producción del conocimiento, además de las ventajas que representan, también son una causa que genera desigualdad entre la ciudadanía. En este contexto, la educación debe asumir un papel de vanguardia en el proceso de transformación social, y la escuela debe preparar a sus alumnos para las nuevas realidades, a través de proyectos educativos orientados por altos estándares de exigencia e inspirados en principios éticos y humanistas. El profesorado, principal actor del proceso educativo, desempeña en este escenario un papel de vital importancia en los desafíos que se le plantean a la educación en un mundo en constante y rápida transformación, en el cual se espera que las maestras y los maestros contribuyan activamente a la mejora de la calidad de la educación tanto en el contexto del aula educativa como en todo el contexto escolar (Van der Wal, Beijaard, Schellings y Geldens, 2018).

La funcionalidad del profesorado como mero transmisor de conocimientos a facilitador y promotor de aprendizajes significativos, necesita también asumir el papel de investigador de la práctica, representando esta actitud un salto cualitativo en su preparación y desarrollo profesional y, consecuentemente, en la reconstrucción de la identidad profesional de las y los docentes (Mejía, 2010; Taylor, 2017).

La implicación del profesorado como investigadores de su práctica docente, considerada objeto de discusión a lo largo de varias décadas, constituye una práctica cada vez más importante en el mundo actual. Existe un amplio consenso por parte de quienes defienden la implicación del profesorado como investigadores, entendida como una estrategia de toma de decisiones basada en la evidencia, la evaluación e innovación de las prácticas. Sin embargo, parece que existe menos consenso en relación con el concepto del papel de docente-investigador/a, así como en los contextos y formas de participación del profesorado como investigadores.

Ante la naturaleza polisémica del concepto, las diversas orientaciones y los diversos contextos de actuación del profesorado-investigador, además de conocer los orígenes y la evolución del papel del personal docente-investigador también nos importa esencialmente:

1. Interrogar la pertinencia del papel del profesorado-investigador y la necesidad de adoptar una actitud investigadora de la práctica en el contexto de la sociedad actual.
2. Percibir las perspectivas actuales sobre el concepto de docente-investigador/a
3. Considerar posibles implicaciones de tales perspectivas para la formación del profesorado y para la reconstrucción de la identidad profesional docente.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera. En la primera sección se discute la relevancia del papel del profesorado investigador en la sociedad actual a la luz de un marco teórico en que designamos los pilares de la arquitectura educativa en el mundo de hoy. En la segunda sección se presentan las perspectivas y contextos actuales de la participación del profesorado-investigador siguiendo las diferentes tradiciones a las

cuales se ha vinculado el concepto de docente-investigador/a. Posteriormente, en la tercera sección se discute la relevancia del papel del profesorado investigador como un factor que promueve la reconstrucción de la profesionalidad docente. En las consideraciones finales, se reitera el punto de vista defendido en la literatura sobre la incompatibilidad del modelo tradicional de investigación académica con la práctica reflexiva de la actividad docente, sugiriendo el uso del portafolio reflexivo como un elemento estructural de la actitud investigadora sobre la práctica.

PERTINENCIA DEL PAPEL DEL PROFESORADO-INVESTIGADOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Además de los motivos tradicionalmente aceptados para justificar la figura del profesorado-investigador, es pertinente basar este tipo de reflexión en la articulación de tres soportes teóricos que constituyen los pilares fundamentales de la arquitectura educativa del mundo occidental actual:

- Los **cuatro pilares de la educación** enunciados por Jacques Delors (1996), correspondientes a los cuatro aprendizajes fundamentales para cada individuo a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- Los **siete saberes para la educación del futuro** definidos por Edgar Morin (1999), relacionados con la naturaleza del conocimiento, la globalización y fundamentación del conocimiento, la identidad compleja del ser humano, la globalización, la incertidumbre y la comprensión y ética del género humano
- Las cinco competencias/saberes básicos transversales en varios sistemas educativos en países europeos a nivel de la enseñanza básica y secundaria, identificados en un estudio internacional titulado *Saberes básicos de todos los ciudadanos en el siglo XXI*, desarrollado por el Consejo Nacional de Educación (Cachapuz, Sá y Paixão, 2004): *aprender a aprender, comunicar, resolver situaciones problemáticas y gestionar conflictos, y ciudadanía activa y pensamiento crítico*.

La interconexión de estos tres enunciados, presentados en la Tabla 1, apunta a tres tipos de competencias generales: competencias metacognitivas, competencias sociales y competencias operativas, las cuales son transversales, de forma vertical y horizontal, a todo el currículo escolar y que deben ser incorporadas en las prácticas pedagógicas por el profesorado en los diferentes niveles educativos. Para ello, los protagonistas del fenómeno pedagógico necesitan asumir el rol como simples agentes de procesos (Carvalho, 1993), a actores activos en la construcción de una escuela como una organización evaluadora y formativa (Fullan, 1993, 1995), como un espacio multifuncional, cuyo proceso organizativo implica la adopción de nuevas formas de concebir el patrón de gestión del trabajo basado en principios de crítica reflexiva y de un repertorio de conocimientos elaborado a partir de la experiencia y de la fundamentación teórico-práctica.

TABLA 1
Pilares de la arquitectura educativa en el mundo actual

Cuatro pilares de la educación (Delors, 1996)	Siete saberes para la educación del futuro (Morin, 1999)	Cinco competencias / conocimientos básicos (Cachapuz et al, 2004)
aprender a conocer: adquirir los instrumentos para la comprensión; conocimiento como proceso de construcción y reconstrucción interior; aprendizaje como sujeto activo del proceso de aprendizaje	naturaleza del conocimiento: dispositivos; fragilidades y dificultades (error / ilusión); conocimiento del conocimiento (metacognición); procesos cerebrales, mentales, culturales globalización y fundamentación del conocimiento: aptitud para situar el conocimiento fragmentado y parcial en un contexto general (métodos que permiten aprender las relaciones mutuas e influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo)	aprender a aprender: buscar, seleccionar / procesar, organizar y sistematizar la información; transformar la información en conocimiento
aprender a hacer: poner en práctica los conocimientos y adaptar la educación a la imprevisibilidad del trabajo futuro	comprensión: medio y fin de la comunicación humana incerteza: principios de estrategia para afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto y modificar su desarrollo	comunicar: utilizar diferentes soportes y vehículos de representación, simulación y comunicación resolver situaciones problemáticas y gestionar conflictos: movilizar conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias, con miras a soluciones adecuadas
aprender a vivir juntos: adquirir las reglas básicas de convivencia en sociedad; conocerse a sí mismo, respetar y aceptar al otro	ética del género humano: carácter ternario de la condición humana - individuo / sociedad / especie	ciudadanía activa: actuar responsablemente desde el punto de vista personal y social en el marco de las sociedades modernas
aprender a ser: actuar en las diferentes circunstancias de la vida con base al pensamiento autónomo y crítico y con personalidad propia	identidad compleja del ser humano: físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico globalización: historia y desarrollo del ser planetario	pensamiento crítico: búsqueda de razones y alternativas que fundamentan la toma de decisiones

Fuente: Adaptado de Delors (1996); Morin (1999); Cachapuz et al. (2004)

Estos pilares que constituyen la arquitectura de la educación actual son desarrollados por las maestras y los maestros a través de un conjunto de saberes y competencias que constituyen el repertorio de saberes para la docencia enumerados por Mohamed, Valcke y De Wever (2017) del cual forman una parte esencial los conocimientos y las competencias de investigación.

Es en esta confluencia de las diferentes competencias antes enumeradas, y en las formas como ellas deben ser integradas y trabajadas en el currículo, que residirán muchas de las cuestiones que podrán constituir, en la época actual, un interés para la reflexión sistemática y el análisis crítico por parte del profesorado como investigadores de sus prácticas.

- La tradición de la *Investigación-Acción*, el modelo de investigación más frecuentemente asociado, desde su adopción por la comunidad educativa en la década de los 40, al concepto de docente-investigador/a, por el fuerte vínculo con la práctica y la resolución de situaciones problemáticas, aunque reconocido por algunos críticos como un modelo que, por su rigidez metodológica e ideológica, impone al profesorado esquemas de trabajo poco compatibles con sus maneras propias de afrontar y explorar la práctica (Groundwater, 1991; Johnston, 1994).

PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA FIGURA DEL PROFESORADO-INVESTIGADOR

Desde un punto de vista histórico, podríamos considerar la evolución del concepto de maestro-investigador ligada, esencialmente, a cuatro tradiciones en la investigación educativa (Reis, 2004):

- La tradición de la *Observación Naturalista del Niño* que se desarrolló a lo largo del tiempo sobre la base de la aceptación de la observación directa, como medio para entender los diferentes estilos de aprendizaje de las niñas y los niños y elegir las formas más adecuadas de satisfacer sus necesidades, considerado como un proceso de investigación naturalista en el que maestras y maestros se siguen involucrando hoy en día (Atkin, 1989).
- La tradición *Académica de Índole Disciplinaria*, ligada especialmente a las áreas de la Psicología y la Sociología, sobre la base de la aceptación de una relación directa entre el contacto del cuerpo docente con las teorías y los modelos científicos de los investigadores educativos y la mejora de la práctica (Webb, 1990).
- La tradición de la *Investigación Centrada en la Aula Escolar*, que en el sentido más estricto del término, se empezó a desarrollar en la década de 1950, como recurso a los instrumentos de observación altamente estructurados, con el fin de identificar metodologías y estrategias de enseñanza eficaces que pudieran (en lo que se refiere a la imposibilidad de definir, en términos absolutos, lo que podría considerarse *buenas* o *malas* prácticas de enseñanza (Politzer, 1970), y pasó a centrarse preferentemente en los programas de formación de docentes y en los procesos más que en los productos, sirviendo a propósitos más descriptivos e interpretativos que prescriptivos.

La diversidad de orientaciones epistemológicas y metodológicas atribuidas a la figura del profesorado-investigador hace difícil, llegar a una definición única y generalizada del concepto, por lo que, en una perspectiva actual, se puede distinguir al menos tres concepciones del profesorado-investigador de acuerdo con los modelos de investigación adoptados:

- El **modelo de la investigación académica**: investigación orientada por los patrones éticos y metodológicos propios del trabajo científico de carácter académico (Meyers, 1985; Murray, 1992; Nunan, 1997).
- El **proceso reflexivo**: basado en la observación consciente de las interacciones en el aula para beneficio del profesorado y de su alumnado; en oposición al modelo académico, proceso basado en las informaciones que las maestras y los maestros poseen acerca de su trabajo cotidiano con el estudiantado y en las formas de diálogo entre pares, lo cual les permite volver a examinar las prácticas para la creación de contextos favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El **género de la investigación** con particularidades propias y patrones de lógica interna (cuestiones de investigación, fundamentos teóricos, consistencia, claridad, generalización de resultados); en el ámbito de la investigación exploratoria, denominado enseñanza exploratoria (Allwright, 1992) o investigación práctica (Richardson, 1994), no necesariamente vinculado a los paradigmas tradicionales de investigación académica, guiado por criterios metodológicos fundamentados en las competencias interpretativas de las maestras y de los maestros e informado por criterios de calidad

basados en la experiencia profesional (Bissex y Bullock, 1987; Mohr y Maclean, 1987; Cochran y Lytle, 1990).

Teniendo en consideración estas distinciones y las diferentes tradiciones y contextos de investigación, el concepto de docente-investigador/a puede describirse mediante estas dos dimensiones: una dimensión contextual (el contexto de la participación del profesorado en investigación) y una dimensión estructural (las formas y enfoques metodológicos adoptados) (Reis, 2007).



FIGURA 1
Concepto del profesorado-investigador
Fuente: Reis (2004, p. 61)

En la Figura 1, el eje vertical representa la dimensión contextual, designada al contexto académico (el contexto de los investigadores profesionales) y el contexto de la práctica (el contexto de la escuela y del aula), y los cuadrantes superiores del diagrama incluyen los siguientes: modelos de investigación en que es profesorado se pueden involucrar como sujetos o asistentes de investigadores profesionales en proyectos de innovación y desarrollo curricular o de reforma educativa, entre otros.

El eje horizontal de la Figura 1 representa la dimensión estructural o metodológica, estableciendo así la diferencia entre los modelos de investigación de naturaleza académica y los modelos de investigación basados en la práctica. En los cuadrantes del lado izquierdo del diagrama los modelos de investigación adoptan generalmente métodos más ortodoxos de investigación, mientras que, en los modelos de implicación en investigación representados en los cuadrantes de la derecha, los datos utilizados por las maestras y los maestros investigadores se basan en la propia experiencia profesional de orden más práctico relacionados con los contextos de trabajo.

Es importante subrayar el hecho de que, incluso en el contexto docente, el trabajo del profesorado como investigador no deja de asumir el carácter sistemático y estructurado propio de todos los modelos de

investigación, siendo esta característica la que diferencia la práctica reflexiva del profesorado-investigador de la práctica reflexiva de naturaleza espontánea e intuitiva.

EL NUEVO ROL DEL PROFESORADO-INVESTIGADOR: RECONSTRUIR LA PROFESIONALIDAD EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN

Las maestras y los maestros pueden aprender sobre la investigación de diversas formas y en variados contextos a través de lecturas, participación en conferencias y otros encuentros científicos, etc. Sin embargo, tomando como referencia el esquema descrito en el punto anterior, se puede decir que los contextos en que el profesorado se involucra más frecuentemente como aprendiz de la investigación son los contextos formativos de las instituciones de enseñanza superior, donde, en general, las maestras y los maestros se implican en la investigación mediante tres niveles: modo de lectura, como consumidores de investigación a través de lecturas y de investigación bibliográfica; modo de tutoría, como estudiantes de investigación en las unidades curriculares de métodos y técnicas de investigación; y el modo de inmersión, como precursores de estudios de investigación que conducen a la producción de trabajos académicos (Reis, 2004, 2007).

En estos contextos formales, el contacto de las maestras y los maestros con la investigación tiene como finalidad alcanzar dos grandes objetivos generales: (a) familiarizarse con el discurso teórico de la profesión (Gilpin, 1999) y proporcionar las herramientas necesarias para el desarrollo de trabajos de investigación (disertaciones), y (b) despertar el interés por la adopción de actitudes de reflexión y de investigación de la práctica como medio de desarrollo profesional y de formación continua (Menter, 2015; Darling, 2017).

Sin embargo, el potencial del modelo de investigación académica para satisfacer este segundo objetivo es cuestionable. El formato de las disertaciones y tesis académicas implica la adopción de modelos de investigación altamente estructurados y exigentes en términos de tiempo y de conocimientos especializados, de difícil transferencia y aplicación en el contexto de la práctica por la mayoría del profesorado en ejercicio (Wallace, 1996), pudiendo alimentar sentimientos de incertidumbre sobre la credibilidad de su trabajo de indagación de la práctica o provocar resentimientos contra los investigadores profesionales, cuyas preocupaciones puramente académicas pueden parecer irrelevantes para la práctica del aula (Allwright, 1997), convirtiéndose así en un elemento poco motivador para la adopción de la actitud investigadora atribuida al profesional reflexivo.

Por lo tanto, es de suponer que las formas de participación del profesorado en un proceso de reflexión sistemática y estructurada sobre la práctica, con mayor beneficio para sí mismos y para sus estudiantes, serán las formas inscritas en el cuadrante inferior derecho del diagrama de la Figura 1. Sin embargo, dado que tales modelos son cualitativamente diferentes del modelo tradicional de investigación académica en términos de criterios de rigor metodológico y validez, difícilmente cumplen los requisitos de la certificación académica.

Si bien es cierto que el poder de decisión sobre la acción, resultante de un proceso de reflexión sistemática y estructurada sobre la práctica, constituye uno de los ejes estructurales de la profesionalidad docente (Roldão, 1999), de modo que, concierne a las instituciones de formación y a la comunidad de formadores encontrar las formas y las alternativas de participación en investigación que, sin frustrar los objetivos académicos, sean alentadoras de la adopción de una postura reflexiva y promotora de la práctica investigadora, en el sentido del refuerzo, en el seno de la clase docente, en vez de inadecuada a las características y a los problemas específicos de las instituciones escolares (Roldão, 1999).

El contacto del estudiantado con la investigación es una práctica cada vez más presente en los cursos de formación docente, especialmente a nivel de posgrado/maestría. En estos contextos formales de formación profesional, la participación de estudiantes no es solo como consumidores, sino sobre todo como aprendices de la investigación, pudiendo desempeñar un papel relevante en la capacitación de futuros maestros y maestras como investigadores de sus propias prácticas (Dunn, Harrison y Coombe, 2012). A pesar de esto, la adopción sistemática de una actitud investigadora de las prácticas no siempre es fácil, dado que en muchos

casos la enseñanza y la investigación no forman parte de la misma cultura profesional en las instituciones, habiendo un insuficiente reconocimiento de la investigación como parte de la asignación de la carga de trabajo. Además, el modelo y el discurso académico de las tradicionales disertaciones de posgrado no son a menudo compatibles con el discurso de la práctica y, por lo tanto, acentúan la desmotivación de la adopción del papel de docente-investigador/a (Abukari, 2018; Biesta, 2010; Santos, 2012).

Teniendo en cuenta la relevancia atribuida por educadores y estudiantes en la práctica profesional/prácticum como parte integrante de los planes de formación docente, creemos que la sustitución de la tradicional disertación por un informe de prácticas constituye una manera posible de mitigar este dilema y acomodar el modelo y el discurso académico de los modelos y de los discursos con el contexto de la práctica. En este sentido, la construcción de un portafolio reflexivo sobre las prácticas docentes, que engloba las fases de observación sistemática, la práctica docente supervisada y la práctica autónoma, es un método que se ha aplicado en Portugal en los cursos de maestría para el profesorado como resultado de la reestructuración de los cursos de formación docente debido al proceso de Bolonia. Es importante elaborar estudios, desarrollados tanto a nivel nacional y local, para evaluar el impacto de esta medida en los alumnos en su papel de docentes-investigadores/as como pilar de la profesionalidad docente.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de la investigación sobre el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado apuntan a la importancia de la construcción de nuevos conocimientos, en respuesta a los diferentes desafíos y necesidades impuestos por la complejidad de los contextos educativos.

La implicación de las maestras y los maestros como investigadores tiene efectos positivos no solo en la mejora de la práctica, sino también en términos de crecimiento profesional (Taylor, 2017). La participación de las maestras y los maestros en actividades de investigación para la aplicación de los resultados en sus prácticas constituye una forma valiosa de desarrollo profesional, en la medida en que les permite evaluar su desempeño con base en evidencias, en el sentido de adoptar las estrategias más adecuadas a las especificidades del alumnado y de los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje (Hilton y Hilton, 2017). Además, contribuye a la afirmación y al refuerzo de la autonomía profesional del cuerpo docente, pues permite la toma de decisiones informadas y la rendición de cuentas con base en evidencias.

Desde un punto de vista eminentemente académico, la naturaleza, validez y fiabilidad de la evidencia constituyen elementos cruciales para la aceptación y validación del conocimiento producido. Desde el punto de vista de la práctica educativa las cuestiones de validez y fiabilidad asumen una relevancia diferente dada la naturaleza evolutiva del conocimiento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Abukari, 2018). Así, la adopción por parte del profesorado de una actitud investigadora sobre la práctica, debe ser fundamentalmente un proceso sistemático de reflexión y crítica sobre la eficacia de su trabajo, para buscar las respuestas que mejor sirvan al perfeccionamiento continuo de sus prácticas y, por encima de todo, los intereses y las necesidades de sus estudiantes. Este proceso de reflexión estructurada y sistemática sirve esencialmente para dos propósitos: constituir una forma para el desarrollo profesional continuo y contribuir a la reafirmación de la identidad profesional del profesorado (Reis y Siciliano, 2018), pues le permite la toma de decisiones basadas en la evidencia obtenida y validada en el contexto real de la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abukari, A. (2018). Using research to inform practice: The teacher as a practitioner researcher. *Journal for Researching Education Practice and Theory*, 1(2), 1-5.
- Allwright, D. (1992). *Understanding classroom language learning and teaching: an argument for an "exploratory approach"*. Lancaster, UK: Lancaster University, Center for Research in Language Education.

- Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher research. *TESOL Quarterly*, 31(2), 368-370.
- Atkin, J. M. (1989). Can educational research keep pace with educational reform? *Phi Delta Kappan*, 71, 200-205.
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.
- Bissex, G., y Bullock, R. (1987). *Seeing for ourselves: case study research by teachers of writing*. Portsmouth. NH: Heineman.
- Cachapuz, A. F., Sá, I., y Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI: contributo para a reestruturação dos conteúdos e estratégias dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Carvalho, A. D. (1993) *A construção do projecto de Escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cochran, M. y Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Conway, P. F., Murphy, R. y Rutherford, V. (2010). 'Learning place' practices and pre-service teacher education in Ireland: Knowledge generation, partnerships and pedagogy. En O. McNamara, J. Murray y J. Marion (Ed.). *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*, (pp. 221-241). New York, NY: Springer.
- Darling, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 166-173. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>.
- Darling, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Delors, J. (1996). *Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Dunn, M., Harrison, L. J., y Coombe, K. (2012). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession, *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 703-714.
- Fullan, M. (1993). The school as a learning organization. En M. Fullan (Ed.), *Change forces: Probing the depths of educational reform* (pp. 42-83). London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230-235.
- Gilpin, A. (1999). A framework for teaching reflection. En H. Trappes Lomax y I. McGrath (Ed.). *Theory in language teacher education* (pp. 109-118). Harlow, Essex, UK: Lomgman.
- Groundwater, S. (1991). Practitioner research and practical knowledge: their relationship to curriculum enquiry. *Curriculum Perspectives*, 11(4), 51-55.
- Hilton, A., y Hilton, G. (2017). The Impact of Conducting Practitioner Research Projects on Teachers' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 76-94. doi: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.6>
- Johnston, S. (1994). Is action research a "natural" process for teachers? *Educational Action Research*, 2(1), 39-47.
- Mejía, M. R. (2010). El maestro investigador: Reconstructor de sentido profesional e identidad. *Paideia Surcolombiana*, 15, 57-72.
- Menter, I. (2015). Teacher education. En J.D. Wright (Ed.). *International encyclopedia of the social and behavioral Sciences*, (pp. 51-55). Amsterdam: Elsevier.
- Meyers, M. (1985). *The teacher-researcher: How to study writing in the classroom*. Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- Mohamed, Z., Valcke, M., y De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks, *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-170.
- Mohr, M., y Maclean, M. (1987). *Working together: a guide for teacher-researchers*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: UNESCO.

- Murray, L. (1992). What is practitioner based enquiry? *British Journal of In-Service Education*, 18(3), 191-196.
- Nunan, D. (1997). Developing standards for teacher-research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(2), 365-367.
- Politzer, R. L. (1970). *Foreign language learning: a linguistic introduction*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Reis, J. (2004). The teacher-as-researcher. Historical overview and current perspectives. *Alameda, Revista de Educação, Artes e Ciências*, 1, 50-65.
- Reis, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners: A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 402-417. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.007>
- Reis, J. y Siciliano, F. (2018). (Re)constructing professional identity through personalist interactive reflection: A case study of a pedagogical supervisor. *Proceedings of the EAPRIL 2017 Conference*, (pp. 66-79), Hämeenlinna, Finland.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational researcher*, 23(5), 5-10.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santos, R. A. (2012). Questionar a formação de professores de outros modos: Construindo problematizações foucaultianas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 211-231.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction, *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Van der Wal, S. J., Beijaard, D., Schellings, G. L. M., y Geldens, J. J. M. (2018) How meaning-oriented learning is enhanced in Dutch academic primary teacher education, *Teacher Development*, 22(3), 375-393. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442874>.
- Wallace, M. J. (1996). Structured reflection: the role of the professional project in training ESL teachers. En D. Freeman and J. C. Richards (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, R. (1990). The origins and aspirations of practitioner research. En R. Webb (Ed.). *Practitioner research in the primary school* (pp. 12-33). London: The Falmer Press.

NOTAS

- 1 Este artículo está orientado en el profesorado de primaria y de secundaria, y no incluye al profesorado de educación superior. A lo largo del artículo se usa el término profesorado para referirse a docentes de primaria y secundaria.
- 2 Este artículo está orientado en el profesorado de primaria y de secundaria, y no incluye al profesorado de educación superior. A lo largo del artículo se usa el término profesorado para referirse a docentes de primaria y secundaria.