



La investigación del profesorado: aliada de la formación docente

TEACHER RESEARCH: ALLIED TO TEACHER TRAINING

PESQUISA DE PROFESSORES: ALIADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ruth Milena Páez Martínez

Ruth Milena Páez Martínez¹

¹. Docente e investigadora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle; Postdoctora en Ciencias sociales, niñez y juventud de la alianza CINDE, Universidad de Manizales, Pontificia Universidade Católica de São Paulo y el COLEF, con el aval de CLACSO. Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Magíster en Educación y Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana. El artículo parte de la propia experiencia como docente en los ámbitos escolar y universitario, unida a múltiples diálogos y discusiones sostenidos con colegas investigadores y estudiantes. Correo electrónico: rmilenapaez@gmail.com

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

Que los sistemas educativos hayan centrado su atención en los estudiantes y el aprendizaje dejó en desequilibrio la importancia de los maestros en esa misma pretensión. La relación pedagógica, el aprendizaje de los mismos docentes y la investigación parecen haberse ubicado más lejos de donde se encontraban. En este artículo se plantea que la investigación docente es una importante aliada, no solo para pensar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, sino para actualizar y re-descubrir el sentido de la misma profesión. Así, se busca responder por qué la formación docente implica necesariamente el aprendizaje del profesorado y por qué la investigación motiva su deseo por aprender, mientras contribuye al desarrollo de unas disposiciones y habilidades.

Palabras clave: Formación docente, investigación del profesorado, aprendizaje del profesorado, relación pedagógica, pensamiento crítico.

Abstract

That the educational systems have focused their attention on students and learning left the importance of teachers in that same imbalance unbalanced. The pedagogical relationship, the learning of the teachers themselves and the research seem to have been located further from where they were. In this article, it is stated that teaching research is an important ally, not only to think about the teaching and learning of students, but also to update and rediscover the meaning of the same profession. Thus, it seeks to answer why teacher training necessarily involves teacher learning and why research motivates their desire to learn, while contributing to the development of dispositions and skills.

Keywords: Teacher training, teacher research, teacher learning, pedagogical relationship, critical thinking.

Resumo

O fato de os sistemas educacionais terem concentrado sua atenção nos alunos e o aprendizado deixou a importância dos professores nesse mesmo desequilíbrio. A relação pedagógica, a aprendizagem dos próprios professores e a pesquisa parecem estar mais distantes de onde estavam. Neste artigo, afirma-se que o ensino à pesquisa é um aliado importante, não apenas para pensar no ensino e na aprendizagem dos alunos, mas também para atualizar e redescobrir o significado da mesma profissão. Assim, procura responder por que a formação de professores envolve necessariamente a aprendizagem de professores e por que a pesquisa motiva seu desejo de aprender, enquanto contribui para o desenvolvimento de disposições e habilidades.

Palavras-chave: Formação de professores, pesquisa de professores, aprendizagem de professores, relacionamento pedagógico, pensamento crítico.

La investigación del profesorado: Aliada de la formación docente

Hoy por hoy, o mejor, hoy más que nunca, la investigación se constituye en valioso recurso para pensar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como para hallar en la práctica pedagógica un semillero de ideas, un laboratorio permanente de aprendizaje y una posibilidad enorme para re-descubrir el sentido de la misma profesión; así, es posible afirmar que la investigación participa como aliada de la formación docente gracias al aprendizaje que ella favorece en el mismo docente.

El presente artículo expone los motivos por los cuales la formación docente implica necesariamente el aprendizaje del profesorado, mientras responde a la pregunta: ¿Por qué la investigación motiva el deseo por aprender del docente y contribuye a que sus habilidades se fortalezcan, desplazándose hacia las competencias globales que requiere nuestra sociedad y nuestro tiempo?

La formación docente significa aprendizaje del docente

En los ámbitos educativos formales de diversos niveles, desde preescolar hasta el universitario, se suele hablar de aprendizaje cuando se piensa en los estudiantes. En efecto, desde los años 70 tuvo lugar una profunda transformación que “revolucionó” los sistemas educativos. No solo cambiaron los métodos pedagógicos, sino la perspectiva de entender el aprendizaje: pasamos, de una sociedad de tradición, a una de conocimiento; del imperativo del transmitir al de aprender (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018, p. 17). Esta “mutación pedagógica”, dio un papel central al “actor de los aprendizajes”, poniendo en desbalance el lugar de la transmisión a través de la labor docente.

Incluso, cuando se habla de las universidades para el siglo XXI se insiste en que su renovación pedagógica e innovación conceptual implica llevar a que: “Los estudiantes aprendan. Saber cómo aprenden, cómo dedican su tiempo y su esfuerzo a aprender, y facilitar su aprendizaje” (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 4); y esto hay que hacerlo, sin duda, pero al volcar la atención sobre los estudiantes como protagonistas del aprendizaje, y al enfocar los métodos pedagógicos en esa pretensión, pareciera que el aprendizaje del profesorado, escolar o universitario, quedase relegado de la misma práctica docente o, sencillamente, sin consideración.

¿Tendría acaso que considerarse? ¿No es la autonomía del estudiante lo que debe interesar a las instituciones educativas de todos los niveles? ¿No son acaso los estudiantes ese eje del aprendizaje? Al hablar de un desplazamiento en el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje poco a poco se gestó una idea que restó valor al papel

del docente, deteriorando su autoridad (distinto de autoritarismo) y, de alguna manera, el sentido de su contribución en la formación. Entre otras cosas, salvo las exigencias en el uso y manejo de las nuevas tecnologías, pareciera interesar a muy pocos si, desde su rol profesional, el docente es un sujeto de aprendizaje o no.

Sin duda, los estudiantes son el motivo de la enseñanza, lo que moviliza la acción pedagógica y la gestión educativa, pero muy poco se habla de lo que sucede o puede suceder entre docente y estudiante para que en efecto se favorezca el aprendizaje. En tal sentido, es importante resaltar tres asuntos:

1. El aprendizaje del estudiantado, especialmente cuando se halla en edad de estudio escolar, depende en buena medida de la relación con sus docentes. Algo debe vincularlos para que se consiga el aprendizaje, pero sobre todo para que el deseo por aprender termine siendo el mejor logro del docente con sus estudiantes. Los contenidos que aparecen en libros o fuentes educativas de internet no se convierten por sí mismos en aprendizajes para sus lectores o usuarios; alguien, en el mejor de los casos, en algún momento de la vida ha debido mediar para provocar su encuentro con el conocimiento: una madre, un abuelo, un hermano mayor, un docente; porque la condición de estudiantes: “no es un estado “inherente”, sino el resultado de la acción directa de una docencia determinada en un contexto formativo determinado” (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 34).
2. Los resultados de aprendizaje ocurren de mejor modo cuando los docentes aman aprender, cuando disfrutan una pesquisa y se involucran con los alumnos para resolver una pregunta o problema, cuando comparten sus inquietudes por el conocimiento o por situaciones de la cotidianidad, cuando aprenden con ellos de los errores y logran “transmitir” una pasión por algo; porque lo que pasa entre ambos es lo que importa y hace la diferencia con otros subsistemas de relaciones. La relación pedagógica es única entre un maestro(a) y un estudiante; no porque sea la misma todas las veces, sino porque cada estudiante es tan particular que cuando entra en relación con el docente no hay nada que se le compare. Esta serie de detalles tendría que llevar a considerar a las instituciones escolares, y las políticas estatales, el valor de cada quien para el desarrollo de ambos; no en un vínculo de “iguales” o “pares”, porque no lo es, pero sí desde una relación de mutua ganancia: “el desarrollo del docente y el desarrollo del alumno están en relación recíproca. Las escuelas que supervisan y promueven activamente la relación entre el bienestar y desarrollo del

docente y del alumno descubren que uno y otro se benefician” (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 140).

En esa relación pedagógica no puede decirse que las transmisiones han “pasado de moda”, no pueden dejar de darse, pues ahí se encuentra el legado más valioso que pueda heredarse a un estudiante: por vía del ejemplo o del testimonio se transmite el deseo por algo, o lo que los psicoanalistas identifican como el sentido de vivir. El encuentro con una “hora de clase” puede alterar por siempre la vida de los estudiantes, afirma el italiano Massimo Recalcati:

¿O es que la escuela no sirve ante todo para eso? ¿Es que no sirve para producir un sujeto, un deseo singular, una pasión que puede orientar la vida? El encuentro entre generaciones diferentes, entre profesores y alumnos, pero también el que se produce entre el sujeto y la alteridad real y simbólica de la institución, obliga a descentrarse del propio Yo y a romper el vínculo con el grupo familiar. Una apertura inédita se vuelve posible y en ella puede emerger una actitud, una vocación, una inclinación singular. En una palabra: el deseo del sujeto (2016, p. 162).

Este razonamiento destaca el sentido del “encuentro” entre docentes y estudiantes, una cita que es inter-generacional pero, a la vez, de roles diferenciados, pues no se trata de pares o amigos, sino de dos distintos que construyen una relación pedagógica. Esto lleva a recordar al docente como alguien que también está en-formación, que aprende con sus estudiantes, que reconoce una tradición y, por eso, se pone en-búsqueda



de... Ello ocurre con alguien que quiere su profesión y transmite el amor por conocer y participar del mundo.

3. Gracias al aprendizaje logrado por el docente se puede hablar de formación docente. Sin su aprendizaje no hay tal formación, lo cual lleva también a recordar que dicha formación puede ocurrir, tanto en escenarios formales de estudio, Escuelas Normales o instituciones de educación superior, como en escenarios no formales e incluso informales.

Basados en los aportes del ya clásico Schön (1987, 1998), diversos autores han tomado su idea de la “práctica reflexiva” como acción, que contribuye a la mejora continua del docente y su aprendizaje; por ejemplo, Cristopher Day la emplea cuando dirige su atención a los “docentes como investigadores” (2018), recuperando y actualizando los postulados que hacen al profesional reflexivo: 1) La “reflexión en la acción”, que sucede en el acto y no es compartida por nadie más que el propio docente; 2) La “reflexión sobre la acción”, o aquella que sucede luego de haberse dado la práctica y puede darse en el docente a través de una bitácora o diario de notas, por ejemplo, y/o con la interacción con sus colegas; y 3) La “reflexión en relación con la acción”, que destaca un acto de imbricación de ideas o de triangulación con otros puntos (autores, experiencias, investigaciones, eventos, etc.).

Lo interesante de esta “práctica reflexiva” o de “acción en y sobre la acción”, dada en la perspectiva de Schön, es que permite tomar decisiones ante lo imprevisto, la incertidumbre, lo inesperado, los conflictos de valor e innumerables situaciones cotidianas que no fueron conocidas por los profesionales en sus estudios formales universitarios. Idea que también es rescatada por Brockbank y McGill (2008, pp. 86-105) para profundizar en el sentido de reflexionar, al punto de proponer un currículum que posicione la reflexión como el inicio o apertura a la “transformación crítica”, encaminada al “diálogo reflexivo” como una vía avanzada hacia la crítica.

La misma fuente inspiradora de Schön lleva a Paguay, Altet, Charlier y Perrenoud a preguntar por cómo se construyen las “habilidades profesionales” del docente: “¿Qué significa aprender en y mediante la práctica? ¿Dicho aprendizaje sucede únicamente gracias a la reflexión sobre la propia acción y a los efectos de esta? ¿Cómo se adquieren los rasgos profesionales? (...) ¿Qué tipo de reflexiones debemos hacer? (...) ¿Cuáles son las condiciones sociales más favorables para la construcción de dichas habilidades?” (2005, pp. 17-18).

En otras palabras, sin titubeo, las reflexiones docentes, tanto en la inmediatez de la práctica, como en lo mediado del ejercicio, y ya

sean en una forma básica o en una forma compleja, aportan a su aprendizaje como docente. Esa praxis favorece su propia formación docente y su contribución con la formación de sus estudiantes.

¿Qué lugar ocupa la investigación en la formación docente?

Para algunos, la investigación docente es una expresión generalizada que se traduce en “ejercicios menores” que simulan la investigación “en sentido estricto”, es decir, no se reconoce como tal; para otros, que la investigación surja de los mismos docentes y de su contexto directo de práctica representa todo lo contrario, un trabajo de alto sentido y significado porque atiende problemas concretos y propios de la escuela, reconociéndole como tal, como investigación.

El presente artículo asume la segunda perspectiva, identificando la presencia de docentes del ámbito escolar que investigan desde su lugar de trabajo, aunque no todos se hallen en el mismo nivel: algunos pueden haber desarrollado competencias investigativas y otros contar con habilidades investigativas. En cualquier caso, lo común es que la investigación del docente sea un motor o estímulo constante que le moviliza a conocer y seguir aprendiendo. No todos los docentes lo logran y, en efecto, no siempre es sencillo por diversas razones.

1. **Gestión escolar.** La denominada “autonomía” dada a las instituciones escolares para organizarse y velar por el cumplimiento de sus Proyectos Educativos Escolares (PEI), no siempre ha sido a favor de los procesos de formación docente no-formales (los no vinculados con estudios de grado o posgrado) y, en ocasiones, tampoco de los formales. El apoyo que pueda o no recibir el profesorado termina dependiendo del “parecer” del directivo, no de una política gubernamental de formación. Ahora, ¿tendrían que apoyarlos?; ¿acaso su labor no es la docencia? Si la gestión de la escuela entiende o ve por separado formación docente de investigación, seguro habrá una respuesta negativa, pero si se consigue comprender que la investigación aporta al aprendizaje docente y que esto redundará en el amor que los estudiantes puedan asimilar por el conocimiento, la perspectiva cambia. Day menciona la necesidad de que las escuelas establezcan unas “estructuras de aprendizaje que lo apoyen” (2018, p. 39), y un liderazgo directivo escolar que respalde su labor (2012).

² Programas universitarios que otorgan un título profesional. De modo específico, quienes van a estudiar intencionadamente para ser docentes cursan una Licenciatura.

2. **Escenarios “formales” de formación docente.** No es nuevo pensar que, en Colombia, las bases obtenidas por los docentes desde los programas de pregrado² no siempre son las suficientes o deseables para emprender una labor investigativa cuyo punto de partida sea la misma práctica docente. ¿Deberían incorporarse métodos investigativos formales en la fase formativa de grado o pregrado de los docentes? La experiencia parece revelar que, aunque este no es el momento para ello, pues en estos escenarios se configuran los campos de formación fundamentales y asuntos propios del campo profesional, sí es necesario construir habilidades investigativas. La situación amerita replanteamientos en la estructura curricular de los programas de formación docente en nuestro país, en los que se debe apuntar más a desarrollar habilidades investigativas ligadas con contextos reales y situaciones problema concretas. Si se lograra, los docentes tendrán más posibilidades de entender la idea de investigar, aunque no lo hicieran en el sentido estricto de la palabra.

3. **Relaciones entre docente novato y docente experto.** El docente novato tiene muchos aprendizajes por adquirir en lo cotidiano de la práctica; así, no es posible, o es poco factible, esperar que pueda investigar desde un principio. Ahí es donde las alianzas con docentes más experimentados resultan cruciales para la inmersión del novato en su contexto laboral; ello, en el orden de estrategias de gestión por parte de las directivas de la institución, antes que en términos de “favores” que deban hacerse con el “compañero(a)”. En este caso, aunque el recién llegado contara con bases investigativas ofrecidas por el conocimiento disciplinar en los estudios formales, sus intereses estarían centrados en atender su práctica; porque así es, la niñez y la juventud demandan atención completa en ese “ahí” que es la escuela, allí hallan sentido a las relaciones entre pares, en los vínculos inter-generacionales distintos de los familiares; los maestros no pueden esperar, deben estar. La presencia inmediata se impone a la investigación (antes de pasar por mediaciones) y esa es la prioridad. En suma, el docente novato tendrá que pasar por muchos y diversos momentos de “práctica reflexiva” (Shon, 1998) y de “enseñanza reflexiva” (Dewey, 1933, citado por González Monteagudo, 2009), antes de emprender una investigación; pero lo que sí puede hacer o, mejor, lo que ha de hacer desde el inicio es amar el acto de enseñar y de aprender a medida que se relaciona con sus estudiantes.

4. **Transferencia de conocimiento.** Con todo y el dilema de la “transferencia”, es necesario mencionar el punto, pues se relaciona con las dificultades de los docentes novatos, e incluso



experimentados, para canalizar y poner en situaciones reales el conocimiento propio de la investigación; lo cual ocurre porque éste fue entendido en la “teoría” (como metodologías investigativas, técnicas e instrumentos, paradigmas investigativos...), como si fuese posible comprenderlo sin la “práctica” y así bastara para investigar en el aula. Ha podido pasar, por ejemplo, que la formación docente se ha quedado muchas veces reducida a ejercicios de instrucción y capacitación desvinculados de la experiencia, de los contextos, de las realidades y problemas de las comunidades y regiones donde se necesita y a donde llega a laborar el docente. De ahí que muchos de ellos puedan tener ante sus ojos todo un problema digno de investigar pero no logren verlo; frente a ello, el diálogo y el trabajo con pares críticos puede ser una oportunidad para emprender la aventura investigativa.

No se trata aquí de desalentar al profesorado frente a las posibilidades de investigar desde su aula o en la escuela. Se quiere más bien, para algunos casos, reconocer las dificultades que pueden obstaculizar las rutas investigativas para que, haciéndolo, se puedan vislumbrar salidas; para otras situaciones se busca reconocer las condiciones propias de la docencia, de tal manera que sea posible atender del mejor modo el ahí y ahora de la niñez y la juventud, en una dinámica que será la fuente de futuras y auténticas investigaciones.

Desde esta perspectiva, se puede concluir que la importancia de la investigación en la práctica pedagógica se halla esencialmente en las múltiples posibilidades que ofrece para animar y sostener el deseo de aprender del docente. Un maestro que ama conocer, que se inquieta por explorar, indagar y entender un fenómeno cualquiera, podrá “transmitir” ese deseo a sus estudiantes. Sí, “transmitir” en este sentido; se ha dejado de hacerlo y así también

se ha dejado de heredar una pasión a los estudiantes, hecho que se hace evidente en su “apatía”, en ese “nada les gusta”.

Cualidades del profesorado con espíritu y práctica investigativa

Los docentes que investigan, ya sea en el marco formal de algún posgrado, o con el respaldo institucional de su colegio, y/o bajo la perspectiva propia y/o de pares, comparten algunas características que más adelante podrían incluir desarrollos más profundos. De momento, y de modo general, es posible presentar algunas actitudes o disposiciones de estos docentes y un par de habilidades necesarias en nuestro tiempo, más susceptibles de desarrollar cuando se cuenta con un espíritu investigativo.

Disposiciones

- A. Despiertan el deseo de aprender en sus estudiantes.** Su propio deseo de aprender logra ser leído como testimonio, como ejemplo, y tiene más chance de contagiarles. Esto se logra con la observación y la escucha, con el uso de, entre otras, estrategias que partan de situaciones problema.
- B. Aprovechan la evaluación para mejorar su práctica docente.** La emplean para redireccionar los procesos de enseñanza a favor del aprendizaje de los estudiantes. Logran cuestionarse, reconocen sus errores y tienen más posibilidades de mejorar.
- C. Trabajan con pares docentes.** Su reflexión sobre la acción, y en relación con la acción, suele ser expuesta y compartida con otros docentes críticos, con quienes se emprenden proyectos, actividades y diversas alternativas de orden formativo.

- D. **Aprovechan contextos reales para emprender proyectos.** El punto de partida es la realidad más cercana, que se convierte en un micro universo de posibilidades para la indagación y la pesquisa.
- E. **Gozan con la indagación.** Junto a sus propias particularidades, vinculan aquellas singularidades de los grupos de estudiantes, integrándolas en una acción conjunta, repleta de expectativas y asuntos por resolver.
- F. **Son más abiertos y flexibles al cambio.**

Habilidades

Aunque se reconoce la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de la persona y de la sociedad, es importante ver que aún se está muy lejos de convertirlo en una acción más cercana, y hasta habitual, que contribuya a estudiar las creencias e ideologías de una cultura, a explicar e interpretar los textos de un contexto, a descubrir falacias, o a superar los discursos y prácticas tecnocráticas. Este pensamiento no es muy común en nuestros días, desde su oportunidad para generar la conciencia crítica de los sujetos, posibilitar acciones críticas transformadoras y hacer más solidaria la vida en comunidad. La reflexión crítica y la alfabetización crítica pueden considerarse dos habilidades del docente con espíritu investigativo que aportan al desarrollo del pensamiento crítico; en tal sentido, es posible afirmar frente a estas dos esferas:

- Reflexión crítica. Anteriormente se señaló el papel de la reflexión para el docente en la temporalidad del “durante” y la del “después”. La reflexión crítica corresponde a ese ejercicio de contraste, de autoconciencia y de ajustes, que lleva a modificar la perspectiva y la acción de quien la realiza. Esta reflexión no se hace exclusivamente en solitario, se logra razonando con otros (se compara, analiza, concluye y se toman decisiones argumentadas), con pares, estudiantes u otros agentes.
- Alfabetización crítica. Cada vez es mayor la diversidad cultural de los estudiantes en las aulas; esto plantea retos a los docentes respecto de una conciencia particular para abordar temas de fondo como la ética y la moral en la enseñanza. Tal situación exige leer más, conocer más y ayudar en el aprendizaje de los estudiantes, mientras el propio docente aprende con esa conciencia plural.

Entre otras tantas habilidades, la reflexión y la alfabetización crítica contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico de los

docentes. Pensamiento crítico en singular, porque aquí no se entiende como una postura o perspectiva en sí misma, sino como un modo de operar con el pensamiento que ayuda a ver diversas posturas, analizar el valor de una afirmación, verificar, clasificar y categorizar, construir explicaciones, argumentar y, finalmente, tomar las mejores decisiones frente a problemas de diverso orden (Boisvert, 2004).

Al final, los docentes como investigadores, o con espíritu para serlo, podrán favorecer en buena medida el desarrollo de estas habilidades en sí mismos y en sus estudiantes. En efecto, la investigación, como proceso encaminado a la comprensión y solución de diversos problemas (Boisvert, 2004), se constituye en una vía para lograr una de las competencias globales más necesarias de nuestro tiempo: el pensamiento crítico.



Referencias

- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Blais, M., Gauchet, M., y Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2008). Reflexión y práctica reflexiva. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, pp. 86-105.
- Day, C. (2012). El director influye en los resultados, tanto directa como indirectamente. *Revista Organización y Gestión Educativa -OGE*, No. 4, pp. 33-38. Obtenido desde <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/9300/4/OGE.pdf>
- Day, C. (2018). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Monteagudo, J. (2009). John Dewey y la pedagogía progresista. En Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Graó.
- Paguay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

