

Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica

CARINA C. CABO
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Cuando se indagan las vivencias escolares, en la propia historia personal, los recuerdos surgen caóticamente. Si los analizamos, seguramente puedan ser utilizados para mejorar la práctica cotidiana en el aula. El poder narrarlos de una manera ordenada permitirá establecer pautas de acción para el futuro inmediato. Se entiende a la narrativa como una capacidad humana, pero además, como afirma S. Gudmundstoir (1995), como medio para informar sobre la investigación y la práctica en la educación. La narrativa puede servir como una lente interpretativa para reflejar la naturaleza relatada de las vidas humanas. Un buen relato cautiva, ilumina posibilidades para el pensamiento y permite tender puentes entre distintos lugares, épocas, culturas y creencias.

Cuando los profesores contamos a nuestros alumnos de Formación docente las distintas situaciones vivenciadas o los "paquetes de conocimiento situado" (Jordan, 1989) a lo largo de nuestra historia laboral, vamos ayudando al proceso de apropiación institucional que ellos deberán hacer durante su carrera. Las experiencias no deberían enterrarse como tesoros arqueológicos, sino que el pasado puede ser recreado a medida que se dice. Es "un saber pedagógico sobre los contenidos" (Shulman, 1987), esto es experiencia práctica, interpretación, reflexión y transformación.

Al utilizar la narrativa se le da orden, coherencia e integridad a toda la experiencia personal.

"Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas, son interpretaciones.(...) El maestro tiene su mente fija en su audiencia (los estudiantes) y se entrega a lo que Mc Ewan llama *interpretación pedagógica* y produce un *texto pedagógico* [...]"

[...] es preciso que los maestros aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicas¹.

Las tradiciones en formación docente construyeron imágenes sociales que aún permanecen en la práctica, basadas en un docente técnico, instrumental, con manejo de rutinas preestablecidas, con un mínimo saber básico y algunas técnicas para el aula, sin mayor cuestionamiento de enfoques o paradigmas.

Si pretendemos repensar dicha formación desde una perspectiva crítica, capaz de producir nuevas alternativas en las prácticas pedagógicas, será necesario recurrir al análisis de referentes empíricos que permitan contrastar teoría y práctica y así producir reformulaciones teóricas.

¹ GUDMUNDSTOIR SIGRUN: "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en Mc EWAN, H., y EGAN, H. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, p. 63.

La Dra. Liliana Sanjurjo (2003) plantea que cuando hacemos referencia a la formación docente debemos tomarla como trayecto, entendido como un proceso iniciado mucho antes del ingreso al Instituto formador, en el que se deberán tener en cuenta varios puntos: la biografía escolar, producto de complejas internalizaciones realizadas en los recorridos propios en la escuela; la formación de grado, adquisición de teorías científicas y saberes prácticos en el Instituto formador; la capacitación o perfeccionamiento docente y la socialización profesional: procesos que se llevan a cabo tanto en el Instituto formador como en las instituciones de inserción escolar.

Generalmente, los profesores, cuando finalizamos nuestra carrera, creemos que salimos formados, con un bagaje listo para aplicar. Sin embargo debemos tomar conciencia de que somos sujetos en formación, con alumnos que se renuevan asiduamente y con contenidos que no son neutrales.

Por ello y para ello sería interesante rescatar el concepto de *buena enseñanza* que E. Litwin (1997) toma de Fenstermacher (1989).

“Los alcances de la palabra *buena* difieren del planteo en el que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa, esto es acorde con objetivos que se anticiparon. Por el contrario, la palabra *buena*, tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse en principios morales y son capaces de provocar acciones por parte de los alumnos. ..., en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”².

E. Litwin, entiende a la buena enseñanza como aquella que pone el acento en la comprensión, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza. Dentro de esta concepción hay conceptos claves que es importante tener en cuenta para mejorar: la transposición didáctica, proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que pierda rigurosidad; la tríada docente, compuesta por docente-alumno y mediada por el contenido, y en la que se basa la función sustantiva de la escuela, transmitir conocimientos; el principio de la no obviedad, el docente nunca debe perder de vista que el contenido es nuevo para el alumno, que los términos o teorías que son claras y obvias para él, para los alumnos no lo son; y la comprensión o la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe que supone, comparar, analizar, extrapolar, justificar, vincular, codificar, decodificar, hacer analogías, aplicar conocimientos y hacer cosas usando conocimientos previos para resolver situaciones nuevas. Desde esta perspectiva se requiere del manejo del *pensamiento complejo*³, un pensamiento no lineal, cuyas articulaciones abarcan múltiples sentidos y direcciones. Este pensamiento implica hacer un proceso metacognitivo por parte de un docente crítico y reflexivo.

Este concepto de buena enseñanza se contradeciría con el que se sostiene en muchas cátedras (haciendo referencia al lugar del Obispo en la catedral) con docentes frente a un curso “recitando” una lección, concebida como una lectura neutral y lineal de un texto que supone la recitación memorística del alumno.

² CAMILLONI, DAVINI, LITWIN y otros, (1998): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires, p. 95.

³ Edgar Morin, basado en la teoría de la información y de los sistemas, la cibernética y en los procesos de autoorganización biológica, construye un método que intenta estar a la altura del desafío de la complejidad. Según Morin, estamos en la prehistoria del espíritu humano y solo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento.

A. Entel (1988) en su obra: *Escuela y conocimiento*, plantea que en algunas clases la postura del docente frente al conocimiento es la de concebirlo como una entidad asimilable o adquirible por el sujeto y que responde a la herencia iluminista que tiene aún resabios de la filosofía positivista; por ende, la atomización del saber resulta aún hoy un dato constitutivo de la cultura escolar.

“Tradicionalmente, los estudiantes se sientan en fila, dispuestas de tal modo que cada uno tiene ante sus ojos el cogote de los compañeros y de frente, de una manera simbólica y autoritaria, al profesor; otra disposición del aula que se da con frecuencia es el semicírculo amplio, con el espacio destinado al profesor y a los estudiantes rígidamente prescrito. En el aula, los acontecimientos se suceden de acuerdo con un horario estricto, impuesto por un sistema de timbres y reforzado por las insinuaciones de los profesores a lo largo de toda la clase”⁴.

E. Litwin (2000) plantea que la organización del sistema educativo en disciplinas transformó el currículo en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los desarrollos actuales de la ciencia y de la técnica con un límite entre las diferentes disciplinas, cuando debería ser transformado o redefinido según las necesidades o los niveles de enseñanza.

Si tomamos los aportes de algunos representantes del constructivismo, como Jean Piaget⁵ y Lev Vygotsky⁶, podríamos partir de una perspectiva teórica que sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del hombre.

Dentro de esta perspectiva, Ana Vogliotti (2001) considera al aprendizaje escolar como la construcción o reconstrucción de saberes culturales, que implica reconocer la relatividad de las construcciones y el carácter interaccionista de las mismas, a través de las cuales el alumno se va apropiando progresivamente de los objetos de conocimiento (contenidos curriculares) en un interjuego entre asimilación y acomodación, desempeñando un papel activo en su aprendizaje, con aciertos y errores que le servirán de peldaño para revisar sus razonamientos. El profesor se desempeñará como mediador entre los contenidos y el alumno, será la ayuda pedagógica para facilitar la actividad constructora del conocimiento de los alumnos, sin la cual es posible que los aprendizajes no se desarrollen en el sentido de lo esperado.

“La intervención docente se identifica así con la función de *enseñar conocimientos apuntando a la potenciación de las posibilidades cognitivas del sujeto*. El concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky es lo fundante de esta función, dado que lo que se enseña es lo que posibilitará a los alumnos la construcción de conocimientos que le permitirán *pasar de un nivel real a otro nivel real más avanzado*. Pero que en principio se ha presentado como potencial. Se trata de crear zonas de desarrollo próximo y ofrecer una asistencia adecuada, porque esas zonas constituyen el lugar en el que, gracias a la ayuda de los otros, pueden desencadenarse los procesos de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimientos definidos sobre el contenido escolar..., lo que paralelamente otorga al alumno mayores posibilidades de mejores aprendizajes, a la vez de una actuación cada vez más autónoma [...]”⁷.

⁴ GIROUX, (1990): *Los profesores como intelectuales*. Paidós, p. 80.

⁵ PIAGET (1896-1980). biólogo de profesión. Sus aportes en epistemología genética influyeron en las teorías pedagógicas.

⁶ L. VYGOTSKY (1896-1934). Nació en Rusia. Se graduó en literatura. Publicó numerosos artículos sobre Psicología. Por razones políticas su obra se conoce después de la década del 60.

⁷ VOGLIOTTI, Ana (2001): *Relación educativa como instancia de conocimiento*. Ed. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, p. 184.

A este respecto los aportes de Ausubel (1976) son muy importantes para la práctica didáctica. El concepto clave que trabaja es el de aprendizaje significativo.

“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”⁸.

La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación de las nuevas ideas con las previas que trae el alumno. La primera condición para que se produzca tiene que ver con la potencialidad significativa del material. El autor distingue dos dimensiones:

- SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica entre los elementos.
- SIGNIFICATIVIDAD PSICOLÓGICA: sus contenidos deben ser coherentes con la estructura cognitiva del sujeto.

Cada sujeto capta la significación del material nuevo en función de las particularidades históricamente construidas de su estructura cognitiva. Esto llevaría a una organización jerárquica, desde los conceptos más inclusores a los incluidos por parte del sujeto. Esto a través de dos movimientos: diferenciación progresiva y síntesis creadora.

Para el aprendizaje significativo deben considerarse ciertas condiciones:

- EN EL SUJETO QUE APRENDE: poder establecer relaciones con las ideas previas.
- EN EL OBJETO: debe estar organizado.
- EN EL SUJETO QUE ENSEÑA: debe tender a establecer relaciones.

Aebli realizó aportes en las fases del proceso de la construcción del aprendizaje, entendida, no como etapas, sino como movimiento espiralado donde cada alumno aprende a su tiempo. Señaló cuatro formas básicas:

- CONSTRUCCIÓN: se establecen relaciones de semejanza y diferencia.
- ELABORACIÓN: movilidad del contenido.
- EJERCITACIÓN: solidez.
- APLICACIÓN: a situaciones nuevas, funcionalidad.

Ahora bien, dentro de esta perspectiva, ¿qué significa ser un buen profesor?

Quando hablamos de profesor, hacemos referencia a un profesional de la educación, entendiendo a las profesiones como la formación académica con fuerte arraigo en un cuerpo teórico disciplinar, avalada por un título, y con autonomía para la toma de decisiones, autonomía basada en el conocimiento teórico y técnico y, además, en el compromiso

⁸ AUSUBEL: *Psicología de la educación*, México, Trillo, p. 57.

Contreras (1997) señala tres dimensiones para considerar a la docencia como una profesión: obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia profesional. Es decir, un sujeto capaz de tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica, en la realidad y en los valores que sustenta. individual y socialmente.

Hoy estamos inmersos en una paradoja: hay altas exigencias en la titulación pero, por otro lado, se ha llegado a la proletarización debido a los bajos salarios. Si consideramos a la docencia no como oficio –esto es, saber hacer su trabajo, pero careciendo de un cuerpo teórico único– ni como operario –entendido como el que no es dueño de la toma de decisiones–, sino como una profesión, deberá replantearse la práctica docente desde el comienzo de la carrera, aunque no sólo desde los planes de estudio. Práctica que deberá ser sostenida con el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo del profesor del trayecto de práctica o de los de la disciplina específica. Esto significa poner a la práctica como eje articulador entre la disciplina y las materias pedagógicas.

Ser buen profesor no implica manejar cantidad de información, sino distinguir cómo emplear lo que se sabe, cómo acceder o cómo manejar esa información, cómo aprender más y, por sobretodo, como realizar actividades metacognitivas con los conocimientos adquiridos.

“No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco podremos imprimir en el currículo un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. *La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa* y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados”⁹.

Mc Ewan (1998) afirma que el compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas.

Schön (1983) investigó acerca de las peculiaridades del *pensamiento práctico* del profesional, es decir, el pensamiento que activa frente a los problemas de la práctica. Planteó que hay tres conceptos que se incluyen en el término mencionado: *conocimiento en la acción*: manifestado en el saber hacer; *reflexión en la acción*, proceso de reflexión sobre la situación problemática, es el primer el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas y, por último, *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción*, análisis sobre las características y procesos de su propia acción, que es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional. Ninguno de estos tres puede considerarse por separado. Por el contrario, se complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional. Mc Ewan sostiene que un razonamiento práctico consiste en una serie de premisas o formulaciones acerca de los objetivos del maestro, la clase o los estudiantes involucrados y las condiciones y métodos para alcanzar esos objetivos. La conclusión de un razonamiento práctico consiste en adoptar cierto curso de acción.

⁹ LITWIN, ob. cit., p. 86 (la bastardilla es mía).

“La sabiduría práctica es la máxima virtud de un buen docente, una virtud cuya concreción en la enseñanza requiere un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación, experiencia e inocencia, argumentación clara y riqueza de relato, respeto por los principios y atención a los detalles”¹⁰.

Jackson (1975), después de analizar lo que ocurre en las aulas, señalaba que una práctica reflexiva y, al mismo tiempo profesionalizadora, trata de remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los valores educativos bajo los que organiza su práctica, por los que planifica y desarrolla un determinado currículum. Esto implica que tanto docentes como estudiantes son participantes activos en la construcción de significados de lo que acontece en el aula y en la generación de nuevas prácticas reflexivas.

El autor mencionado señala las distintas fases de la enseñanza:

- PREAMBULA: corresponde al momento de la planificación previa.
- INTERACTIVA: realización de la enseñanza.
- POSAMBULA: reflexión sobre lo que sucedió en el aula, comienza a generarse la preactividad.

Jurjo Torres (1992) considera que el aula tiene características muy importantes, tales como: multidimensionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad, publicidad e historia: cinco días a la semana durante varios meses van acumulando experiencias, diferentes entre sí. Estas características intrínsecas de la vida de las aulas crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan las interacciones de enseñanza y aprendizaje

Gimeno Sacristán (1999) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión

Para ello M. Souto (1998) propone que los docentes deben tomar la clase desde la complejidad, para plantear propuestas diversificadas de acción, e investigarla como objeto de análisis y como objeto de operación, lugar donde deben plantearse propuestas con alternativas variadas, trabajar sobre interrogantes, y no sobre certezas, analizar tanto lo singular como lo general, utilizar tipos de pensamiento coherentes con la complejidad, considerar la tarea como articuladora y organizadora de la clase y pensar el rol docente como el de un coordinador, experto en la disciplina que enseña, en las formas de enseñanza de ese conocimiento y en las estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Pendlebury (1998) señala que la sabiduría práctica es la máxima virtud de un buen docente, una virtud cuya concreción en la enseñanza requiere de un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación y argumentación clara y riqueza de relato.

A veces, en el devenir cotidiano, preocupados y ocupados por otras cuestiones no pedagógicas de las que toca hacerse cargo a los docentes, hace que olviden lo que fueron construyendo.

¹⁰ PENDLEBURY: “Razón y relato en la buena práctica docente”, en Mc EWAN, ob. cit., p. 86.

Por ello se torna necesario repensar la práctica cotidiana como algo no neutral y no uniforme. S. Barco (1999) dice que no se la podría concebir como aséptica o descargada de connotaciones ideológicas. Los maestros y profesores transitan las instituciones con valores, creencias, supuestos que se entranan en las escuelas conformándolas particulares. Y, por último, el aula, ese espacio cambiante, dinámico, contextualizado, donde alumno y profesor organizan el aprendizaje y la enseñanza significativamente. Por lo tanto no debe haber respuestas rígidas o estereotipadas, sino que tanto uno como otro deberán posicionarse crítica, flexible e inteligentemente.

“Estas características intrínsecas de la vida de las aulas crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan las interacciones de enseñanza y aprendizaje [...], la riqueza de la metáfora con la que Jackson describe la actividad curricular en las aulas: el transcurso del proceso educativo se parece más al vuelo de la mariposa que a la trayectoria de la bala”¹¹.

No se es profesor de una vez y para siempre, es un proceso donde no sólo cambia la sociedad, sino también cambian las teorías pedagógicas, las condiciones de trabajo, las leyes que nos enmarcan y, como si esto fuera poco, los alumnos.

Ser docente hoy es un gran desafío. Implica una profunda especialización, aunque con escasos recursos para realizarla, implica estar atentos a todo lo que suceda alrededor, aunque, a veces, sin posibilidad de dar respuesta a lo que sucede y, por último, implica ser profesional, con lo que la palabra significa, sin que nadie, incluso los propios docentes, lo consideren como tal. Por ende, es de vital importancia que maestros, profesores, padres, alumnos y representantes del Estado revaloricen el lugar de la escuela y de quienes allí enseñan, porque la educación es una herramienta de transformación social, de democratización y de desarrollo económico.

De esta manera se valorará al docente como un profesional autónomo, capaz de investigar y narrar su propia práctica y su quehacer profesional, capaz de generar plataformas de discusión y capaz de tomar decisiones en función del contexto. El debate es de toda la sociedad, deberemos crear las condiciones para poder llevarlo a cabo.

Es en la dialéctica entre teoría y práctica y, fundamentalmente, en la profesionalización del docente donde se pueden articular todos los elementos. Sólo hay que tomar distancia para objetivar el presente y proyectar el futuro, resignificando el rol y, por ende, la tarea docente. En definitiva, asumir el protagonismo con confianza en las propias posibilidades.

Bibliografía

AEBLI, H. (1968): *Una didáctica basada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz.

— (1988): *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid, Narcea.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J., y HANESIAN, H. (2000): *Psicología educativa*. Madrid, Trillas.

BARCO, S. (1993): “Antididáctica o nueva didáctica”, en *Revista Ciencias de la Educación*, n.º 10, Buenos Aires.

¹¹ JURJO TORRES (1992): “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”, en JACKSON: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

- BOLÍVAR, A., y otros (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- CAMILLIONI; DAVINI; EDELSTEIN; LITWIN; SOUTO, y BARCO (1990): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD, J. (1986): *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Mimeo. Traducción: Facundo Ortega y otros. U. N. Comahue.
- CONTRERAS, J. (1991): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CULLEN, C. (2004): *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires, Stella.
- DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1985): *Didáctica y currículo*. México, Nuevo Mar.
- FRIGERIO, G. (1995): *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona, Akal.
- GIROUX (1990): *Los profesores como intelectuales*. Paidós, p. 80.
- GONZÁLEZ SAMMAMED, M. (1994): *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- HABERMAS, J. (1984) *Conocimiento e interés*. Madrid, Tecnos.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- JACKSON, P. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- LIPMAN, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- LITWIN, E. (1997): *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Mc EWAN, H., y EGAN, H. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MENIN, O. (2002): *Pedagogía y universidad*. Rosario, Homo Sapiens.
- MONTERO, L. (2003): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- PERKINS y otros (1997): *Enseñar para la comprensión. Introducción a la teoría y su práctica*. Universidad de Harvard.
- SANJURJO, L., y VERA, M. T. (1994): *El aprendizaje significativo en el nivel medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.
- SANJURJO, L. (2002): *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.
- SANJURJO, L., y RODRÍGUEZ, X. (2003): *Volver a pensar la clase*. Rosario, Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, M. (2001): *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Homo Sapiens.
- SAVIANI, D. (1991): *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires, Coquena Grupo Editor.
- SHULMAN, L. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en WITTRÖCK, M.: *La investigación sobre la enseñanza*, tomo I. Madrid, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- STONE WISKE, M. (comp.) (1999): *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires, Paidós.
- VOGLIOTTI, A. (2001): *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?* Argentina, Universidad de Río Cuarto.
- WITTRÖCK, M. (1989): *La investigación en la enseñanza*, tomos I, II y III. España, Paidós.