

Investigación e Innovación Educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz

María Pilar Cáceres Reche

José María Romero Rodríguez

José Antonio Marín Marín

Investigación e Innovación educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz
María Pilar Cáceres Reche
José María Romero Rodríguez
José Antonio Marín Marín
Editores

 *Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Dykinson

Madrid, 2020

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1324-590-4

19. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRANSCREACIÓN IRENE RIVERA-TRIGUEROS, JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO Y MARÍA-DOLORES OLVERA-LOBO.....	283
20. LA TRANSCREACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. FORTALEZAS Y CARENCIAS DEL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MAR DÍAZ-MILLÓN Y MARÍA DOLORES OLVERA-LOBO.....	299
21. LOS MENTORES DE ESCRITURA ACADÉMICA: REALIDADES Y EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRANCISCO NÚÑEZ-ROMÁN.....	315
22. LOS ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN MARIO FERRERAS-LISTÁN, PILAR MORENO-CRESPO, OLGA MORENO-FERNÁNDEZ Y CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS.....	327
23. PLANTEAMIENTOS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA MEDIANTE SISTEMAS DE APRENDIZAJE DIGITAL JERÓNIMO MORALES-CABEZAS Y FERMÍN MARTOS ELICHE	341
24. PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LOS PROVERBIOS Y LA CULTURA JAPONESES A TRAVÉS DEL JUEGO DE CARTAS <i>IROHA KARUTA</i> KYOKO ITO-MORALES Y NOBUO IGNACIO LÓPEZ-SAKO	355
25. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA IRWIN A. RAMÍREZ-GRANIZO Y JOSÉ LUIS UBAGO-JIMÉNEZ.....	367
26. LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DÉBORAH SANABRIAS-MORENO, MARÍA SÁNCHEZ-ZAFRA, JAVIER CACHÓN-ZAGALAZ Y AMADOR LARA-SÁNCHEZ	377
27. VALORACIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HACIA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA Y LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	395
28. ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ENRIQUE SÁNCHEZ-RIVAS, ERNESTO COLOMO-MAGAÑA Y ROCÍO PÉREZ DEL RÍO	405

28

ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Enrique Sánchez-Rivas, Ernesto Colomo-Magaña y Rocío Pérez del Río

Universidad de Málaga

1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA

Los nuevos retos educativos se plantean en un contexto dinámico, de constante evolución. La respuesta didáctica del profesorado tiene que ser adaptativa. Esto solo es posible si se desarrolla una sólida competencia profesional docente. Esta adquisición no es un *fin*, sino un *proceso* que se extiende a lo largo de toda la trayectoria como profesional. Por ello, la formación no acaba con la consecución del título de capacitación. Más bien, empieza en el mismo momento en que se accede al ejercicio de la función docente. En la etapa profesional, el asesoramiento de otros colegas se consolida como una eficaz estrategia para el desarrollo de competencias docentes.

En este sentido se han posicionado diversos informes de la Unión Europea e investigaciones de equipos internacionales. Sus conclusiones dan soporte epistemológico a la formación permanente del profesorado. Por ello, se considera adecuado citar, a modo de ejemplo, dos aportaciones que proporcionarán una sólida base argumental al ejercicio del asesoramiento en contextos educativos.

1.1. El Informe Delors

El Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y titulado “La educación encierra un tesoro” constituye todo un hito en la evolución de los sistemas educativos europeos. En su capítulo séptimo profundiza sobre el papel que debe asumir el profesorado en la mejora de la calidad educativa, atribuyéndole una responsabilidad compartida con la administración en su permanente actualización profesional:

“A los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural” (Delors, 1996, p. 37).

1.2. Investigaciones de Hargreaves y Shirley

Este equipo internacional de investigación ha analizado los sistemas educativos que arrojan mejores resultados educativos. Las conclusiones de su trabajo cristalizan en una propuesta de cambio. Afirman que en tiempos de colapso financiero, dependencia del petróleo y cambio climático acelerado; necesitamos nuevas soluciones, las del pasado ya no son válidas. Una nueva vía para el cambio educativo que se adapte a los nuevos retos. Esta nueva vía debe aprovechar lo mejor que hay en las escuelas, y reinventar lo que nos ha conducido hasta aquí. ¿Cómo hacerlo? La respuesta pasa por unir el esfuerzo del profesorado, la política educativa y la implicación de toda la sociedad.

La formación del profesorado, entre otros aspectos igualmente relevantes, es uno de los principales elementos de calidad de todo sistema educativo:

“No hay arreglos rápidos para crear una enseñanza de calidad, tales como pagar incentivos, la paga basada en el rendimiento, o cambiar el nombre de los títulos, por ejemplo a máster. Es la misión, el estatus, las condiciones y la gratificación del trabajo, junto con la calidad y el tiempo de formación, lo que más importa. Es así como obtendremos lo mejor, y lo mantendremos” (Hargreaves y Shirley, 2013, p. 135).

Este línea está apoyada por numerosos estudios, entre los que destacamos lo que sirven de apoyo al informe TALIS (2013), que destacan que el éxito de los sistemas educativos mejor valorados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de

la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos radica fundamentalmente en el nivel de formación de su profesorado (Ronfeldt y Reininger, 2012; Montalvo y Gorgels, 2013).

En definitiva, hay un amplio consenso entre la comunidad científica que en relación a la correlación existente entre la formación permanente del profesorado y un sistema educativo de calidad.

2. MODELO DE ASESORAMIENTO

El trabajo de Hargreaves y Fullan (2014) en relación con el asesoramiento a sistemas educativos que persiguen modernizar sus políticas educativas identifica al docente como elemento esencial de calidad. Aspectos como la actualización profesional o el asesoramiento que recibe respecto a su práctica son cruciales para la mejora de los sistemas; y las implicaciones de obviarlos son muy considerables.

“Las escuelas, los sistemas y los países acaban con los maestros que se merecen. En realidad es una cuestión de la cantidad de apoyos que provee cada sociedad y en qué medida valora a sus docentes, y qué hace para construir y desarrollar la profesión docente” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 92).

En su análisis sobre cómo abordar la formación y el asesoramiento que articula el sistema para su personal docente, toman como referencia los resultados del *Informe McKinsey*, y advierten que “en la medida en que los sistemas educativos desarrollaban mayor capacidad (por ejemplo, cuando los docentes progresaban), eran los compañeros quienes se convertían en la fuente más poderosa de innovación” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.115).

A partir de su experiencia en el asesoramiento sistémico, estos mismos autores han detectado que cuando los docentes reciben asesoramiento de otros profesionales que han vivido experiencias análogas, se genera un clima de confianza y complicidad que promueve el crecimiento e invita a asumir riesgos, emprendiendo nuevas estrategias didácticas más allá de su zona de confort.

A partir de estos hallazgos, el equipo internacional que lidera Hargreaves propone una redirección del asesoramiento profesional hacia una visión más inspiradora y convincente, tomando como referencia a colegas con experiencia y prestigio en su ámbito. En definitiva, un nuevo modelo encaminado hacia “marcos más coherentes y potenciadores del aprendizaje profesional que abarcan y avanzan criterios que van más allá de cursos y talleres” (Hargreaves y Shirley, 2013, p. 137).

Esta corriente pedagógica respecto al asesoramiento que emana del propio sistema educativo es compartida por diferentes autores en nuestro contexto. Imbernón (1994) destaca la importancia del asesoramiento entre iguales para establecer lo que Prensky (2011) define como *un pacto de coasociación*, que permita afrontar el desarrollo de competencias profesionales desde un prisma de colaboración.

El papel del guía y mediador entre iguales no da soluciones, sino que ayuda a encontrarlas: ser el catalizador que ayuda a generar un conocimiento compartido mediante una reflexión crítica es una importante característica de la asesoría (Imbernón, 1994, p. 120).

En la misma línea se posicionan Monereo y Monte (2011), que identifica tres grandes modelos en la relación del profesorado con el conocimiento: *pre-constructivo* (apoyado en la recopilación de lo que debería aprenderse), *re-constructivo* (vinculado a la revisión de esquemas de conocimiento adquiridos) y *co-constructivo* (basado en la generación colaborativa a partir de la experiencia y la reflexión). Es este último es el que el propio autor identifica como más ajustado a las necesidades actuales de la formación permanente. De ahí la importancia de sus implicaciones respecto a la proximidad y la horizontalidad en los procesos formativos. Monereo (2010) sostiene que cuanto mayor sea lo que separa al asesor formativo y al docente, mayores serán las dificultades para comprender los incidentes críticos que se producen en el aula y para articular respuestas formativas eficaces en torno a ellos.

La formación del profesorado basada en incidentes críticos abre nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional. Ahora solo falta lo más difícil: administraciones e instituciones educativas que avalen este tipo de formación –que no se resuelve con los consabidos seminarios o talleres intensivos de pocas horas, en días concentrados– y que apuesten por programas de formación extensivos en el tiempo y orientados a prácticas y

proyectos educativos reales, que comprometan a los participantes y rentabilicen esfuerzos. (Monereo (2010, p. 174).

Más allá de la definición teórica de modelos de asesoramiento, Tejada (1998) profundiza en las implicaciones pedagógicas que se derivan de cada alternativa. A partir de la representación de un *continuum* que ubica en uno de sus extremos al asesoramiento interno y en otro al externo, sostiene que se establece un paralelismo con los paradigmas de racionalidad docente (Stenhouse, 1987; Schon, 1987). Así, la cercanía entre asesor y asesorando guarda mayor relación con la *Racionalidad práctica y crítica*. Mientras que, en sentido opuesto, una disparidad de experiencias, saberes y afinidades se identifica más con la *Racionalidad técnica*. Esto se produce porque la distancia respecto al objeto del asesoramiento merma la flexibilidad en la interpretación de cuestiones didácticas o curriculares, e induce a asumir postulados más alineados con la abstracción teórico-normativa que con la realidad práctica.

En este sentido y desde una perspectiva propositiva, Marcelo y Vaillant (2013) plantean la necesidad de que la asesoría se integre en una comunidad profesional que aprende. Algo para lo que es imprescindible generar confianza para crear una cultura de colaboración. Estas comunidades son más factibles entre personas que comparten rutinas, terminología, formas de proceder, símbolos o conceptos que la comunidad práctica ha producido o adoptado.

Desde una perspectiva eminentemente pedagógica que toma como fundamento modelos, constructos e investigaciones; consideramos que la asesoría tiene que ser lo más próxima posible a los docentes que asesora. Para contribuir a ello, proponemos una serie de recursos pedagógicos, que se describe a continuación.

3. PERFIL DE PROFESIONALIDAD DOCENTE

El desarrollo de procesos de asesoramiento se construye a partir de una referencia en relación a qué modelo de profesionalidad docente se pretende. El modelo de asesoramiento presentado se vincula a un perfil docente que se dibuja más allá de la racionalidad teórica, alejado de los preceptos positivistas para contemplar la realidad educativa desde una perspectiva paradigmática más cualitativa, crítica y sistémica.

“Cuando hablamos del docente nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (Schön, 1987, p. 89).

Tomando como referencia el modelo de profesionalidad que describe Schön, se construye “Perfil de Salida” que proponemos. Los principios que se exponen a continuación regirán la función asesora, conformando los criterios a seguir para definir y priorizar objetivos encaminados a la mejora de los rendimientos escolares del alumnado y de la práctica educativa del profesorado de los centros de referencia. El asesoramiento se propone contribuir a que los docentes logren:

Adoptar una actitud abierta hacia el emprendimiento didáctico y los nuevos aprendizajes por medio de la creación y experimentación de proyectos propios, con la finalidad de afrontar la función docente con una visión creativa. (VISIÓN CREATIVA)

Adquirir capacitación y confianza para aplicar metodologías activas en el aula mediante su tratamiento en contenidos formativos presentados desde un planteamiento metodológico coherente, con el fin de que el docente compruebe las ventajas de enseñar de forma diferente a como le enseñaron. (VISIÓN INNOVADORA)

Evolucionar hacia fórmulas de trabajo en equipo mediante la vivencia de dinámicas de trabajo cooperativo que contribuyan a interiorizar que “tú y yo, trabajando juntos, podemos lograr más de lo que puedo alcanzar solo”. (VISIÓN DE EQUIPO)

Reflexionar sobre la propia práctica profesional mediante el análisis de la experiencia en contraste con la teoría pedagógica y con el buen hacer de otros docentes con el fin de optimizar los procesos de planificación, intervención didáctica y evaluación. (VISIÓN REFLEXIVA)

Interpretar el contexto emocional del aula mediante el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de conocimientos de educación emocional; con el fin de gestionar la didáctica, el clima de aula y los conflictos desde una perspectiva sistémica. (VISIÓN EMOCIONAL)

Considerar la motivación como un elemento clave para el aprendizaje y la mejora profesional a través de unas actividades formativas amenas, interesantes y útiles; con el fin de fortalecer el compromiso profesional, porque “una cosa es enseñar y otra muy diferente: ser capaz de despertar el deseo de aprender”. (COMPROMISO)

Desarrollar procesos y actividades formativas que dejen espacio a la participación y diferentes formas de expresión, con el fin de lograr una comunicación efectiva en el aula. (CONEXIÓN)

El perfil de salida que configuran los principios anteriores constituirán la identidad pedagógica del docente y serán una referencia permanente para el desarrollo de la función asesora.

4. ACCIONES PEDAGÓGICAS DE REFERENCIA

Alcanzar el perfil de profesionalidad docente a través del modelo de asesoramiento propuesto requiere a la intervención a través de una serie de acciones pedagógicas, que se concretan en dos ámbitos: (1) el asesoramiento respecto a diseños para la formación y (2) el asesoramiento para la intervención. A continuación se concretan las acciones propuestas en cada uno de ellos.

4.1. Acciones vinculadas al asesoramiento formativo

Las personas responsables de impartir las ponencias tendrán que concretar la metodología didáctica que emplearán en la actividad formativa, fundamentando su elección en la teoría pedagógica actual.

Las metodologías didácticas unidireccionales no deberán aplicarse en más del 50 % de la duración total de la actividad formativa. Para evitar que el rol de los participantes se limite a la escucha pasiva, se promoverán actividades dinámicas e interactivas.

Las actividades formativas deberán contemplar, al menos, un espacio temporal dedicado al intercambio profesional entre los participantes.

Si las hubiera, las tareas tendrán un carácter eminentemente práctico, enfocado a la creación de un producto de aprendizaje aplicable en el contexto educativo de cada participante. Y si se trata de contextos compartidos, se favorecerá la elaboración de propuestas de forma cooperativa, a través de equipos de trabajo.

Los incidentes críticos o ejemplificaciones utilizadas en la formación tendrán su origen en contextos educativos reales.

La persona responsable de la ponencia deberá adquirir un compromiso con la formación de los participantes. Para ello, se invitará a la creación de una red profesional a partir de la acción formativa a través de redes sociales o de grupos de comunicación privados, sin perjuicio de la utilización del aula virtual.

La última sesión deberá finalizar con la propuesta de estrategias de reflexión enfocadas a la búsqueda de posibilidades de transferencia del conocimiento al aula y de valoración de la actividad formativa en su conjunto.

A lo largo de la formación, se propondrá una lectura de profundización de carácter voluntario, dirigida a las personas interesadas en ampliar conocimientos.

4.2. Acciones vinculadas al asesoramiento pedagógico

El primer contacto con un centro se establecerá con la dirección. La asesoría, a través de una entrevista, realizará una breve presentación institucional del organismo asesor, exponiendo los servicios que prestamos y las posibilidades de colaboración que se derivan de ellos.

El proceso de detección de necesidades en los centros se realizará siguiendo el protocolo establecido por el equipo asesor y sus conclusiones formarán parte del plan de formación de cada centro. El organismo asesor priorizará la ejecución de las acciones formativas programadas siguiendo este proceso (y recogidas en el plan de formación).

El organismo asesor debe programar su formación para el siguiente curso en el mes de junio. Los servicios de la administración, otras instituciones o las personas que deseen presentar propuestas formativas podrán hacerlo durante el mes de mayo para su estudio por parte de las asesorías de formación.

Las actividades de autoformación conllevarán un asesoramiento pedagógico en tres fases: inicial, de seguimiento y final. Las asesorías se reunirán con los responsables de la autoformación, al menos, en dos de ellas.

En la medida de lo posible, se favorecerá el asesoramiento entre iguales, conectando a personas de contextos diferentes con experiencias que puedan equipararse para la búsqueda de soluciones adaptadas a cada realidad.

Las asesorías impulsarán actuaciones encaminadas al fomento de la creatividad docente mediante la conexión de ideas diferentes en proyectos comunes que puedan dar lugar a buenas prácticas.

El organismo asesor impulsará toda colaboración con otras entidades que implique un enriquecimiento formativo para docentes de su ámbito de influencia, y especialmente la coorganización de actividades formativas en formato de congresos.

El organismo asesor promoverá la investigación encaminada a ampliar el conocimiento sobre la realidad educativa andaluza. Para ello, las asesorías podrán crear proyectos propios con el fin mejorar la calidad de la educación y que puedan ser difundidas a la comunidad educativa por canales científicos.

5. RELACIÓN ENTRE PERFIL DE PROFESIONALIDAD Y ACCIONES

Las acciones expuestas se conciben como un marco general a partir del cual se concretarán acciones específicas para cada uno de los ámbitos de la asesoría. Tales acciones deben guardar una relación directa con el perfil de profesionalidad que se haya propuesto desarrollar. A modo de ejemplo, se muestra cómo sería la relación aludida en una intervención asesora orientada a mejorar la competencia digital docente y la implementación didáctica de recursos tecnológicos.

Visión creativa. La tecnología educativa se aplicará en el diseño de proyectos educativos y se vinculará de forma prioritaria con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el pensamiento computacional, prestando especial atención a las aplicaciones que faciliten en diseño de recursos didácticos que promuevan metodologías activas.

Visión innovadora. En la formación se promoverá una implementación de la tecnología en la que el docente utilice los recursos para crear procesos de innovación pedagógica para su aula. La tecnología educativa entendida como un medio y no como un fin en su aplicación didáctica.

Visión de equipo. Se promoverá el trabajo en torno a proyectos compartidos para la formación docente. Para ello se adaptarán los espacios y el mobiliario de las aulas de formación para favorecer el intercambio docente. En este sentido también se dispondrán espacios de trabajo compartido aprovechando las herramientas colaborativas y se adoptará un modelo 2:1 en la gestión y uso de los equipos informáticos de las actividades formativas.

Visión reflexiva. La formación vinculada a la tecnología educativa incluirá módulos que favorezcan la reflexión docente sobre las implicaciones del software que utiliza. Desde el organismo asesor se adoptará un posicionamiento inequívoco en favor de las herramientas de software libre que apuesten por una visión solidaria de la tecnología.

Visión emocional. La formación en tecnología educativa potenciará las relaciones interpersonales de los asistentes, incluso por encima de los contenidos tecnológicos, por ejemplo, con la ayuda mutua entre iguales como método para superar obstáculos. En definitiva, se pretende transmitir una filosofía de uso que abogue por recursos TIC que potencien las relaciones humanas, en vez de sustituirlas. Todas estas actividades de formación incluirán un módulo relativo a los riesgos emocionales del mal uso de la tecnología.

Conexión. Los contenidos de la formación priorizarán los recursos con potencial para cohesionar comunidades educativas, como las herramientas corporativas para la relación las familias o proyectos que conecten escuelas.

Compromiso. Toda la formación del organismo asesor se presentará como una primera aproximación al conocimiento. Es el docente el que deberá asumir el compromiso de continuar profundizando en los contenidos presentados. Para ello, cada actividad formativa contemplará la inclusión de recursos y referencias que contribuyan al desarrollo de la competencia digital docente.

REFERENCIAS

- Delors, J (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2013). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 49-178.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito*. Barcelona: Graó.
- Montalvo, J. y Gorgels, S. (2013). “Calidad del Profesorado, Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M”. En INEE (Ed.): *TEDS-M*
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Ronfeldt, M. y M. Reininger (2012), “More of better student teaching?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, pp. 1091-1106.
- Schon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejada, F. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.