

CONSTRUYENDO PROFESIONALES A TRAVÉS DEL AUTOCONOCIMIENTO DIALOGADO

Miren Ariño Altuna, Ainhoa Berasaluze Correa, Charo Ovejas Lara

Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad del País Vasco UPV/EHU

Resumen

En esta comunicación se presenta una propuesta de innovación docente centrada en el uso de las metodologías activas, que tiene como objetivo fundamental el desarrollo del autoconocimiento como competencia clave para la construcción de la identidad profesional.

Esta experiencia implica a tres materias obligatorias del plan de estudios del Grado en Trabajo Social por la Universidad del País Vasco UPV/EHU: Aproximación al Ejercicio Profesional, Supervisión Educativa y Practicas Externas, y en ella destacamos el autoconocimiento construido en diálogos abiertos entre iguales y con profesionales de trabajo social.

Se trata de un trabajo personal, colaborativo y comprometido que nos facilita cambiar nuestras creencias, lugares comunes o axiomas para lograr una aproximación y encuentro teórico-práctico con las diferentes opciones del ejercicio profesional.

Palabras clave: Trabajo social, autoconocimiento dialogado, pensamiento reflexivo, aprendizaje colaborativo, metodologías activas.

Abstract

This paper introduces a proposal of educational innovation focused on the use of active methodologies, whose main objective is the development of self-knowledge as the key competence to reach the construction of professional identity.

This experience involves three compulsory subjects of the curriculum of the Degree in Social Work in the University of the Basque Country UPV / EHU: Approach to Professional Practice, Educational Supervision and practicum, in which self-knowledge built on open dialogue between equals and with social work professionals is emphasized.

It is a personal, collaborative and committed work that permits to change our beliefs, commonplaces or axioms in order to achieve a theoretical and practical approach, with the various options of professional practice.

*El niño sueña con las figuras de un cuento de hadas,
a condición de que sea él quién las imagine, que tenga, al menos, algo que imaginar en ellas.*

(Machado, 1986-2006, p. 305)

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta una propuesta de innovación docente centrada en el uso de las metodologías activas y el trabajo colaborativo, que tiene como objetivo fundamental el desarrollo del autoconocimiento, competencia clave en el desarrollo de la identidad profesional de trabajo social.

Entendemos el autoconocimiento construido en diálogos abiertos, entre iguales, con las y los docentes y con profesionales de trabajo social, en base a una construcción del conocimiento de modo reflexivo y auto-reflexivo.

La propuesta se lleva a cabo en la Universidad del País Vasco UPV/EHU, fundamentalmente en algunas de las asignaturas de la titulación de Trabajo Social (Aproximación al Ejercicio Profesional, Supervisión Educativa y Prácticas Externas). Las tres asignaturas, basadas en metodologías activas y en el trabajo colaborativo, están atravesadas, entre otras, por competencias que buscan prefigurar un perfil profesional adecuado a los contextos actuales y a los diferentes cambios sociales.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La innovación docente caracteriza la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las metodologías activas forman parte de esta reforma. Su objetivo fundamental es potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos que incidan en la implicación y motivación del alumnado y que favorezcan el desarrollo de las competencias profesionales. Desde nuestro punto de vista, este tipo de metodologías siempre han estado presentes en la formación de trabajo social.

Las metodologías de innovación docente (método de casos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos)¹ se basan en gran parte en un aprendizaje activo y colaborativo, que potencia la participación y el trabajo en equipo. Elejalde y Pereira nos dicen que “se trata de metodologías que inciden de forma directa en el desarrollo de competencias de resolución de

¹ La Universidad del País Vasco, más en concreto el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, ha puesto en marcha el programa ERAGIN, un programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza. Este programa se desarrolla en cuatro fases, la primera responde a la impartición de talleres, la segunda al diseño de la asignatura integrando alguna propuesta de metodologías activas y la tercera supone la implementación de la propuesta en el aula, evaluando los resultados y planeando con ello la publicación de la propuesta definitiva. Esta experiencia ha potenciado la puesta en marcha de diferentes propuestas metodológicas que han resultado de gran interés para el alumnado y el profesorado, así como un cambio en el paradigma didáctico de la universidad: “de enseñar a aprender”. Más información en: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USWEB140162.pdf>

situaciones abiertas que requieren saber afrontar la incertidumbre, interpretar de forma creativa situaciones, buscar información, procesarla, presentar y negociarla en muchas ocasiones dentro del seno de un equipo de trabajo” (2014, p. 21).

Las metodologías activas están centradas en el alumnado, impulsando su protagonismo y con ello un aprendizaje más autónomo y creativo, generando una nueva concepción del papel del profesorado como asesor, facilitador, tutor y supervisor.

Este tipo de aprendizaje, definido en los términos expuestos, potencia el desarrollo de las competencias de la titulación, en especial las competencias transversales, esenciales en su proceso de inserción laboral. Es evidente que la transmisión de conocimientos es imprescindible en la formación del alumnado, pero también es necesaria la construcción de un aprendizaje significativo, compartido y reflexivo, vinculado a las aptitudes, a los rasgos de personalidad y a los valores del alumnado.

En trabajo social consideramos imprescindible una formación orientada al autoconocimiento, a las emociones, a la mejora de la comunicación, a la intervención en conflictos y a la mediación, entre otras. Sin embargo, en esta reflexión nos centraremos en el autoconocimiento como un elemento transversal, referente y eje de la formación, en palabras de Herran “el autoconocimiento es la raíz de todo el conocimiento” (2004, p.11).

Es claro que las metodologías activas potencian el desarrollo competencial del alumnado, pero al mismo tiempo permiten construir y reconstruir su propio conocimiento en el diálogo, en nuestro caso, un diálogo centrado en la identidad personal y profesional.

La clave está en la construcción de un diálogo reflexivo que desde un punto de vista metodológico Medina expone que “se desarrolla escuchando, con el encuentro entre participantes, profesorado y alumnado, comprometidos todos en la búsqueda de la subjetividad. (...) No es una simple conversación; es estar–en-el-mundo con otros a través del lenguaje” (2010. p. 19). En otras palabras, supone participación, interacción, colaboración, reflexión común, debate, deliberación, etc. que nos conducen a la integración teoría-práctica. En todo caso, para Medina, Jarauta e Imbernon un pensamiento reflexivo debe entenderse como un proceso que conlleva:

- El conflicto entre los conocimientos y los sentimientos aplicados a una situación, y la situación misma.
- El cuestionamiento de los conocimientos y los sentimientos.
- La modificación de la comprensión de la situación.

De este modo, trabajar el autoconocimiento, requiere el reconocimiento y la comprensión de nuestro pensamiento y de nuestros sentimientos y emociones, permitiendo la toma de consciencia y

con ello conocer nuestras fortalezas y debilidades, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Por todo ello, consideramos que un aprendizaje reflexivo y auto-reflexivo, basado en los diálogos entre pares, con las y los docentes y con profesionales de trabajo social, permite lograr un mayor autoconocimiento, un conocimiento subjetivo e intersubjetivo, un autoconocimiento dialogado, imprescindible en trabajo social.

AUTOCONOCIMIENTO DIALOGADO

El autoconocimiento alude a ese aforismo o sentencia delfica que dice conócete a ti mismo/a², incorporando una comunicación dialogada, del pensamiento racional al pensamiento dialógico. Conócete a ti mismo/a de un modo reflexivo y auto-reflexivo, es decir, mediante diálogos entre pares, con las y los docentes, con las y los profesionales y con la ciudadanía. Es un logos dialógico³, cuya cualidad es su carácter intersubjetivo, relacional y construido polifónicamente, como diría Bajtín, que en palabras de Tatiana Bubnova⁴ suena así: "las voces de las que habla Bajtín son constructoras del sentido (...) Es en el proceso de la comunicación verbal, de la interacción con el otro, como uno se hace sujeto forjando su propio yo. El *yo* sólo existe en la medida en que está relacionado a un *tú*, ser significa comunicarse" (2006, p. 102). Se trata también fundamentalmente de la comunicación verbal, porque la oralidad obstaculiza los sistemas dogmáticos por quedar la palabra siempre abierta en el tiempo, por el intercambio de voces y opiniones en el diálogo siempre presente y sin artificios preestablecidos, dejando lugar y dando lugar a otros/as, al cambio y a la libertad (Ariño, 2012). Es un diálogo presente y en construcción colectiva, porque como dijo Antonio Machado "Mi sentimiento no es, en suma, exclusivamente mío, sino más bien nuestro. Sin salir de mí mismo, noto que en mi sentir vibran otros sentires, y que mi corazón canta siempre en coro (...) Para expresar mi sentir tengo el lenguaje. Pero el lenguaje es ya mucho menos mío que mi sentimiento. Por de pronto, he tenido que adquirirlo, aprenderlo de los demás" (1924-1989, p. 1310). Dicho en palabras más populares "porque las razones no se transmiten, se engendran, por cooperación, en el diálogo" (Machado, 1986-2006, p. 115).

Por tanto, creemos en un autoconocimiento basado en diálogos, no mediante enseñanzas autoritarias o con guías expertos/as que anulan toda posibilidad de pensar y aprender de forma más autónoma. Abogamos por una acción reflexiva, dialogante, interrogadora, conversaciones orales que cuenten vivencias, creencias y experiencias. Diálogos cotidianos en los que tan importante es la escucha como el habla, o como dice el profesor Antonio Pérez-Estevéz "Hablar y escuchar en una

² *Nosce te ipsum* ha sido atribuida a Sócrates, aunque también a Pitágoras o a Platón.

³ Se trata de trascender la filosofía del lenguaje hacia la filosofía del diálogo o comunicativa de la mano de autores como Karl-Otto Apel o Habermas, dentro de un contexto ético de la comunicación y del discurso; y del pensamiento monológico al dialógico, con autores como Batjín o Franz Rosenzweig.

⁴ Traductora e intérprete en español de una importante parte del legado filosófico lingüístico del filósofo ruso Mijaíl Bajtín.

simetría múltiple y equilibrada son los momentos que construyen el proceso dialogante de intercomunicación, de intercomprensión y de mutua realización. Sin alguno de estos dos momentos, no tenemos posibilidad de diálogo" (1994, p. 166).

Así, tratamos de construir colectivamente una práctica pedagógica reflexiva que, entendida en el contexto de la IAE (Investigación Acción Educativa)⁵ conlleva una participación consciente en la construcción de un conocimiento comprometido ética, social y políticamente, en un proceso de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad última es comprender y transformar nuestro contextos sociales (Elliot, 1994).

Nuestra propuesta no pretende la defensa de un diálogo que olvide o generalice el *con quien*: cada voz, cada vez. Sin despreciar en absoluto el conocimiento científico, en una profesión como trabajo social, no podemos olvidar el conocimiento subjetivo e intersubjetivo que en su relación o confrontación pueden conducir a las dudas o a las incertidumbres, que es una manera de defender el cambio consciente. Entendemos que educar supone un diálogo entre enseñanza y aprendizaje como toma de conciencia, superar objeciones y obstáculos, y afrontar dudas que nos facilite cambiar nuestros lugares, para repensar lo pensado con conciencia viva y creadora.

No tenemos duda de que se trata de un trabajo personal, colaborativo y comprometido que nos posibilita cambiar o transformar nuestras creencias o axiomas para lograr una aproximación y encuentro teórico-práctico con las diferentes opciones de ejercer el trabajo social. De ahí que no entendemos el autoconocimiento sin diálogo y que apostemos por un aprendizaje dialogado.

AUTOCONOCIMIENTO DIALOGADO EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

La experiencia que presentamos se está llevando a cabo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), a través de tres asignaturas obligatorias del Grado en Trabajo Social, *Aproximación al Ejercicio Profesional*, impartida en tercer curso y *Supervisión Educativa y Prácticas Externas: Practicum*, ambas impartidas en cuarto curso; esto no significa que en otras asignaturas no se esté trabajando también por lograr un mayor autoconocimiento.

Las tres asignaturas involucradas, se basan en metodologías activas y en el trabajo colaborativo y pretenden desarrollar en el alumnado competencias que buscan prefigurar un perfil profesional adecuado a los contextos actuales y a los diferentes cambios sociales, y responden directamente a una de las competencias transversales de la titulación, a saber, “desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio profesional, destacando la capacidad crítico-reflexiva, de análisis, comunicativas, relacionales, de trabajo en equipo y de trabajo en red, introduciendo las perspectivas inclusivas de género, interculturalidad y ruralidad”.

⁵ De Kurt Lewin a Paulo Freire la IAE puede ser definida como "proceso reflexivo-activo que requiere para su realización de la implicación colectiva de los actores educativos y que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento, la acción transformadora sobre la práctica educativa y la formación docente" (Rodríguez, 2004, p. 58).

Estamos de acuerdo con Medina, Jarauta e Imbernon cuando plantean que “el objetivo final de cualquier programa que pretenda desarrollar la reflexión no ha de ser otro que el de fomentar en los futuros profesionales habilidades meta-cognitivas que les permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica desde un punto de vista profesional, moral y social” (2010 p. 13), por ello estas asignaturas están orientadas a la adquisición de competencias metodológicas (saber hacer) y actitudinales (saber ser/estar).

A continuación se expone el contenido básico de las asignaturas implicadas, subrayando aquellos aspectos que más se relacionan con el autoconocimiento construido en diálogos abiertos entre iguales, con el profesorado y con profesionales de trabajo social.

En el contexto de la asignatura de *Aproximación al ejercicio profesional*, el trabajo de autoconocimiento gira en torno a la identificación de objetos de estudio e intervención de trabajo social, funciones profesionales, objetivos y metodologías. Se centra en el estudio de puestos de trabajo, identificando y reflexionando en torno a diversos elementos de identidad profesional, teniendo en cuenta la población con la que trabajamos y los contextos sociales en los que intervenimos, diferenciándolos de otras profesiones.

Su finalidad es lograr una aproximación al conocimiento del ejercicio profesional del trabajo social, de las funciones profesionales en los distintos ámbitos de intervención y de los instrumentos utilizados para el desempeño profesional. Paralelamente, se trabajan las habilidades de comunicación centradas en la escucha activa y comunicación eficaz. Además, se profundiza en aspectos epistemológicos y en aquellos relativos a la identidad profesional.

Persigue que el alumnado sea capaz de desarrollar el pensamiento crítico-creativo, centrándose en el desarrollo de líneas de razonamiento alternativo al convencional. Para ello la asignatura se estructura en tres módulos fundamentales: ejercicio profesional e identidad, epistemología y trabajo social y ámbitos de intervención, funciones e instrumentos.

La docencia se imparte a través de seminarios, lo cual permite desarrollar las competencias vinculadas con el espacio profesional, las competencias instrumentales y de comunicación, ayudando a mejorar la eficacia en el uso de la información y la expresión oral y escrita. El trabajo en el aula se organiza a través de trabajo colaborativo en pequeños grupos, cuatro o cinco personas, pero pretendiendo, a su vez, promover la responsabilidad individual.

Para ello, las principales actividades formativas son la lectura de textos y la reflexión individual previa a las sesiones de trabajo del módulo, y las reflexiones y debates grupales en el aula con exposiciones creativas de las conclusiones grupales. Asimismo se trabaja el análisis del ejercicio profesional y puesto de trabajo, a través de la realización de entrevistas a trabajadoras/es sociales y entrevistas y world-café con alumnado de cuarto de grado que se encuentra realizando las Prácticas Externas: Practicum. Con todo ello el alumnado debe plasmar sus conclusiones de dos modos, a

nivel grupal a través de la elaboración de un poster científico, que expondrá en el centro, y a nivel individual, con la elaboración de un artículo científico en el que deberá reflejar su reflexión en torno a la identidad profesional. Con este trabajo, la asignatura ofrece un encuentro teórico-práctico con las diferentes opciones de ejercer el trabajo social.

Un curso después, la asignatura de *Supervisión educativa y ética profesional* pone el acento en la reflexión sobre la praxis profesional. Entre las competencias que pretende desarrollar en el alumnado destacan, que el alumnado sea capaz de identificar las funciones a desarrollar y valorar críticamente la intervención de los/as trabajadores/as sociales, con el fin de mejorar las estrategias profesionales; comprender la especificidad del trabajo social en un espacio compartido y la importancia del trabajo interdisciplinar y desarrollar su capacidad crítica, siendo capaz de debatir sobre los conflictos, dilemas y problemas éticos en el desempeño profesional.

Los procesos de supervisión educativa contribuyen al desarrollo integral de las futuras graduadas y futuros graduados en trabajo social, mejorando sus competencias cognitivas, emotivas y estratégicas. Las profesiones de ayuda, también denominadas psico-socio-sanitarias, que están orientadas hacia el cuidado y atención a las personas, y que cuentan como recurso principal de su tarea al o a la propia profesional, requieren de una formación que va más allá de las competencias puramente técnico-profesionales, habiendo de desarrollar competencias relacionales y capacidad de reflexión epistemológica y crítica.

Desde esta perspectiva, la supervisión es un elemento de formación continua que se convierte en un sistema de reflexión sobre aspectos epistemológicos, contextuales-organizacionales, técnico-metodológicos, intrapersonales, interpersonales y ético-ideológicos. Precisamente éstos son los seis ejes íntimamente relacionados, de análisis y construcción que estructuran la asignatura.

El desarrollo de la asignatura a través de seminarios facilita la evaluación continua del alumnado y ayuda a conocer la evolución del auto-aprendizaje, contribuyendo a la autoformación. Se desarrolla a través de sesiones a lo largo de todo el curso, sesiones de grupo con una reflexión individual previa. En cada sesión una alumna o alumno presenta para su reflexión y reconstrucción, una situación a supervisar extraída de su campo de prácticas. El grupo observa, escucha de forma activa y pregunta cuestiones para que quien presenta la situación aclare y amplíe la información, todo con la finalidad de apoyar y ampliar los referentes y puntos de análisis de la situación. Posteriormente el grupo realiza sus aportaciones a través del feed-back, aportando datos a la persona que presenta la situación sobre el impacto o impresión que causa en las demás. La retroalimentación es un tipo de comunicación que ayuda a la persona a conocerse mejor y poder así mejorar su comportamiento social. Se trata en definitiva de un diálogo constructivo y crítico. La sesión finaliza con dos rituales, uno que trata de relacionar la lectura realizada de modo individual con la situación supervisada, y

otro, en el que la persona que expone la situación comparte con el grupo lo que se lleva de la sesión para seguir avanzando en la mejora de sus acciones.

Para llevar a cabo este trabajo se requiere la lectura de textos previa a cada sesión y la elaboración escrita de un cuaderno de supervisión posterior a cada sesión.

Así, esta asignatura ofrece al alumnado un espacio de acompañamiento, reflexión y aprendizaje dinámico, a partir del análisis y la reflexión de conocimientos que los y las estudiantes han ido adquiriendo durante la carrera y van adquiriendo en sus Prácticas Externas: Practicum, espacio en el que el autoconocimiento adquiere, si cabe, más viveza y resulta de la experiencia a partir del contacto directo con la realidad social y con profesionales de trabajo social.

Paralelamente a la asignatura de Supervisión Educativa, el alumnado realiza las *Prácticas Externas: Practicum*, que constituyen una iniciación a la práctica del ejercicio profesional. Las Prácticas Externas están vinculadas al desarrollo de las competencias profesionales, garantizando que los/as estudiantes adquieran un conocimiento y unas competencias básicas para el ejercicio profesional. Pretenden acercar al alumnado a la intervención (supervisada) en la realidad social, desde el trabajo social y con carácter profesional. Se trata de un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia que permite la apropiación e integración de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión, que se adquieren a partir de estancias prácticas en entidades e instituciones ajenas a la universidad en las que se realiza trabajo social. A través de las prácticas el alumnado analiza y comprende el contexto y los procesos de intervención social del trabajador o trabajadora social, aprende y se ejercita en la adquisición de competencias sociales, técnicas y metodológicas, habilidades y destrezas profesionales.

Durante el desarrollo de las Prácticas Externas: Practicum, además de la estancia en los centros de prácticas, el alumnado cuenta con espacios de tutorización y seguimiento en la universidad. Al inicio de curso cuentan con una tutorización individual con el profesor o la profesora en la que se trabajan de manera individualizada las expectativas y motivaciones con respecto a las prácticas. Durante la estancia en el campo de prácticas, se mantienen seis reuniones grupales de tutorización y seguimiento, donde se realiza el seguimiento de la memoria de prácticas que tendrán que entregar al finalizar las mismas, y se comparte la experiencia pre-profesionales que están viviendo con el resto de compañeros y compañeras del grupo. Una vez finalizado el periodo de estancia en el campo de prácticas, el/la alumno/a mantendrá una segunda reunión individual de tutorización con el/la profesor/a-tutor/a, con el fin de cerrar la memoria de prácticas, integrar y consolidar los aprendizajes adquiridos y evaluar el proceso de prácticas.

Las tutorizaciones vinculadas al proceso de prácticas, constituyen un espacio de encuentro y cooperación entre el alumnado y el profesorado para lograr un mayor rendimiento de la experiencia vivida en el campo de prácticas. Se trata de reuniones que posibilitan reflexionar sobre la acción y

sobre el propio alumno o alumna en relación con su entorno de prácticas, lo cual favorece el autoconocimiento.

Así, las Prácticas Externas: Practicum consistirán en una intervención profesional supervisada, con la realización de 320 horas de prácticas de campo en una institución o entidad social, y ocho tutorías en la universidad. Todo ello con el acompañamiento de un/a profesional-instructor/a y un/a profesor/a-tutor/a.

CONCLUSIÓN

Experiencias como la que hemos presentado nos permiten avanzar en una de las competencias claves en el desarrollo personal y profesional del alumnado de trabajo social, que es el autoconocimiento, para lo cual es imprescindible la implementación de “métodos de formación reflexivos, dialógicos y colaborativos” (Medina, Jarauta e Imbernon, el alt, p. 18), de ahí nuestra apuesta por el autoconocimiento dialogado.

A través de estas metodologías, el alumnado mejora su nivel de motivación respecto al proceso de aprendizaje y a la adquisición de nuevos conocimientos. Ello tiene que ver con cómo estos espacios nos acercan a una acepción de persona ligada a las ideas del maestro Kant: inseparable de la libertad, de la responsabilidad social, de la ética y de la dignidad propia y del respeto a la de las otras personas.

El alto nivel de satisfacción expresado por el alumnado y el profesorado implicado en estas asignaturas, y más en concreto en la nueva metodología desarrollada en ellas, acredita el éxito de la experiencia de innovación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariño, Altura, M. (2012) Antonio Machado y Lev Vigotski. Ironía o crítica como instancias modernizadoras. (Tesis inédita), Universidad del País Vasco UPV/EHU, Facultad de Psicología.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Batjín. *Acta Poética*, 27 (1), pp. 91-114.
- Elejalde, M. J. y Pereira, J. P. (Eds.). (2014). Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Elliot, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Herrán, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), pp. 11-50.
- Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 17, pp. 1-43.

Pérez-Estévez, A. (1994). Diálogo y alteridad (del diálogo lógico al diálogo existencial). *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 21, pp.147-180.

Machado, A. (1989). *Prosas completas*. (O. Macrí, Ed.) Madrid: Espasa-Calpe, Fundación Antonio Machado. (Trabajo original publicado en 1924).

Machado, A. (2006). *Juan de Mairena I*. (A. Fernández Ferrer, Ed.) Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1986).

Rodríguez, J. (2004). La investigación acción educativa: orígenes, tendencias y características. *Investigación Educativa*, V-8, 13, pp. 58-62.