



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Habitus académico y obstáculos en la práctica docente

Verónica Moreno Martínez

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Líneas Temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.



Resumen

Los ideales de la práctica docente valoran atributos que le confieren a la profesión el dominio de saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, vinculados a una sólida ética profesional y capacidad crítica. Múltiples investigaciones se han ocupado en identificar aquellas cualidades que consideran representativas de un buen profesor, que inciden directamente en la adquisición de aprendizajes. En el presente artículo analizamos la práctica docente a través de la noción de obstáculos, con la finalidad de mostrar tensiones y conflictos en el ejercicio de la práctica. A partir de una investigación de corte etnográfico, realizada en distintas aulas universitarias, identificamos cinco obstáculos que enfrentan los profesores en el curso de sus actividades docentes y de los que, es posible, no son del todo conscientes, pero que tienen un efecto significativo en el proceso de formación de los estudiantes, en los índices de reprobación, ausentismo y abandono escolar.

Palabras clave: *práctica docente, obstáculo epistemológico, reflexividad, vigilancia epistemológica.*

Introducción

Los docentes son miembros de una profesión que valora la imagen, reputación, respeto y admiración de sus colegas y alumnos. Tanto en la vida escolar como en el discurso profesional, se espera que el docente cumpla con cualidades que, se supone, son inherentes a su práctica. La lista sería interminable si se expusieran cada una de dichas cualidades, que pasan por el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el didáctico, de manera que todos los atributos parecen no alcanzar para definir al “buen profesor”. Del conjunto de “virtudes” deseables o atribuidas al docente, algo hay de cierto: todas ellas se justifican por la noción que se tiene de lo que debería ser la práctica docente, es decir, en el fondo lo que se expresa es una concepción de la docencia. El objetivo de este artículo es mostrar que en la práctica docente los profesores se enfrentan a un conjunto de obstáculos que suelen pasar desapercibidos a la mente consiente, y ante los cuales no siempre se sabe bien qué hacer o cómo actuar, pero que tienen consecuencias en la formación académica de sus estudiantes.

Las representaciones de la práctica docente que los docentes hacen de sí mismos, contemplan variaciones como un proceso de representar-hacer, tejida por actos de dramatización con los que se busca movilizar emociones ligadas a la conciencia identitaria que construye el “deber ser” enmascarado por un *habitus*. El *habitus académico* nos remite aquí a una microfísica de la práctica docente que condiciona los procesos de socialización en espacios escolares, siendo precisamente el centro de interés en la presente investigación: dilucidar la relación entre estructura y prácticas docentes a través de la identificación de los obstáculos que se presenta en dicha práctica en contextos y situaciones reales al interior de espacios escolares.

Desarrollo

La práctica docente y la reproducción del *habitus* académico

Parafraseando a Bachelard, cuando se investiga entorno al análisis crítico de la práctica docente, bien haríamos en plantear el problema en términos de obstáculos. Al exponer algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes en el ejercicio de su práctica, no referimos sólo a las condiciones materiales o del contexto en las que se ejercita la docencia o a las dificultades propias del ejercicio de la profesión. Retomamos la noción de *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 2000) para referirnos a los entorpecimientos y confusiones que tienen lugar en el ejercicio mismo de la práctica docente; que alcanzan incluso a los profesores de mayor experiencia. Estos obstáculos se presentan como el resultado de las interacciones que tienen lugar en espacios institucionales normados, que imponen y demandan sacrificios, y donde convergen situaciones que ponen en entredicho la validez de los contenidos de la práctica docente como una práctica no arbitraria.

Pese a lo anterior, toda acción pedagógica proviene de la autoridad de la clase dominante –aun cuando la escuela se presente a sí misma y a sus educadores como los defensores de pedagogías libres no impositivas–

velada por complejos mecanismos de legitimación de la autoridad que recae en el maestro (Bourdieu 1999, p. 54). En tanto que el profesor, basado en el sentido práctico de su profesión, construye un *habitus* académico en el que incorpora y engendra valores y normas en función de los cuales realiza su práctica “como es debido”. Dicho *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas, funciona como principio generador y organizador de prácticas y representaciones, determinadas por un conjunto de aprendizajes internalizados que confieren coherencia a la actividad perceptiva como un punto de vista particular, que se impone como un punto de vista universal irreflexivo (Bourdieu, 1997, p. 19-20, 120).

Asociado al mundo objetivado, el *habitus* académico se reproduce en y asociado a un conjunto de condiciones estructurales y recursos de los que se dispone, incluyendo las dimensiones culturales y biológicas, pues a los esquemas corporales del *habitus* subyacen estructuras cerebrales, de manera tal que produce prácticas no del todo conscientes, concebidas como decisiones libres (Bourdieu 1999, p. 181). En tanto que, como disposiciones duraderas y transferibles, el *habitus* docente encarna predisposiciones con que se enfrentan múltiples situaciones que tienen lugar en los espacios escolares, vinculadas a posiciones jerárquicas y prácticas reguladas objetivamente por normas y valores legitimados institucionalmente.

Vigilancia epistemológica en la práctica docente

Puesto que la práctica docente está marcada por fuertes hábitos, presupuestos y rutinas, nos dice Restrepo (2004, p.51), los profesores experimentan problemas a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad de los grupos de estudiantes. Por lo anterior, los profesionales de la educación tienen serios problemas al ejercer su práctica, y pretender ocultarlo revela los marcos de ineficiencia y deshonestidad profesional en que funcionan las escuelas (Schön, 1987).

Toda acción educativa, incluyendo la práctica docente, debe ocuparse de crear las condiciones necesarias para realizar un proceso de vigilancia y actitud reflexiva a lo que aquí llamaré *vigilancia epistemológica de la práctica docente*, que se interesa en el estudio de las teorías, las perspectivas, los enfoques, las tácticas, las estrategias, las herramientas metodológicas y las técnicas empleadas en la práctica. Vinculada a la práctica docente, la vigilancia epistemológica implica alertar acerca de los errores y elaborar mecanismos para superarlos. En este sentido, consideramos que aplicar la noción de vigilancia epistemológica a la práctica docente permite que la corrección de errores opere sobre la base de una cultura científica en constante transformación, y que su reformulación le corresponda, necesariamente, a la propia epistemología (Díaz, 2003), concibiendo así una estrecha relación entre teoría y práctica como un modo peculiar de ser por parte de los docentes, y en la cual la capacidad de hacer y ser se retroalimenten y sostengan mutuamente como fundamento de la acción creativa (Guyot, 1999).

Lo anterior implica que la formación y la práctica docente se conviertan en objeto de estudio y reflexión del propio profesional de la docencia, de manera tal que construyan propuestas guiadas por el análisis del desempeño de

roles, que eviten la reducción de lo complejo a lo simple y sustituyan por una complejidad más inteligible una realidad compleja que lo es menos.

Primer obstáculo: La formación docente es inconclusa y la docencia es una práctica profesional que nunca se domina

La práctica docente puede definirse como el conjunto de habilidades, talentos y agudezas vinculados a procesos de enseñanza, en función de favorecer los aprendizajes entre alumnos, a partir de la producción y gestión de conocimientos que tienen lugar en entidades educativas formales. Este primer obstáculo alude a la construcción de un discurso mitificador de la formación y de las labores docentes, al callar que existe una diferencia al respecto de lo que se dice que se hace y lo que se hace, puesto que la formación y la práctica implican un cúmulo de relaciones inestables e inconsistentes; en tanto que la dinámica del aula no se domina ni está exenta de conflictos y tensiones.

Contrario a la idea generalizada de que la práctica docente se especifica a partir de la enseñanza, es necesario resaltar que es también el proceso inacabado de enseñar y aprender, con el objetivo de producir y apropiarse de conocimientos y competencias (De Arruda, 1998), y de adquirir el oficio del docente en términos de cómo iniciarse, cómo perfeccionarse y actualizarse (Gorodokin, 1995).

Por otra parte, la formación docente puede entenderse como un proceso inacabado de adquisición y construcción de capital pedagógico y el desarrollo de instrumentos para superar la rutinización, la uniformación, la lentitud y el desfase de los proyectos de gestión, la falta de autonomía y de creatividad (Barba, *et al.*, 2007, p. 16; Bourdieu, 1983), que se extiende al desarrollo de instrumentos de operación epistemológica que orientan la práctica (De Lella, 2003, p. 21). La formación docente implica también un proceso de transformación, acción profunda que apunta simultáneamente al hacer, al saber y al pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción (Achilli, 2000; Gorodokin, 1995); potenciando así en la formación docente un proceso de transformación y acción profunda del pensamiento (Gorodokin, 1995).

La formación y la práctica docente implican una continua reforma del pensamiento, que opere como condición *sine qua non* de la reforma de la enseñanza (Morin, 1999). En palabras de Bourdieu, *et al.* (2008, p. 21), a diferencia de la tradición que se atiene a la lógica de la prueba, sin permitirse penetrar en los arcanos de la invención, se debe adquirir una disposición mental que sea condición de la invención y de la prueba: “Si esta reconciliación no se produce, se terminaría por invocar a los espíritus los milagros de una iluminación creadora”.

Segundo obstáculo: La experiencia

Sin pretender negar la calidad de la formación y la práctica que muchos profesores puedan tener, un contacto etnográfico en las aulas nos revela que buena parte de ellos carecen de una formación mínima, ya no en cuestiones didácticas, sino de la mínima noción de una pedagogía elemental. El asunto se complica

cuando se observa que, aun formados en un campo disciplinar, los docentes tienen serios problemas para expresar de manera legible los conocimientos que de ellos se esperan, dificultades de comprensión lectora, falta de capacidad argumental y de síntesis explicativa. Los déficits de la práctica docente nos muestran que, si la formación del profesional no se garantiza en los centros educativos especializados, tampoco se hace en la experiencia. Identificamos aquí el *habitus* académico de una pedagogía espontánea, que permite, bajo las apariencias de una elaboración científica, que las prenociones se abran camino sin perder por ello la credibilidad que les otorga su origen (Bourdieu, *et al.*, 2008, p. 41).

En síntesis, no basta la simple reflexión para mejorar la práctica docente, puesto que también las prenociones pueden hacerse presentes bajo las apariencias de una elaboración científica (Bourdieu, *et al.* 2008, p. 41). Como nos muestra Herrán (2003, p. 3), la educación invade y por desgracia permea y satura todos los órdenes formativos, empezando por las mentalidades investigadoras; fenómeno que alcanza a las comunidades científicas, cuyas investigaciones orbitan alrededor de la información y no del conocimiento.

Tercer obstáculo: La práctica docente fetichizada

Aprender, escribe Paulo Freire (2004, p. 32), es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. Uno de los tópicos más socorridos al respecto de lo que es la pedagogía gira entorno a la enseñanza. Cuando preguntamos acerca de la función de los docentes, una de las respuestas más comunes es que el docente se dedica a enseñar y a transmitir conocimientos. Si bien lo anterior es plausible, dicha respuesta parte de elaboraciones de sentido común que de la educación se tiene. Pero más allá de la simplicidad de tal proposición, la evocación de docencia como sinónimo de transmisión y enseñanza tiene por principio una teoría pedagógica fetichizada, sustentada en el ejercicio de un poder vertical, en una educación jerarquizada, autoritaria y antidemocrática, legitimada por la tradición de la investidura docente, que le confiere una aureola de efectividad incuestionable.

A la acción educativa corresponde articular los diversos componentes de los procesos educativos y los procesos de relación implicados exigen mostrar caminos, a partir de lo existente, esto supone reconocer que la práctica docente requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información (Ricoeur, 1997, citado en Barrero y Mejía, 2005). Por lo anterior, reducir los componentes esenciales de la docencia al dominio de la enseñanza, implica la reproducción de una práctica incapaz de superar las barreras del positivismo decimonónico y la práctica de una actividad docente irreflexiva. Esto se debe a que la formación y práctica docente no sólo deben orientarse a los métodos y estrategias de la enseñanza y la exposición controlada de conocimientos, sino adquirir actitudes reflexivas como autoconciencia epistemológica, que valore el campo de los saberes inciertos, la duda, la sospecha, y los procesos de comunicación y acción intersubjetivos, fomentando aptitudes mentales y prácticas que establezcan conexiones y ajustes entre la información, los saberes, la construcción de conocimiento con los métodos, las técnicas y las teorías pedagógicas.

La incapacidad reflexiva supone la imposibilidad de despojarse de la investidura docente, junto con todos los atributos culturalmente incrustados a ella. Los poderes de su investidura, los fetiches, cubren al docente con una aureola de efectividad tal que es prácticamente imposible la autocrítica a su actividad, debido al realismo mágico con que la mente opera en tales circunstancias. Como sumos sacerdotes, pontífices de la palabra, predicadores de la verdad y evangelistas del catecismo científico, los docentes contribuyen a la fetichización de su práctica, que por su experiencia de muchos años y respaldo institucional se perciben con la facultad de corregir e imponer la rutina de las prescripciones científicas a su práctica.

Cuarto obstáculo: Mediación entre intereses institucionales, profesionales y personales

Asumirse como “profesor por vocación” forma parte de un tópico que perdura con cierta efectividad retórica, pero poca efectividad práctica. Es indiscutible que los docentes –por lo menos aquellos que forman parte de la burocracia del Estado– dadas sus aspiraciones de movilidad laboral, van aprendiendo estrategias de ascenso, a conseguir y mantener ciertos privilegios, reproduciendo así prácticas culturales a las que dicen oponerse, hasta convertirse en “dueños” de las instituciones educativas. Esto se debe a que los nichos culturales educativos al mismo tiempo que permiten el desarrollo de competencias y conocimiento, a la vez, posibilitan el establecimiento de relaciones laborales ancladas en relaciones de compromiso, serviciales, compadrazgos y redes caciquiles, a partir de lo cual monopolizan los recursos materiales y simbólicos, concediendo prerrogativas e inmunidad a unos, en detrimento de los derechos y oportunidades de otros.

Por otra parte, los docentes critican y se oponen a las prácticas de una educación que consideran tradicional, y pueden asumir su adherencia a las propuestas de una pedagogía innovadora. Pueden incluso hacer un gran esfuerzo por estar informados de las pedagogías desarrolladas en países cuyos sistemas educativos son exitosos, y tener verdadera intención de transformar su práctica. Pero en los hechos, el capital pedagógico y las buenas intenciones no garantizan la práctica de una nueva docencia. Esto se debe, en parte, a que la práctica docente no se da en el vacío, sino que se articula al alcance de logros profesionales, movilidad laboral y ascenso económico, y a que los objetivos institucionales no siempre coinciden con los intereses profesionales y personales de los docentes, lo que se produce un desfase y conflicto de intereses.

La acción educativa, que comprende la gestión curricular, es un proceso siempre imperfecto e inconcluso, y tiene su fuente en objetivos mediados tanto por conocimientos disciplinares, como por creencias, ideologías e intenciones bien particulares, que se hacen explícitos en un contexto de escasez de recursos materiales y simbólicos. El conflicto que surge ante la dificultad de mediar entre los intereses institucionales y los intereses personales, promueve la competencia por apropiarse de bienes escasos de interés público, desatendiéndose así el interés genuino de la práctica docente. Por competencia me refiero a las disputas que surgen por el deseo de control y administración de bienes.

La acción educativa es un proceso en el que se expresan metas y objetivos de un grupo o corporación, que pueden afectar intereses de otros grupos o corporaciones, a partir de lo cual se presentan disputas. Estas disputas conforman la trama del conflicto de valores, donde los actores apelan, irremediablemente, a órdenes jerárquicos en que se fincan alianzas, se generan rupturas y se establecen acuerdos.

Negar el conflicto de intereses en la acción educativa es fuente de ilusión y falsa conciencia de la práctica docente. Lo mismo sucede al negar las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La relación con la exposición y adquisición de conocimientos a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo, pero que el mismo docente ignora (Díaz, 2003).

Quinto obstáculo: La subjetividad es inherente a la condición humana

La educación tradicional nos habla de la necesidad de abdicar a nuestras subjetividades, creencias e ideologías, y nos pide hacer uso de las cualidades de la razón y de la lógica. Los científicos –aquellos que tienen una enorme fe en la ciencia– asumen que el conocimiento debe sujetarse a un conjunto de criterios precisos y de validez universal, a los presupuestos del pensamiento racional, lógico, estadístico y científico, partiendo de un profundo respeto por la razón y la evidencia, que, se supone, domina las pasiones y los deseos humanos. Se dice que el conocimiento es científico siempre que pueda ser validado por el método de investigación experimental, cuyos resultados estén libres de prejuicios y sean imparciales. Aunque la anterior perspectiva es muy popular en los círculos académicos, es errónea. El conocimiento es un proceso dinámico que se desprende de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible. Por esta razón, siempre se corre el peligro de hacer del conocimiento una ilusión. En cualquiera de sus formas que se presente, el conocimiento siempre es incompleto y cargado de incertidumbre, puesto que el conocimiento que se puede tener de un objeto nunca es immaculado.

El estudio de las creencias y las subjetividades en la actividad docente es importante porque nos revela cómo afectan el desempeño escolar de los alumnos (Godorokin, 2005). Esto se debe a que las ideologías o compromisos políticos predisponen al docente en su práctica, y se corre el riesgo de que las creencias e ideologías de los profesores se impongan como conocimiento científico a los alumnos (Pajares, 1992); ignorando así que buena parte de tradición docente se sustenta en la construcción ficticia de los saberes, justificada en el mito de la experiencia y la teoría científica como conocimiento infalible y acabado.

Es necesario considerar que los docentes, como cualquier otro profesional, no pueden sustraerse de la dimensión subjetiva que implica su práctica, entre otras razones porque su biografía es inherente a su práctica profesional. El conocimiento y las creencias no son mundos aparte, aunque no son lo mismo. Las creencias no controladas permean la mente del docente como entidades que tienen vida y poder; de esta manera, ellas pueden poseernos sin que seamos del todo conscientes (Morin, 1999, p. 5).

Tampoco pueden los docentes despojarse de elementos emotivos. Como lo ha sugerido Edgar Morin (1999), todo análisis científico descansa sobre una base de ciertos ideales subjetivos, y el conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión. El mismo autor sugiere que se podría creer en la posibilidad de eliminar el riesgo de error si se rechaza la afectividad, pero el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la dimensión emocional. Esto se debe a que no hay un estado superior de la razón que domine la emoción, y la emoción es inseparable de comportamientos racionales.

Ante la imposibilidad de sustraernos de nuestras subjetividades, no queda más que esforzarse por construir una actitud de evaluación crítica, dispuesta a modificar nuestras afirmaciones (Popper, 1991, p. 75); a esto le llamamos reflexividad. La reflexividad no debe reducirse a la reflexión, sino orientarse al cuestionamiento permanente de nuestras propias creencias y conocimientos a partir de los cuales pretendemos conocer. En este sentido, la práctica reflexiva debe valorar el campo de los saberes inciertos, pues toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1987).

Conclusiones

¿Pueden superarse los obstáculos epistemológicos de la práctica docente? En nuestra opinión los obstáculos señalados no pueden superarse, puesto que siempre habrá situaciones imprevistas, experiencias discontinuas y situaciones azarosas que constituyan nuevos obstáculos. La experiencia de muchos años se enfrenta al ejercicio de la práctica en espacios diferenciados, en situaciones y circunstancias específicas, en las que siempre aparecerán dificultades que conducen al error; hacerlo de una manera digna implica, en un primer momento, reconocerlos y actuar con conocimiento de sus causas. Lo anterior sólo es posible a través de la formación docente y de un espíritu científico que apela a la reflexividad y a la evaluación autocrítica. La experiencia de muchos años no es suficiente para pasar de un estadio de comprensión y acción silvestre y pueril, a uno de “conciencia científica dolorosa, librada a los intereses inductivos siempre imperfectos, jugando el peligroso juego del pensamiento sin soporte experimental estable; trastornada a cada instante por las objeciones de la razón, poniendo incesantemente en duda un derecho particular a la abstracción” (Bachelard, 2000, p. 12).

Por otra parte, los métodos establecidos para la aplicación de los modelos de enseñanza y de aprendizaje, que enfatizan en la enseñanza y colocan en segundo orden a los aprendizajes, deben corregirse y dirigir su atención a la construcción de modelos educativos que promuevan los aprendizajes basados en la teoría práctica y la participación y competencias colectivas. Parafraseando a Bachelard, el vector pedagógico-didáctico debe ir de los aprendizajes a la enseñanza y no a la inversa. Lo anterior es necesario porque la formación y práctica docente pudiera estancarse en un discurso incapaz de formular nuevas concepciones de orden pedagógico y, en consecuencia, nuevas prácticas pedagógicas que incidan directamente no sólo en potenciar el desarrollo

cognitivo de los alumnos, sino también en el fomento del trabajo colectivo de formación académica.

Una posición reflexiva implica una postura científica de carácter relacional sobre los objetos de estudio, sus contextos y el proceso de construcción de conocimiento en el campo de la ciencia. Toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica, como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1987).

Una práctica docente reflexiva puede ayudar a enfrentar los obstáculos del ejercicio de la docencia hasta convertirla en una profesión. No basta la aplicación rigurosa de una didáctica que se domina, sino su armonización a una pedagogía reflexiva. En este sentido, la relación teórica-práctica representa un problema que remite necesariamente a la configuración de una actitud de vigilancia y autocrítica continua de la propia práctica docente, necesaria en la medida en que orienta la posición al respecto de la coherencia teórica, el uso de metodologías y los contextos donde se desarrolla.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Rosario: Laborde Editor.
- Barrero, F. y Mejía, B. S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta colombiana de psicología*, 14, 87-96.
- Barba, B., Negrotto, N., Varela, A., Celeste, M. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Arruda, P. (1998). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Bogotá: Mc Graw- Hill.
- De Lella, C. (2003). Formación docente el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio. Saberes para la acción*, 1(20), 20-24.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. Argentina: LAE.
- Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas*, 4(17), 1-9.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Popper, K. (1991). *La lógica en la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.