

LA PRÁCTICA DIALÓGICO-REFLEXIVA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICO-TEXTUAL EN EL POSTGRADO

LA PRÁCTICA DIALÓGICO-REFLEXIVA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICO-TEXTUAL

AUTORES: Patricia Medina-Zuta¹

Angel Deroncele-Acosta²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: mzutap@gmail.com

Fecha de recepción: 2019-09-27

Fecha de aceptación: 2019-11-20

RESUMEN

El proceso de construcción de un texto científico se vislumbra como un desafío en las experiencias y vivencias de formación en el postgrado. En respuesta a ello los contextos socioeducativos requieren revelar cada vez más las potencialidades formativas de la práctica reflexiva de los actores en el proceso educativo, en este sentido se presenta un estudio de caso a partir de la realidad presentada en 4 estudiantes de postgrado pertenecientes al contexto universitario en Lima-Perú. Se realizó el análisis de contenido de bitácoras reflexivas de estos estudiantes que demostraron cómo se dispone la reflexión en los llamados "diálogos reflexivos". Estrategia que implicó orientar la reflexión consigo mismo y con los otros (en una práctica dialógica intra e inter-reflexiva), así como la toma de consciencia en el reconocimiento del eje paradigmático del investigador. Estos aspectos se configuran en ejes articuladores que posibilitan al investigador la construcción del texto científico, desde la configuración de su propia postura dialógico-reflexiva.

PALABRAS CLAVE: experiencia de formación; construcción científico-textual; práctica dialógico-reflexiva; diálogos reflexivos; ejes paradigmáticos.

THE DIALOGIC-REFLEXIVE PRACTICE: AN FORMATIVE EXPERIENCE IN THE CIENTIFICO-TEXTUAL CONSTRUCTION PROCESSES IN THE POSTGRADUATE

ABSTRACT

The process of building a scientific text is seen as a challenge in the vivences and experiences of postgraduate training. In response to this, socio-educational

¹ Doctora. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú.

² Doctor. Universidad de Oriente, Cuba / Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. E-mail: aderoncele84@gmail.com

contexts need to reveal more and more the formative potential of the dialogic-reflexive practice of the actors in the educational process, in this sense a case study is presented based on the reality presented in 4 graduate students belonging to the context University in Lima-Peru. The content analysis of these students' reflective logbooks was carried out, which demonstrated how reflection is arranged in the so-called "reflective dialogues". Strategy that implied orienting the reflection with oneself and with others (in an intra and inter-reflexive dialogic practice), as well as awareness in the recognition of the researcher's paradigmatic axis. These aspects are configured in articulating axes that enable the researcher to construct the scientific text, from the configuration of his own dialogic-reflexive posture.

KEYWORDS: training experience; scientific-textual construction; dialogic-reflexive practice; reflective dialogues; paradigmatic axes.

INTRODUCCIÓN

La productividad científica sigue siendo un reto para los espacios formativos, toda vez que se asocia a la consolidación de competencias y manifestaciones del pensamiento crítico y creativo (SCImago, 2013). Pero ¿qué hay detrás de este despliegue epistemológico?, ¿qué explica su naturaleza y su esencia en los procesos formativos vinculados a la construcción de un texto?

Cuando el experto en currículo, Fernando Reimers (2016), adujese que en Latinoamérica era preponderante la tendencia de un currículo enciclopedista, estaba subrayando una formación carente de capacidades reflexivas. Procesos como la autorreflexión y la autorregulación destacados por este experto, inquietan de dimensiones asociadas a lo que Shön (2011) denominó "diálogos reflexivos".

Estos diálogos reflexivos están en la base de los cinco pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir; y esencialmente aprender a transformarse uno mismo y a cambiar la sociedad.

Si bien el Postgrado implica la idoneidad en estas condiciones previas, ello no correspondería a la realidad en la magnitud deseada. Sobre todo, en un país como Perú, en el cual los resultados PISA son reiterativos en las bajas de competencia en la comprensión de un texto; sumándose a su histórico, la disposición de exámenes de suficiencia profesional antes que a la elaboración de una tesis como pre requisito para la obtención de una licenciatura o grado de bachiller (Asamblea Nacional de Rectores - ANR, 2011).

Esto ha connotado una situación que merece especial atención: un número importante de profesionales con interés en acceder a estudios de postgrado, pero con insuficiente preparación para la realización de una tesis. En el año 2014, solo en Maestrías de universidades de Lima, se registraron 10732 ingresos, de los

cuales se constató 4 843 egresos y solo 1075 titulaciones (INEI, 2015). La disminución de estas cifras implica una gran brecha respecto al logro de la condición fundamental para la obtención de un grado académico: haber culminado y sustentado un proyecto de investigación (Carlino, 2003).

El doble reto de lograr el grado académico y de asumir un trabajo científico, representaría un gran desafío para un segmento profesional como el que forma parte de este estudio.

Esto convoca a pensar en la necesidad de examinar los procesos formativos en el Postgrado, buscando comprender cuáles podrían ser las posibles alternativas que contribuyan a la producción de un texto científico. Proceso que no debería estar aislado de las prácticas reflexivas y de sus manifestaciones en esa intención de lograr autoconciencia y autorregulación en los estudiantes.

Para ello es de vital importancia atender de manera intencional a la didáctica de la investigación en el postgrado, como parte de la "Didáctica de la Educación Superior en tanto disciplina científica que desarrolla los aportes del proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter teórico y práctico" en las universidades (Ledo y Deroncele, 2017), ello garantizaría una práctica pedagógica, especializada, estructuradora, planificada, y favorecedora del proceso de construcción científico-textual.

En esta línea son determinantes los aportes de Gadamer (1991; 1992; citados en Deroncele, 2015) y de Shön, (2011) sobre los cuáles se configuran las estrategias que emergen del diálogo reflexivo y su integración con un marco transdisciplinar (Basarab, 1996).

Retomando los aportes de Gadamer (1991; 1992; citado en Deroncele, 2015), quien relacionó la formación o *bildung* con la capacidad reflexiva de las personas, queda descubierta la necesidad de vincular el análisis de esta categoría a una perspectiva pedagógica. Será oportuno así, relevar el postulado de una formación entendida como el proceso central, que da significación y sentido a los procesos de construcción textual.

Se cimientan las bases epistemológicas desde las propias teorías del aprendizaje, que si bien inician con un fuerte pronunciamiento conductista y cognitivista, van desencadenando en el tiempo, pautas que no limitan este proceso de construcción en el aprender. Las afirmaciones de Gadamer (1991, citado en Deroncele, 2015), coinciden con esta forma de evolución del concepto de formación, en tanto se precisa que el sujeto aprende en la interacción y la experiencia con su cultura y la va definiendo como tal. Aquí ya estaría siendo evidente el vínculo de un constructivismo socio cultural desde la mirada de Vitgosky (1988).

De acuerdo con Mejía (2007), el aula, los procesos pedagógicos y los entornos que la rodean, son motivo de investigación que en una esencia cualitativa,

permiten la posibilidad de entender a través de la observación y el análisis, cómo confluyen las relaciones entre los actores principales: los estudiantes y los docentes. Agentes educativos que forman parte del intrínseco de las relaciones dentro del aula.

Pero en esta confluencia de relaciones, la capacidad de reflexión supone esa atención y estado de alerta frente al otro, al propio entorno, y a lo que supone interpretarlos y configurarlos de modo constante. En este sentido, es posible que la formación sea prevista estratégicamente a partir de la intención del docente. Lo cual imprime la posibilidad de una formación que asegure la incorporación de los saberes integrados. Claro está, siempre en función del nivel de claridad y manejo que tenga el docente respecto a cómo desarrollar aprendizajes para toda la vida (Delors y otros, 1996; Unesco, 2015).

A partir de lo expuesto, se esboza la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se manifiesta la práctica dialógico-reflexiva en la experiencia de formación que orienta los procesos de construcción científico-textual en el Postgrado?

DESARROLLO

El estudio propone una investigación comprensiva e interpretativa (Luna, 2004), a partir del análisis de 4 casos. Se trata de 4 estudiantes de Postgrado de universidades privadas de Lima Perú. De esta manera, el contexto específico para el análisis propuesto, implica el acompañamiento en la construcción textual, orientado a la elaboración de un texto científico relacionado con el tema de la tesis de grado.

El objetivo del estudio plantea: analizar las manifestaciones de la práctica reflexiva, buscando comprender la experiencia de formación en los procesos de construcción textual en el Postgrado.

Se dispuso así, el análisis de contenido para examinar las evidencias de trabajo de construcción textual accesibles en la plataforma Google Drive, así como el registro de "diálogos reflexivos" a modo de "bitácoras". Estas últimas constituyen el elemento central del análisis efectuado. Los estudiantes realizaron anotaciones constantes de su proceso y de sus experiencias personales vinculadas a la construcción del texto y lo que ello les supuso durante el espacio formativo. Esto permitió crear evidencias de registro que fueron procesadas y constituidas para su consideración en los resultados del estudio. El método de procesamiento responde a la reducción de categorías en una sistematización hermenéutica de codificación y recodificación que integró el aporte de la teoría fundamentada.

La experiencia de formación se dispuso en el despliegue del recurso Google Drive disponible en la Web y linkeado a la plataforma virtual de la universidad. Se asignó un E-portafolio a cada estudiante en el curso Métodos de Investigación Educativa. El contenido de esta carpeta implicó otras subcarpetas descritas a continuación:

- La carpeta de mapas representacionales, en las cuales el estudiante iba compilando los mapas y/o esquemas que representaban sus configuraciones sobre las relaciones entre conceptos, categorías y otros elementos que formaban parte de sus reflexiones, teorizaciones y otros, vinculados al sustento y a la composición de lo que sería el contenido textual.
- La carpeta de sistematizaciones, que suponía organizar la información obtenida de las fuentes indagadas, a fin de ir constituyendo los sustentos de la tesis.
- La carpeta o repositorio de fuentes, en los cuales se iba archivando documentos seleccionados de los repositorios y bases científicas visitadas.

En el mismo E-portafolio, fueron centrales dos archivos editables en formato Word:

- El archivo de avance de la construcción textual, el cual implicó un acompañamiento constante por parte del docente. En el mismo se plasmaron los avances progresivos por parte del estudiante, hasta la consecución de su producto final.
- El archivo con los registros personales de la experiencia de construcción del texto. Aquí se centralizaban los "diálogos reflexivos" a modo de bitácoras que fueron pauteadas por la docente y realizadas en contenido y organización por el estudiante. Cada bitácora registraba una fecha y una experiencia particular y única de lo que le supuso el reto de construir un texto científico.

Resultados

Durante la experiencia de formación orientada a la construcción textual, los "diálogos reflexivos" planteados a modo de bitácoras revelaron en los estudiantes del postgrado una disposición progresiva a la toma de consciencia y a la autorregulación de su propio proceso personal.

El elemento de formación es clave en tanto deja ver los sentidos de estas configuraciones subjetivas que imprimen la construcción del sentido (González-Rey, 2007), y como el mismo se plasma en el texto científico.

A su vez el propio texto científico se logra en la propia dialéctica de los procesos de indagación y argumentación, siendo resultado de la puesta en práctica de los operadores epistemológicos: fundamentación, crítica, justificación e interpretación (Matos, 2010; citada en Matos y Cruz, 2011).

Tal como explican estas autoras Matos y Cruz (2011) para garantizar la comunicación epistémica y no quedarse en un momento eminentemente exploratorio, se debe trascender hacia una construcción científica discursiva, como estadio superior del procesamiento informacional, en coherencia con la

exploración interpretativa informacional asumida; de modo que los profesionales logren producir la correspondiente información científica con calidad y creatividad.

De esta manera, de acuerdo con Deroncele, del Toro y López (2016) el proceso de construcción del texto científico en el proceso formativo debe considerar como eje dinamizador los propios recursos laborales profesionales de los participantes (epistémico-investigativos, metodológicos, y técnico-operacionales) que se despliegan en procedimientos: crítico-reflexivo, transferencial-proactivo y resignificador, los cuales son la base de la práctica reflexiva propuesta para la construcción textual en el postgrado.

DISCUSIÓN

- La formación para la transformación constante: reflexionar consigo mismo y con otros desde la experiencia de construcción del texto

Cuando Gadamer concibe el "Bildung" (traducido así, desde el alemán como "formación"), y lo relaciona con un proceso de adquisición de la cultura, estaría necesariamente involucrando el elemento experiencial y la interacción con las tradiciones del entorno.

Es decir, que el individuo aprende en su interacción con los contextos que le son inmediatos a nivel de su propia experiencia (Fabre, 2011). Se va configurando en él, una representación de aportes que lo irán definiendo en las distintas perspectivas de su esencia. Uno de estos contextos, es el aula y más específicamente, la situación de aprendizaje. Aquí se articulan ejes dinamizadores como la figura del maestro, las mediaciones potenciales de los compañeros o pares, las condiciones en recursos y ambientes que generan el aprendizaje, entre otros factores.

"Al principio no me gustaba que vieran mis escritos, pero debo confesar que ahora sí valoro el aporte de mis compañeros. Tenían ideas diferentes a las mías sobre la evaluación" [MA2]

"Para mí ha sido revelador encontrar estas distintas formas de entender... mi experiencia definitivamente es única, pero también lo es la de los otros" [MA1]

Las prácticas de autorreflexión y de intercambio entre pares durante la construcción del texto aportan en la constitución de nuevas formas de examinar el objeto temático (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019).

Se necesita flexibilidad y encontrar en el texto el sentido de su verdadera esencia: "el contenido textual". Sin embargo, no estamos acostumbrados a ello. Muchas veces, hacemos de la experiencia textual, una experiencia que se limita a la forma y a los aspectos más instrumentales de la redacción académica. Eso limita la creatividad y la reflexividad.

"Me es difícil llegar a la fase creativa...lo primero en que pienso, es si estoy escribiendo bien, si mi lenguaje se entiende, si mi ortografía es correcta, y eso me traba..." [MA2]

"Al comienzo, cuando leía lo que había escrito me fijaba mucho en redundancias (...) creo que eso me desenfocaba de lo que realmente quería decir" [MA4]

Complementariamente, el que Gadamer atribuya a la formación la categoría de "proceso", involucra al mismo, un espacio y tiempo con determinadas características y requisitos; así como un constante desarrollo y progresión.

Pero además, la formación implica la capacidad de abstracción de lo teórico y lo práctico, lo cual a su vez exige algunos elementos activadores de este potencial. Sin embargo, Gadamer no se ocupa de definir "cómo formar al hombre". Indirectamente, ofrece algunos elementos clave de la formación. Uno de ellos, quizás el más importante, es señalado en la capacidad de reflexión del individuo. Qué tanto las personas, son capaces de hacer un alto para tomar consciencia de ellas mismas, analizando las situaciones a profundidad y buscando comprenderlas. Se estaría produciendo ese "saber experiencial" que Gadamer destaca en cada acontecer del día a día.

"Qué importante es parar... siempre estoy corriendo... como si alguien me persiguiera, y esto de escribir no es fácil, exige quietud" [MA2]

"Antes me costaba arrancar, pero ahora fluyo. He aprendido a reflexionar, a hacer un alto para pensar, para meditar y encontrarme en esto que escribo" [MA3]

"Esta experiencia de construcción del texto me ha ayudado a comprenderme a mí mismo" [MA1]

Otro de los elementos constitutivos de la formación, es el lenguaje, el cual permite una interacción y una reciprocidad entre los saberes adquiridos. Gadamer (1992; citado en Deroncele, 2015), cree que la humanidad del ser humano reside en hacerse capaz de dialogar con el otro y de comprender al otro. Esto, a partir de la escucha y de llegar a lo más profundo del ser en la experiencia de la comprensión.

"Sí, ahora me gusta que me escuchen, pero también me gusta escuchar. Eso me da ideas, me hace repensar las cosas de otros modo, yo diría de un mejor modo" [MA2]

"Esta experiencia me ha transformado. Veo mi texto del inicio y el de ahora, y ya no soy la misma persona. Digo las cosas mejor que antes, aunque a veces no las diga bien, con esos protocolos y formas lingüísticas que ahora exigen, sé que me hago entender" [MA4]

"Definitivamente desde que hago las bitácoras soy otro, mi texto ha ido tomado forma y fondo. Pero eso me costó mucho" [MA1]

Entonces la formación puede ser entendida como una "transformación" constante. Es decir un proceso de cambio, de evolución permanente, que tiene su soporte en los distintos saberes adquiridos en el tiempo. De allí que el sentido y significación del concepto de formación comprometa componentes asociados al desarrollo personal y social del ser humano en un aprendizaje incesante, en el cual se distiende el elemento fundamental de la transformación (Imbernón, 2001).

- La formación orientada a la toma de consciencia del eje paradigmático del investigador: no hay una única verdad sino diferentes perspectivas basadas en la "experiencia personal de cada quien"

La formación concebida como dispositivo pedagógico, se constituye y reconstituye en la relación del sujeto consigo mismo, en tanto ello le permite afrontar sus problemas personales y contextuales (Gadamer, 1992; Gimeno y Pérez, 1992; citados en Deroncele, 2015). Entonces, se movilizan los modos de ver el mundo, los paradigmas que implican formas de reconocimiento de los objetos y situaciones desde una determinada perspectiva.

"Antes no entendía eso de los paradigmas, pero si veo que tiene que ver con que no todos pensamos de la misma forma y entonces no escribimos de la misma forma" [MA1]

"Yo me consideraba un constructivista, pero he ido tomando consciencia de que tengo mucho de conductista. Debo cambiar mi rigidez para dejarme entender cuando escribo..." [MA2]

Autores como Giroux (1983) y Carr y Kemmis (1988); citados en Deroncele, 2015, proponen la existencia de tres paradigmas de base que pueden ser asumidos en el proceso formativo: el paradigma positivista o racionalista, el paradigma naturalista o hermenéutico y el paradigma crítico, sociocrítico o reconstruccionista, ello está relacionado con los paradigmas de la ciencia y la investigación científica: empírico-analítico, dialéctico, fenomenológico, y sistémico (Fuentes, Montoya, y Fuentes, 2015; citados en Deroncele, 2015).

Si aplicamos el sentido paradigmático ya expresado como punto de partida, y lo disponemos para entender la formación desde el despliegue de la enseñanza, estaremos propiciando un análisis que detalle las diferentes formas en las cuales es posible desarrollar cada uno de estos procesos que ello implique en la construcción de un texto científico. Y es que los paradigmas de la formación van a definir la orientación del rol docente cuando implementa las formas de construcción textual entendiendo ello, desde el marco de la enseñanza. Esto será reconocido por los propios estudiantes.

"Yo he desaprobado a mis profesores por sus ideas retrógradas, pero ahora resulta que yo soy el cerrado" [MA2]

"la mayoría de mis profesores de lengua me enseñaron que lo primero es escribir un buen texto, sin errores de ortografía, que sea coherente, pero eso no es lo más importante, ahora lo veo con más claridad" [MA2]

Imbernón (1989; citado en Deroncele, 2015) plantea que la formación es un complejo, en tanto adopte características propias de las visiones paradigmáticas. Tanto el paradigma naturalista como el sociocrítico, plantean abordajes cualitativos que necesariamente, van a impulsar la formación en un modelo centrado en el sujeto que aprende. No se estaría negando con ello, lo que propone el paradigma racionalista, cuando en efecto, se trata de desplegar una formación que encamine la adquisición de competencias. Pero esto, no se limita a su verificación en el logro de resultados. En tanto se desplieguen las acciones pedagógicas, la formación se basa en la comprensión del otro, por parte del docente, como sujeto que aprende.

Esto permite considerar la posibilidad de que el docente pueda disponerse a un proceso formativo en función de lo que proponen los paradigmas naturalista y sociocrítico. Paradigmas de apertura, que acentúan la formación en dimensiones más vinculadas a la consideración del otro, que en este caso, es el sujeto estudiante.

Se priorizan de este modo todas las magnitudes y esencias de su dimensión personal: su ser, su saber, su hacer y su convivir (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek y Nazhao 1996). No obstante, el contexto juega un papel fundamental en este reconocimiento, en tanto, existen condiciones previas al aprendizaje que no se pueden desconocer y desvincular, y que más bien permitirán orientar las acciones de una implementación curricular dinámica, flexible y desarrolladora.

Tanto el paradigma naturalista como el crítico o socio crítico, tomarán fuerza en ese afán de mejora y transformación que necesita ser realizado (Luna y López, 2011). En esta lógica la reflexión siempre va a constituir un pilar y un referente del ser y hacer investigativo.

CONCLUSIONES

La reflexividad cuando es compartida le atribuye al proceso de construcción del texto científico un elemento de creatividad basada en el intercambio experiencial. Las experiencias son únicas y revelan al sujeto nuevas formas de entender y de concebir la realidad. Sin embargo, es importante detenerse para dialogar consigo mismo y con los otros. Ello asegurará una mejor disposición al análisis, a la configuración de la construcción científico-textual y a la transformación plasmada en el propio texto que permite tomar consciencia de cómo el pensamiento y las ideas evolucionan en organización y en contenido.

Complementariamente, es relevante para un investigador entenderse a sí mismo desde la toma de consciencia de su eje paradigmático basado en la singularidad de sus propias experiencias y vivencias profesionales formativas (Deroncele, 2015), en la comprensión de quién es y qué busca proyectar en su contenido textual.

Entenderse a sí mismo para entender al otro, aceptando la diversidad desde una sólida postura filosófico-investigativa, que reconoce distintas experiencias y perspectivas, se puede reflejar en el texto, desde una apertura y una reflexividad epistémica reveladora cada vez más de la naturaleza y esencia de los procesos que se estudian y de la propia esencia del investigador en un diálogo entre lo ontológico, lo axiológico, lo epistemológico y lo praxiológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional de Rectores (2011). Datos estadísticos universitarios. Universidades 2011. Población Universitaria 2010. Dirección Nacional de Estadística – ANR. Lima, Perú.
- Basarab, N. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Carlino, P. (2003) ¿Por qué no se completa la tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en cursos y de maestría exitosos. *X Jornadas de Investigación en Psicología*, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Deroncele, A; Del Toro; M., y López, R. (2016). Método formativo de la práctica profesional del psicólogo. *Revista Opuntia Brava*. 8(3), 1-12.
- Deroncele, A. (2015). Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. Tesis de Doctorado. Universidad de Oriente, Cuba.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education: Pedagogy for the opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México D.F.: MacGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38) 37- 46.
- Ledo, C., y Deroncele, A. “El diplomado de Educación Superior para jóvenes docentes y su impacto en los procesos universitarios”. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol: 8 num 7 (2017): 1-10
- Luna, M. T. (2008). *La investigación comprensiva: implicaciones metodológicas*. En: Módulo 2 Área de investigación.
- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), pp. 597-610.
- Mejía, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Reimers, F., & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Shön, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3 (5), 14-21.
- SCImago Institution Rankings (2018). *Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior 2018. SIR IBER 2018*. Recuperado de http://www.elprofesionaldelainformacion.com/documentos/SIR_Iber_2018.pdf