

## **Diálogo, interculturalidad e inclusión: los diarios del estudiantado como cuadernos de bitácora**

Consol Aguilar Ródenas  
Auxiliadora Sales Ciges  
Odet Moliner García

Departamento de Educación  
Universitat Jaume I

"Enseño porque busco, porque he indagado, porque indago me indago.  
Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo  
y me educo. Investigo para conocer lo que todavía no conozco y  
comunicar o anunciar la novedad"

(Paulo Freire, 2003: 36)

### **1. Introducción.**

Tres profesoras de diversas asignaturas de las Titulaciones de Maestro-a y de Psicopedagogía: *Didáctica del Catalán*, *Bases Pedagógicas de la Educación especial*, *Gestión del Aula desde la diversidad y la multiculturalidad del alumnado* y *Educación Especial* hemos intentado dar sentido a nuestra tarea formativa como docentes universitarias y a la de nuestro estudiantado como futuros y futuras profesionales de la educación. Cada curso esta colaboración adquiere una forma de expresión distinta, pero en todos los casos sus principios dialógicos, interculturales e inclusivos están presentes.

Coordinación docente no significa tan solo que profesorado de diversas asignaturas trabaja conjuntamente en el mismo tiempo y/o espacio. También significa que profesorado de distintas asignaturas trabaje desde el aprendizaje dialógico conjuntamente a lo largo del tiempo recuperando en asignaturas que se impartirán después aquel conocimiento generado en asignaturas impartidas en primer lugar, transformando ese conocimiento y trabajando, consecuentemente, desde el conocimiento compartido e interdisciplinar.

### **2. Objetivos. Pedagogía dialógica, intercultural e inclusiva.**

Partimos de unos principios básicos que orientan nuestra propuesta docente para la formación inicial, integral y coherente del futuro profesorado de la educación.

#### *a) Dentro de un proceso más amplio de transformación social y cultural*

La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de *emancipación cultural y reconstrucción social*, que pretende abrir un proceso dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión,

basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Por ello, la pedagogía dialógica, intercultural e inclusiva debe favorecer que el estudiantado desarrolle la capacidad crítica, que puedan ser conscientes de su situación dentro de la jerarquización social y tengan estrategias de acción social. Como destaca McLaren (1984:269-270):

“Cualquier curriculum emancipatorio debe subrayar la experiencia estudiantil, que está íntimamente relacionada con la formación de la identidad. Los educadores críticos necesitan aprender cómo aprender, cómo comprender, afirmar y analizar esa experiencia. Esto significa no sólo comprender las formas culturales y sociales mediante las cuales los estudiantes aprenden a definirse a sí mismos, sino también comprender cómo usar esa experiencia de los estudiantes en formas que ni la acepten sin razones ni la deslegitimen. Como Giroux ha señalado repetidas veces, el conocimiento debe ser significativo para los estudiantes antes de que pueda ser crítico. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, es constantemente filtrado por las experiencias ideológicas y culturales que los estudiantes traen al aula. Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil es negar los conocimientos previos a partir de los cuales aprenden, hablan e imaginan los estudiantes”.

#### *b) La escuela como espacio de participación democrática*

La escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Se trata de “*pasar de una lógica de la imitación a la lógica del contagio que posibilita la ampliación cultural. Y con ella, el deseo, como movimiento, crece*”. Esta nueva cultura de la transformación tiene como meta la inclusión que se mueve por imaginarios positivos y hacer crecer el deseo en la educación, pues moviliza potencialidades y no se centra en las carencias (Traver, 2003:13).

Ningún grupo impone sus cosmovisiones, sus estilos cognitivos, sus valores y tipo de conocimiento a los demás. El proceso educativo se flexibiliza de tal forma que los alumnos pueden disponer de modelos y estrategias alternativas para elaborar el conocimiento sobre un mundo plural en continuo cambio y conflicto, que se enriquece y transforma "gracias a" y "a pesar de" la diversidad que lo caracteriza.

#### *c) Hacer realidad en el aula el aprendizaje dialógico*

La realidad social desde la concepción dialógica es una construcción humana donde el significado se construye entre todos y todas los participantes a través del diálogo, y esta construcción está sometida a nuevas resocializaciones. Por tanto, para el aprendizaje se hace

totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y del entorno familiar en el trabajo diario de toda la escuela. Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. El aprendizaje dialógico “*es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez*” y engloba siete principios: “*el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad en la diferencia, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad*” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004:124).

*d) La búsqueda del diálogo intercultural*

El curriculum escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los distintos grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (1998), una gran red en la que todos están conectados por hilos a través de los que fluyen las comunicaciones. No sólo se ha de dar cuenta de estos procesos de interdependencia y mestizaje, sino que se debe facilitar la comunicación y el intercambio, es decir, la interculturalidad entre distintas cosmovisiones, comprobando cómo en cada rasgo del sistema general que queramos tratar se entrecruzan las diferentes culturas.

*e) La emancipación crítica y la autonomía personal*

La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Arnáiz, 2000). Sigue vigente, más que nunca la pedagogía de la esperanza, como destaca Giroux (2003:140) reflexionando sobre Freire:

“La esperanza es una práctica de testimonio, un acto de imaginación moral que estimula a los educadores progresistas para ir por delante de la sociedad, reflexionar trascendiendo las configuraciones presentes del poder, con el fin de imaginar lo impensable en términos de cómo vivir con dignidad, justicia y libertad. La esperanza, para Freire, no es mesiánica sino estratégica, nacida de las contradicciones presentes que marcan a todas las sociedades. La esperanza exige un anclaje en prácticas transformadoras y una tarea de los educadores progresistas es desvelar oportunidades de esperanza, sin que importen los obstáculos que pueda haber”.

Así mismo Ramón Flecha (2004:431) defiende que todo proyecto educativo que pretenda una transformación igualitaria de la sociedad nunca debemos olvidar la importancia de la ilusión y de la utopía.

*f) El profesorado como ciudadanía y como investigador comprometido*

El profesorado no se considera un agente socializador, sino una ciudadanía comprometida políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional redefiniéndolo continuamente. Frente a la figura del técnico o experto, el profesor-a, desde este modelo, se concibe más como un investigador-a que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (Giroux, 2001). No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también. El educador-a aprovecha cualquier momento y circunstancia del ámbito escolar para incorporar una visión inclusiva e intercultural en la vida cotidiana del centro, relacionando lo que en él ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que lo originan. Debe hacer compatibles las distintas perspectivas culturales, para no sumir al alumnado en un relativismo sin salida, aprovechando el conflicto generado entre ellas para potenciar puntos de vista conciliadores a través del diálogo y el análisis crítico. La evaluación debe también flexibilizarse, evitando que los criterios sean demasiado rígidos y con sesgos etnocentristas.

### **3. Descripción del trabajo: Cómo lo hemos hecho.**

Desde estos puntos comunes, nuestra experiencia se desarrolla en dos fases:

#### **Fase I. Curso 2004-05: Los diarios dialógicos como cuadernos de bitácora.**

En un cuaderno de bitácora se apunta el rumbo, la velocidad, las maniobras y el resto de accidentes de la navegación. El curso 2004-2005 tres cursos de tres especialidades distintas (educación musical, educación primaria y educación infantil) de la Titulación de Maestro-a de la Universitat Jaume I, un total de 280 personas, desde la asignatura de *Didáctica del catalán I*, en un viaje que nos ha llevado a reflexionar nuestra práctica y a reformular la teoría, a través de los diarios dialógicos desde cuatro puntos básicos: a) la reflexión sobre la acción y la discusión entre grupos de iguales; b) la igualdad desde la diversidad; c) el trabajo

cooperativo y solidario y d) la inclusión de otras voces y colectivos que trabajan desde una concepción radical de la democracia.

Nuestro propósito ha sido intentar posibilitar una forma de práctica comprometida que iguale el aprendizaje y la creación de ciudadanos y ciudadanas críticos, una forma de concebir la asignatura desde una concepción de la cultura dinámica y transformadora (Aguilar, 2001).

Recordemos las diversas propuestas de utilización de los diarios como recursos de desarrollo personal y profesional y como instrumento de investigación-acción, como elementos eficaces en los procesos de formación de profesorado, desde Freinet que reconocía a Decroly como único precedente hasta Zabalza (2004:11) que destaca el itinerario que, a través de la actividad narrativa y reflexiva de los diarios, crea un círculo de mejora donde podemos destacar cinco pasos: a) el desarrollo de la conciencia, b) la obtención de una información analítica, c) la previsión de la necesidad de cambios, d) la experimentación de los cambios y e) la consolidación de un nuevo estilo personal de actuación.

El diario, para este autor, es un recurso de gran potencialidad expresiva y un buen material de autoconocimiento puesto que: a) se trata de un recurso que requiere *escribir*; b) se trata de un recurso que implica *reflexionar*, c) se integra en él lo *expresivo* y lo *referencial*, y d) tiene un carácter netamente *histórico* y *longitudinal* de la narración.

Nuestros diarios dialógicos fueron elegidos asambleariamente como recurso de trabajo y recogen las experiencias realizadas en clase, los libros y artículos leídos, y también las experiencias que fuera del aula conforman la vida del estudiantado, vinculado así la experiencia académica con la vida cotidiana.

Así hemos desarrollado un recorrido desde la expresión corporal a la escritura que recupera las voces y los sentimientos del estudiantado, la lectura dialógica que implica “compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas” como proceso colectivo (Soler, 2003:48), los talleres de ilustración en la literatura infantil y juvenil, la reflexión sobre los códigos culturales del texto, la creación de recursos para compartir el análisis de las habilidades lingüísticas básicas utilizando distintos materiales y soportes textuales, o la inclusión de conferencias-talleres por profesorado que trabaja desde al aprendizaje dialógico y ha compartido con nosotros y nosotras su experiencia (Aguilar 2000, Aguilar 2001a, Aguilar 2004).

En el taller de expresión corporal trabajamos distintos aspectos recuperados posteriormente para crear, transformar y compartir textos con el resto de la clase. Pero sobre

todo inauguramos un proceso de solidaridad entre todas las personas participantes desde el descubrimiento del trabajo compartido, de la alegría colectiva. Trabajando, compartiendo y transformando conocimiento con personas con las que, a lo mejor, nunca se había cruzado una palabra, un gesto ( y esto, desafortunadamente forma parte de la vida cotidiana de las aulas de cualquier universidad) y con las que ahora nos unía la complicidad nacida de los sentimientos compartidos.

En otras ocasiones el trabajo comenzaba de manera individual para, posteriormente ser compartido primero en pequeños grupos y luego por todo el grupo-clase. Aprendimos a valorar y respetar todas las aportaciones, todas las producciones textuales, escribimos, sonorizamos, dramatizamos y (re)descubrimos el placer de escuchar, nos sumergimos en el placer de leer. Iban surgiendo contradicciones y conflictos que era necesario negociar, y todo este proceso se refleja en el proceso de reflexión de los diarios. También las discusiones en torno a diversos documentos y textos legales, sobre temas sobre los que era necesario buscar información, contrastarla, comentarla, debatirla y, por último, extraer las conclusiones que llevarían a la redacción de los diarios dialógicos. Uno de los grupos expresa: “ lo bonito sería que todos nos pusiéramos en marcha y comenzáramos a trabajar para conseguir que la escuela pública sea una escuela pública con mayúsculas”. Un aspecto muy importante lo recoge otro grupo: “ no hacía falta que opináramos igual que la profesora, porque todas las opiniones iban a ser escuchadas y valoradas por igual”. También trabajamos sobre el currículum oculto utilizando la publicidad,, textos, cortometrajes o películas para analizar su contenido. Una de las estudiantes afirma tras finalizar las sesiones: “ Si algún día puedo ser maestra seré una buena maestra”.

Las conferencias del profesorado que compartió su experiencia con nosotros también dieron resultados muy ricos ( gracias a Marta Soler y a Jesús Gómez del CREA, gracias a Kike Martín de “El Ateneo” y gracias a Josep Àngel Sáez-Benito del Instituto Bovalar). Con el tiempo las actitudes iban transformándose. El estudiantado resalta el camino insólito e inimaginado escogido, un rumbo en el que nadie debía demostrar nada; el referente cultural tan diverso y tan rico recogido en sus diarios; el trabajo intenso, difícil y gratificante una vez concluido y, sobre todo, la riqueza aportada a todo el mundo por el trabajo cooperativo, porque “ Solidaridad es también compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumnado que va a desarrollar conocimientos y herramientas más relevantes por estar más capacitado, más interesado o más motivado.(...) en los grupos

interactivos, la solidaridad se vive desde la base y no como un discurso impuesto” ( Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004: 134).

En los diarios dialógicos se refleja nuestro viaje conjunto a lo largo del curso en primera persona: la voz del estudiantado, porque como señala Judith Kalman (1993): “ El observar a quien lee y escribe en nuestro mundo, y a quien no lo hace, nos lleva a lo que es tal vez una conclusión obvia: la lectura y la escritura ( y la educación en general) se distribuyen de una manera desigual. La investigación ha aportado importantes evidencias para comprender cómo ocurre esto, demostrando que el alfabetizarse, lejos de ser sólo un asunto de voluntad individual, requiere de oportunidades socialmente construidas para aprender a leer y escribir, y que éstas están inmersas en relaciones de poder que influyen sobre quién lee y escribe, qué se lee y qué se escribe, quién lo decide, quién decide las convenciones normativas y ejerce poder a través de la lengua escrita”.

Esta plasmación de lo que nos iba ocurriendo en clase tiene una implicación importante, como señala Ana Maria Mendez (2003): “ Escribir la propia vida es hacer la vida. Al escribir nuestra historia vamos desarrollando habilidades para pensarla de otra manera, para valorarla, y de manera especial, vamos siendo capaces de reconstruirla (...) Escribimos para otros y en muchos casos, escribimos para recuperar lo que somos y hacerlo visible a los otros”.

Soñamos posibilidades y las transformamos en acciones concretas, en realidades que nos han ayudado a entender mejor qué es un maestro, qué es una maestra, qué es la escuela. Las voces del estudiantado y todo el proceso de nuestra experiencia quedó recogido en el cuaderno de bitácora que el estudiantado de segundo de educación infantil, volvió a recuperar y a trabajar en tercer curso en la segunda fase de la experiencia narrada en esta comunicación.

## **Fase II. Curso 2005-2006: Los diarios interculturales**

Desde las asignaturas de *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, en las Titulaciones de Maestro-a, *Gestión del aula desde la Diversidad y Multiculturalidad del alumnado* y desde *Educación Especial*, en Psicopedagogía, entre muchas otras que participaron en un proyecto de mejora educativa financiado por la Universitat Jaume I, se inició una experiencia de colaboración entre la universidad y la escuela, a demanda de ésta última. Esta propuesta tiene como objetivos prioritarios:

1. Propiciar el trabajo colaborativo entre los y las profesionales y el estudiantado de la Universitat Jaume I y los centros escolares del entorno.

2. Favorecer la formación interdisciplinar, significativa i dialógica de los y las profesionales de la educación: maestros y maestras y psicopedagogos y psicopedagogas.
3. Transformar la realidad social a través de actuaciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los y las agentes sociales del entorno, con la dinamización y compromiso de la comunidad.

La colaboración entre el profesorado y el estudiantado de la Universitat Jaume I y las comunidades educativas del C.E.I.P. “Estepar”, que tiene alumnado de hasta 10 países distintos, se concreta en la realización de actividades y propuestas educativas para atender la diversidad del centro desde un enfoque inclusivo e intercultural. Esta intervención pedagógica ha de ser sistemática y rigurosa, lo que implica un seguimiento y registro de las actuaciones de manera que puedan ser correctamente evaluadas en su desarrollo y etapa final.

El profesorado de la Universitat Jaume I participa asumiendo el asesoramiento y formación del estudiantado implicado en el proyecto y el asesoramiento y trabajo colaborativo con el profesorado de los centros escolares participantes.

El estudiantado de la UJI colabora en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades propuestas con el profesorado del centro escolar.

Las actividades parten de las necesidades detectadas por el propio centro educativo y tratan de abordar la diversidad de una manera transversal y globalizada, incluyendo todas las áreas curriculares y todos los ámbitos y espacios de la vida del centro.

Las propuestas se han articulado en torno a Talleres Interculturales cuya metodología se basa en la participación y la cooperación, de manera que el trabajo en grupos heterogéneos es el eje principal de la experiencia.

Esta experiencia ha propiciado todo un proceso de reflexión sobre la práctica docente tanto para los futuros maestros y maestras como para el profesorado de la escuela.

Los diarios han servido de herramienta de formación y han dado cuenta de la evolución de la actividad realizada, así como de las sensaciones, sentimientos e inquietudes que acompañaban al estudiantado que participó en el proyecto.

Algunos de los aspectos que analizamos a partir de estos diarios son los siguientes:

- a) La narración-relato de la propia vivencia y aprendizaje con la consiguiente sistematización del pensamiento docente y la reflexión sobre los dilemas de la acción.
- b) La incorporación de la dimensión emocional en la tarea educativa.
- c) La resolución de problemas y conflictos en la acción.
- d) La valoración de la diversidad del grupo como recurso positivo para enriquecer las propuestas.

#### **4. Conclusiones**

Quisiéramos acabar este trabajo haciendo constar el entusiasmo que todos y todas las implicadas hemos puesto en esta experiencia de colaboración y lo gratificante que es tanto para el estudiantado como para nosotras, como formadoras, compartir este tipo de aprendizajes y vivencias, de ir escribiendo juntas nuestras reflexiones sobre la tarea de educar en la diversidad y el diálogo para la interculturalidad y la inclusión. Finalizamos esta reflexión con unas palabras de Giroux (2001:42) que expresan muy bien lo que queremos decir:

" La intolerancia, y no la diferencia, es enemiga de la democracia y es difícil, si no imposible, para los estudiantes, crecer en la democracia sin reconocer la diversidad cultural y política como condición primordial para aprender múltiples alfabetizaciones, experimentar la vitalidad de diferentes culturas públicas y rechazar la comodidad de las culturas monolíticas definidas por las exclusiones racistas. En este caso las diferencias son importantes no como simples marcadores rígidos de identidad, sino como diferencias marcadas por relaciones desiguales de poder, puntos de divergencia e historias, experiencias y posibilidades cambiantes. La diferencia cuestiona la dinámica central del poder, abriendo al mismo tiempo un espacio de traducción y las condiciones para intentar renegociar y poner en entredicho las ideologías y los mecanismos de poder que sitúan a algunos sujetos en una posición privilegiada, al mismo tiempo que niegan la capacidad del sujeto social a otros".

#### **5. Bibliografía**

AGUILAR, C. (2000) "Textos, imágenes, currículum oculto y Didáctica de la Lengua y la Literatura " en DIVERSOS. *Didáctica da Língua e da Literatura. Volume I*. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra / Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura", pp.427-438.

AGUILAR, C. (2001 a) *Didàctica del català i Pedagogia crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.

AGUILAR, C. (2001b) "Lengua y cultura desde la opción crítica" en MENENDEZ, E.-DELGADO, A. (Eds.) *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.137-146.

AGUILAR, C.(2004) " La tertulia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura" en *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 617-625.

AGUILAR, C. (2005) Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora, en *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Logroño: SEDLL& Universidad de La Rioja (en prensa).

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2000) Hacia una educación sin exclusión, en MIÑAMBRES, A. y GOVÉ, G. (Coords.) *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Lleida: Universitat de Lleida-Fundación Vall, 187-195.

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

FLECHA, R. (2004) "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje en DIVERSOS *La educación en contextos multiculturales : diversidad e identidad. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. València: Universitat de València, pp.417-439

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables*. Madrid: Morata

GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

GIROUX, H. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

KALMAN, J.(2003) "El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana". *Decisio*,6. <http://tariacuri-crefal.edu.mx/decisio/d6/sab1-.php?revista=&saber=1>

KINCHELOE, Joe L. I STEINBERG, Shirley R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro, Barcelona.

McLAREN, P. (1984) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid. Siglo XXI.

MENDEZ, A.M.(2003) "Haciendo Nuestra Historia. Textos autobiográficos y cultura escrita". *Decisio*,6. < <http://tariacuri-crefal.edu.mx/decisio/d6/sab1-1.php?revista=&saber=1>>

SOLER, M. (2003) "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador" en TEBEROSKY, A.y SOLER, M.(comp.) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsori, pp. 47-63

TRAVER, J.A. (2003) La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.

ZABALZA, M.A. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.