

## LA IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA REFLEXIVA Y SU IMPACTO EN EL AUTOCONCEPTO DE LOS PROFESSORES: UN ESTUDIO EN GRUPOS DE PROFESSORES DE 1° A 4° BÁSICO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA DE ALTO ÍNDICE DE VULNERABILIDAD

Angela María TRISOTTI CEREZO<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El estudio realizado tiene como propósito apoyar la mejora escolar de una escuela inclusiva a través de la práctica reflexiva, en la medida en que ésta favorece que sus miembros se impliquen y trabajen activa y cooperativamente. Para ello es importante comprender cómo los profesores se perciben a sí mismos y de qué manera sienten que son parte importante de la institución. Esta investigación se enmarca dentro de un diseño de investigación acción, incorporando elementos de estudios etnográficos que nos permitieron profundizar en los diferentes ámbitos del autoconcepto de los profesores 1° a 4° básico, sus creencias, sus percepciones y el contexto en que se desenvuelven, triangulando con la percepción de otros actores. Las prácticas reflexivas realizadas permitieron generar un mayor nivel de confianza que enriqueció la calidad y profundidad de las entrevistas. Se observó, que los profesores se abrieron a "mirar" más objetivamente sus clases y a trasladar el foco de análisis desde la enseñanza hacia el aprendizaje. El trabajo realizado permitió a su vez conocer el autoconcepto del profesorado y a comprender las dinámicas escolares y las tensiones que impactan en este y cómo la práctica reflexiva puede producir mejora en la vinculación, sentimiento de valoración, empoderamiento y actitud hacia el cambio. En este contexto la práctica educativa se torna una estrategia, en etapas siguientes, para consolidar un proceso de mejora escolar más participativa donde todos sus miembros toman una posición crítica, activa, tanto de sí mismo como de la escuela y la sociedad, construyendo colectivamente el significado de escuela inclusiva.

**PALABRA CLAVE:** Autoconcepto. Práctica reflexiva. Mejora escolar. Escuela inclusiva.

### Introducción

El escenario educativo actual en Chile es complejo; la sociedad ha tomado mayor conciencia de las carencias en este sistema. Los aprendizajes están respondiendo a la existencia de una sociedad polarizada. Este hecho no es algo aislado, el modelo neoliberal de sociedad ha impactado en la vida de adultos jóvenes y niños y también ha penetrado en las escuelas Santos Guerra (2000). Buscando intereses económicos y bajo una mirada eficientista, se ha tratado de adaptar modelos empresariales buscando conseguir mejores aprendizajes, objetivo que ha sido poco logrado.

<sup>1</sup> Doutoranda em Planificação e Inovação Educativa. Pontificia Universidade Católica de Chile – Departamento de Didáctica. Santiago - Chile. atrisotti@tei.cl

Frente a los bajos resultados de aprendizaje, poco se critica el sistema educativo en sí y menos los paradigmas bajo los cuales está estructurado. Se busca sostenidamente culpabilizar a las escuelas y en especial a los profesores, sin haber focalizado esfuerzos reales en mejorar las condiciones de dichos profesionales y haber ofrecido verdaderas opciones para la formación inicial y continua.

Las demandas a las que están expuestos los profesores son cada vez más complejas (PERRENAUD, 2004), la formación que han tenido los profesores difícilmente es efectiva para resolver los problemas a los que se enfrentan y ahora deben ganarse su autoridad (GUARRO, 2005). Bajo el enfoque técnico, los docentes son meros aplicadores de reformas impuestas. Desde el paradigma sociocrítico, creemos que la mejora escolar se apoya estimulando la autonomía y colaboración entre profesores y escuelas a través de la reflexión. ¿Poseen las escuelas las estructuras que permitan a los profesores reflexionar individual o colectivamente sobre su práctica? ¿Tienen los docentes el hábito de reflexionar en comunidad?

El bajo número de horas no lectivas, las escasas actividades, proyectos y tiempo compartido entre profesores hacen que los espacios de reflexión conjunta sean limitados. El modelo formativo del profesor que prevalece es transmisivo, los periodos de práctica son insuficientes y tampoco pueden considerar todas las situaciones al que el profesor se enfrentará en su vida profesional (PERRENAUD, 2004). Entonces, ¿cómo se siente el profesor frente a las exigencias? ¿Cómo se ve a sí mismo? ¿Cómo influye en su capacidad de responder a dichas demandas?

Una línea de investigación que enfrenta este contexto educativo y pretende estudiar formas en que los profesores desarrollen capacidad de análisis de su propio quehacer, es la conformación de grupos reflexivos de práctica. Estas comunidades generan múltiples efectos positivos en los profesores, como el favorecer el trabajo cooperativo, estimular la comprensión del propio actuar del profesor y facilitar la innovación (PERRENAUD, 2004). Una práctica de crítica pedagógica busca en la escuela y la formación del profesorado un intento de mejora de la sociedad, teniendo como fin último la justicia social (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2003).

Dentro de las investigaciones de desarrollo profesional docente realizadas entre los años 2000 y el 2010 en diferentes países, no se observan estudios realizados en Chile (AVALOS, 2011). La búsqueda bibliográfica propia solo encontró algunos estudios a nivel de formación inicial. De ahí surge la relevancia de iniciar una investigación a nivel de desarrollo continuo en el propio contexto escolar. El estudio

realizado tiene como propósito apoyar la mejora escolar del colegio Santa de María de la comuna de El Monte, colegio inclusivo que cumple una misión social fundamental en la localidad. En la búsqueda de mejora, se plantó la práctica reflexiva como estrategia para elevar el nivel de conciencia del profesorado respecto a su propio actuar, cambiar la disposición y la mirada sobre sí mismos, cambiar su actitud frente al quehacer. Esto implicará un aprendizaje profundo y duradero respecto a si mismo (PERRENAUD, 2004), es decir, en su autoconcepto.

Se ha comprobado la importancia del autoconcepto como factor de bienestar psicológico y la existencia de una relación causal recíproca entre el autoconcepto académico y logros de aprendizaje. Además se sabe que los resultados de aprendizaje son significativamente superiores, si además de los contenidos de la capacitación, se trabaja en forma planificada y explícita el autoconcepto (CRAVEN; SEESHING, 2008). Tomando en cuenta que al pertenecer a las comunidades de práctica reflexiva, los profesores experimentan profundos aprendizajes sobre sí mismos y que el autoconcepto y el aprendizaje se afectan entre sí, surge el interés de investigar cómo se afectan el autoconcepto y la capacidad y disposición de reflexión dentro de las comunidades de práctica reflexiva.

En esta investigación se buscó entonces, indagar cómo se siente el profesor de enseñanza básica frente a su realidad educativa, cómo es su vida, qué dificultades presenta, qué estructuras debería desarrollar la escuela para potenciar la reflexión conjunta y esbozar cómo se modificaría el autoconcepto del profesor a través del tiempo en la medida en que reflexiona sobre su práctica.

### **Descripción del trabajo**

El estudio de la implementación de comunidades de práctica reflexiva es coherente con un diseño de investigación acción, incorporando, en una etapa diagnóstica, elementos etnográficos para profundizar en los diferentes ámbitos del autoconcepto de los profesores, utilizando entrevistas en profundidad a los diferentes actores y observaciones directas, lo que permita una triangulación.

Se trabajó en un colegio de realidad de alumnos vulnerables, como muestra de caso-tipo. Se eligió este contexto por la dificultad que implica para los profesores el logro de aprendizajes en sus alumnos, lo que sugiere que los profesores podrán aportar al estudio las percepciones y los sentimientos que provocan esta difícil realidad. Otro

factor que incidió en la elección de este tipo de escuela, es el hecho de que grupos con mayores dificultades son aquellos que muestran mejores avances después de una intervención (O'MARA, et al. apud CRAVEN; SEESHING, 2008). Los integrantes de las comunidades reflexivas fueron profesores de enseñanza básica, no importando género ni edad. La variedad del nivel y tipo de experiencias aportarán riqueza al diálogo y a la reflexión. Sin embargo, participaron del estudio, sólo aquellos que en forma voluntaria deseen incorporarse a estas comunidades.

En el trabajo se pretende identificar los rasgos esenciales del autoconcepto de los profesores de primero a cuarto básico (RAMÍREZ SALGUERO; HERRERA CLAVERO, 2002), en una escuela de alumnos vulnerables. También diseñar un programa destinado a desarrollar una comunidad de práctica reflexiva en una escuela vulnerable que apoye la mejora escolar. Se espera comprender los procesos psicosociales que se generan en las comunidades de práctica reflexiva y cómo afectan al autoconcepto del profesorado participante y cómo este autoconcepto afecta a su vez la viabilidad y efectividad de dichas comunidades. De ello se derivan preguntas de investigación como: ¿Cuáles son los rasgos esenciales que caracterizan el autoconcepto del profesorado de primer ciclo del colegio Santa María de la Comuna de El Monte? ¿Qué plan de acción podría diseñarse para facilitar la implementación de una comunidad de práctica reflexiva? ¿Qué procesos psicosociales se desencadena la práctica reflexiva entre pares y de qué manera afecta el autoconcepto del profesorado?

En un primer ciclo se realizaron 12 visitas semanales al establecimiento donde se fue paulatinamente generando un clima de mayor confianza entre el investigador y los profesores y el investigador y los directivos del colegio. De las 6 profesoras iniciales una fue cambiada de rol y otra de ellas fue paulatinamente ausentándose de las últimas sesiones, por decisión propia.

En las sesiones se trabajó también sesiones de autoanálisis que apuntaran a evidenciar su estado interior actual y algunos elementos de su historia escolar. También se trabajó las formas distintas de observar la labor profesional y el proceso de reflexión (ATENEU, 2009), bajo el modelo reflexivo de Melief y Alsina (2010 apud TIGCHELAAR et al., 2009).

Se realizaron entrevistas personales a los diferentes actores en base a un cuestionario desarrollado con el fin de identificar diversos elementos del autoconcepto profesional y se analizaron documentos y observaciones de clase. Para el registro de datos, se utilizó grabación de audio, fotografía y de video.

En un segundo ciclo se procedió al diseño del plan de acción. Para complementar los hallazgos del primer ciclo se planteó la necesidad de la observación de clases de manera de permitir la triangulación de algunos elementos planteados por directivos y profesores. “[...] Todo esto debe ser complementado por estudio de aula y centro realizado por el propio el investigador a través de observaciones, entrevistas y análisis de documentos”. (MARGALEF, 2012, p.25).

Una vez analizado los resultados y llevado a cabo la triangulación, se procedió a elaborar el plan de mejora. La etapa de implementación del plan se contempló para un trabajo posterior.

### **Resultados obtenidos**

Los resultados indican que los profesores en su mayoría consideran que los resultados son bajos en relación a los aprendizajes esperados, lo que produce una sensación de insatisfacción. Se argumenta que dichos resultados se deben a las características de los niños y del alto número de estudiantes con problemas de aprendizaje o falta de apoyo familiar. Incluso se les mira como una carga adicional al trabajo del profesor, porque sienten que no tienen las herramientas que puedan cambiar significativamente la situación. Triangulando con la percepción de directivos, se observa que estos también coinciden con considerar los resultados de aprendizaje como insuficientes, pero se trasluce la expectativa positiva de que es posible la mejora.

Los profesores manifiestan sentimientos de desánimo y fracaso a diferencia de los directivos. Aquellas profesoras que muestran mayor seguridad y competencias didácticas, también son las que perciben que pueden influir más radicalmente en sus estudiantes, adquiriendo, en ocasiones, un rol más propositivo dentro del colegio. Sin embargo, destaca las escasas de expresiones que manifiesten la participación activa en la generación de ideas, planificación y desarrollo protagónico de dichos proyectos.

Mientras algunos se sienten muy exigidos, con falta de tiempo, dudando poder cumplir con dichas obligaciones, otros consideran que las exigencias son tan pocas que frenan su desarrollo profesional. Al triangular encontramos que el resultado SIMCE, sí las presiona (especialmente a las profesoras de segundo y cuarto básico), sobre todo por los resultados SIMCE del 2011(más altos que los años anteriores), lo que les hace percibir que las metas también subieron.

La mayoría de los profesores no se sienten o dudan de que el colegio los valore. Al hacer la triangulación con directivos del colegio, se observa que estos sí valoran, tanto aspectos, personales como pedagógicos y didácticos propiamente tal. En relación a los alumnos, los profesores se sienten valorados por ellos, argumentando el vínculo y el dominio de grupo, las razones didácticas son minoritarias y hacen referencia a la creatividad y capacidad de motivación.

Se observa una gran vinculación emocional de los profesores con el colegio. Gran parte de ellos encuentra sentido a la institución por su labor social. Comparten el foco en los niños y el ambiente familiar. No surge en las entrevistas la palabra inclusión, ni su significado, que difiere de la integración, concepto que es claramente manejado por los directivos.

Los profesores, si bien reconocen necesidades de perfeccionamiento, una minoría han tomado acciones concretas para cubrir dichas necesidades. Los profesores en general son bastante dependientes. La falta de autonomía se relacionaría con escasos espacios de participación.

Los directivos reconocen que no se ha trabajado en la identificación e implementación de los valores claves en una escuela inclusiva, lo que posiblemente ha influido en que los valores nombrados por los profesores difieran mucho de aquellos nombrados por los directivos.

En relación a la entrevista a los estudiantes de 1° a 4° Básico, se observó que a la mayoría de los niños les gusta el colegio, aunque sus motivaciones no son principalmente el aprendizaje y/o las clases. Destaca el reconocimiento de situaciones de violencia entre alumnos y de no sentir el apoyo de algunos estamentos. Los alumnos tienen vínculo positivo con sus profesores; quieren a sus profesores y, a su vez, se sienten queridos por ellos. Si bien reconocen que los profesores se enojan y castigan, tienden a justificarlos, validándolo para un clima adecuado para el aprendizaje.

Se explicita en varios estudiantes, un rasgo competitivo, coherente con una enseñanza donde se compara y se ordena en un ranking a los alumnos. Si bien estos estudiantes poseen altas expectativas futuras, su visión de un alumno ideal es más bien pasivo donde asiste a clases, escucha a los profesores y hace sus tareas. La percepción de trabajos grupales es limitada. Todo lo anterior es consistente con lo observado directamente en las clases.

## Conclusiones y propuestas

Podemos plantear que el autoconcepto de los profesores de Primero a Cuarto Básico de este colegio se ve deteriorado por varios factores. Entre ellos destaca la valoración negativa de los logros escolares, donde se priorizan los aprendizajes académicos en base a pruebas estandarizadas por sobre otros aprendizajes como los avances personales, el desarrollo social, emocional y la participación y avance en actividades extracurriculares.

También se percibe la conciencia de no tener todas las competencias para trabajar con alumnos con necesidades especiales, pero no siempre buscan activamente las mejoras respectivas. Se observa más bien, que las responsabilidades se externalizan, argumentando el poco apoyo de la familia y la cantidad de alumnos con dificultades de aprendizaje. Los profesores no se sienten tan valorados, en forma explícita, a pesar de que los directivos sí manifiestan buenas opiniones de ellos. Su vinculación y compromiso es hacia los niños principalmente.

Las reacciones ante la frustración de los maestros son percibidas por parte de directivos y alumnos como enojo y pérdida de paciencia, traducidos a conductas retos y quejas, aspecto que no es percibido y/o declarado por los propios profesores.

A partir del análisis del contexto institucional y las entrevistas y conversaciones con directivos y las propias de la práctica reflexiva, se puede concluir que la percepción de los profesores, es producto de un complejo proceso de cambio institucional y de resistencias. Estas últimas, en parte, han sido favorecidas porque los cambios en la gestión en el colegio los últimos años, han instalado planes de mejoramiento de los aprendizajes, fundamentados, en gran parte, en la evaluación y en modelos de gestión de calidad de la Fundación Chile con poca participación activa del profesorado en su propio diseño.

En este ámbito, la cultura instalada hasta ese momento comienza a tener tensiones. Los conceptos de integración, inclusión y valores inclusivos se enfrentan a competitividad, metas escolares y eficacia, no logrando aunar miradas entre los diferentes miembros.

El modelo pedagógico hace crisis y los profesores se centran más en la enseñanza que en el aprendizaje, ya que les confiere más seguridad. Sin embargo, esto no logra responder a las necesidades diferenciales de los estudiantes, sino solo a un

grupo promedio. Los directivos hacen seguimiento de dichos aprendizajes lo que produce angustia a los profesores y tensión entre las partes.

Si bien es importante focalizarse en la mejora de aprendizajes, se debe tener cuidado de evitar que las presiones neoliberales externas penetren directamente a la vida escolar, ya que puede dañar la esencia misma de una cultura inclusiva.

Este clima, si bien perjudica el diálogo entre los distintos estamentos y al interior de los mismos, puede servir de oportunidad para que todos los miembros de la comunidad escolar encuentren sentido y utilidad al establecimiento de prácticas reflexivas, que sirvan de estrategia para el intercambio de miradas, los acuerdos y la construcción colaborativa y cooperativa, lo que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales y el aprendizaje (KAGAN, 2009).

A pesar de que se llevaron a cabo solo algunas sesiones de práctica reflexiva, se pudo lograr un momento de análisis y mirada personal, lo que permitió detectar algunos de los conflictos o dificultades a los que se enfrentan los profesores, lo que confiere un espacio de validación de sus propios sentimientos. El uso de actividades de generación de grupo permitió lograr mayor confianza, lo que impactó positivamente en la riqueza de las entrevistas y resultados. En el trabajo con sesiones de la fase de autoanálisis se logró que los profesores miraran finalmente sus prácticas y el impacto que éstas tuvieron en el aprendizaje de todos sus niños. Faltan por cierto, en una segunda etapa, sesiones de contraste y de redescipción que permitirían la implementación de mejoras en el aula. El trabajo conjunto, mejoraría el sentido de valoración y pertenencia, lo que tiene radical impacto en la motivación y clima institucional.

Después de realizado el trabajo, se desea destacar que la práctica reflexiva no es el fin último, sino más bien un medio para obtener un fin mayor, la mejora escolar.

Se propone la implementación de un ciclo 2 de práctica reflexiva al interior del propio equipo directivo junto al sostenedor. Sería conveniente revisar las diferentes políticas inclusivas, la cultura institucional y las acciones inclusivas que están siendo implementadas actualmente y contrastarlas con el modelo pedagógico que se está llevando y la política de participación. Para complementar la información, se podría reflexionar en torno a resultados de “Focus Group”, realizados a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, los temas que se analicen en los estudios de grupos focales, pueden surgir de este estudio como de algunas de las sesiones de práctica reflexiva del ciclo 2.



En un ciclo reflexivo 3 sería conveniente incorporar a otros miembros de la comunidad educativa. En este ciclo se debería trabajar los principios de una escuela inclusiva y acordar las acciones inclusivas que derivas de esto. Las metas educativas, el perfil de alumno, los objetivos pedagógicos, las estrategias de enseñanza como los grupos cooperativos, las actividades de enseñanza aprendizaje, la organización de los alumnos, el grado de cooperatividad, los roles del profesor, de los estudiantes y del resto de los miembros de la comunidad educativa, los procesos de evaluación y la organización de los tiempos no lectivos de los profesores y los planes de desarrollo profesional, deberían ser sujetos a revisión en torno al concepto de inclusión.

En ciclos sucesivos se podría trabajar con grupos de profesores en torno a estrategias metodológicas y evaluativas, para construir colectivamente los cambios e implementarlos de manera efectiva en el aula. Un proyecto curricular inclusivo en todo su sentido, permitiría articular de mejor manera los actuales y múltiples proyectos de mejora escolar, destacables y valorables en una escuela particular subvencionada y con tal nivel de vulnerabilidad, logrando así rendir mejor fruto al esfuerzo que se hace. En relación a esto, surge la necesidad de un trabajo participativo, de toda la comunidad educativa, donde se construya colectivamente un concepto de inclusión, el marco axiológico y curricular que emanarían del mismo y todas las implicancias y responsabilidades que se derivarían de dichos principios.

Los procesos de construcción curricular participativa son fundamentales en el desarrollo de la motivación, autonomía, proactividad, liderazgo, empoderamiento, sentimiento de valoración de sí mismo por la institución, vinculación, responsabilización y fortalecimiento de una cultura inclusiva.

***IMPLEMENTATION OF COMMUNITIES OF REFLECTIVE PRACTICE AND ITS IMPACT ON SELF-CONCEPT OF PROFESSORS: A STUDY IN GROUPS OF 1 TEACHER TRAINING A BASIC 4TH ESCULA INCLUSIVE OF HIGH VULNERABILITY INDEX***

***ABSTRACT:*** The study is intended to support an inclusive school improvement through reflective practice, to the extent that it encourages its members to get involved and work actively and cooperatively. It is important to understand how teachers perceive themselves and how they feel they are an important part of the institution. This research is part of an action research design, incorporating elements of ethnographic studies that allowed us to delve into the different areas of self-concept of teachers 1st to 4th grade, their beliefs, their perceptions and the context in which they work, triangulating with the perception of other members. Reflective practices permitted to generate a

*higher level of confidence that enriched the quality and depth of the interviews. It was observed that teachers were open to "look" objectively their classes and shift the focus of analysis from teaching to learning. The work allowed to know the self-concept of teachers and to understand the dynamics and tensions that affect it and how reflective practice can help to link themselves to the institution and peers, to be fond of others, empowerment and good attitude to change. In this context educational practice becomes a good strategy to consolidate the school improvement process in a more participatory way, where all members take a critical, active role, both of himself (herself) and the school and society, to collectively build the meaning of inclusive school.*

**KEYWORDS:** *Selfconcept. Reflective practice. School improvement. Inclusive school.*

## REFERÊNCIAS

ATENEU. **Materials i recursos per a la formació**. Catalunya: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2009. Disponible en: <[http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica\\_reflexiva/eines/instruments/comunitat](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/eines/instruments/comunitat)>. Acceso en: 18 mar. 2012.

AVALOS, B. Teacher profesional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v.27, n.1, p.10-20. Disponible en: <[http://aula1.elearning.cl/elearning/file.php/115/ARCHIVOS\\_PROFESORES/MARGALEF/Anexo%204-desarrollo-profesional-Avalos.pdf](http://aula1.elearning.cl/elearning/file.php/115/ARCHIVOS_PROFESORES/MARGALEF/Anexo%204-desarrollo-profesional-Avalos.pdf)>. Acceso en: 19 nov. 2011.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Ed.). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003. p.66.

CRAVEN, R. G.; SEESHING, A. Y. **Why self-concept matters for teacher education**: examples from performance, mathematics and reading, and aboriginal studies research. In: CONFERENCIA DE LA ASOCIACIÓN AUSTRALIANA PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 2008, Brisbane. Disponible en: <<http://www.aare.edu.au/08pap/cra08833.pdf>>. Acceso en: 21 ene. 2012.

GUARRO, A. La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v.9, n.1, p.0, 2005.

KAGAN, S. **Kagan cooperative learning**. San Clemente: Kagan Publishing, 2009.

MARGALEF, L. **Apuntes del curso de innovación y desarrollo profesional**. 2012. Tese (Doctorado de planificación e innovación educativa) -Universidad de Alcalá de Henares, Henares, 2012.

PERRENAUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graò, 2004.

RAMÍREZ SALGUERO, M. I.; HERRERA CLAVERO, F. El Autoconcepto. **Eúphoros**, Granada, n.5, p.187-204, 2002.

SANTOS GUERRA, M. **La escuela que aprende**. Madrid: Ed. Morata, 2000.

TIGCHELAAR, A. et al. **Elementos de una posible estructura de aprendizaje reflexivo en la formación inicial**. Material elaborado para el Proyecto COMENIUS 2.1. Catalunya, 2009. Disponible en:  
<[http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica\\_reflexiva/centre/index](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/centre/index)>.  
Acceso en: 18 mar. 2012.