

VII

PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, REFLEXIÓN DE SABERES Y APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO

María de Jesús Vitón António (U. Autónoma de Madrid - España-)

Daniela Gonçalves (ESE de Paula Frassinetti; CEDH da U. Católica Portuguesa -Portugal-)

1. La Práctica Docente en la Enseñanza Universitaria

En la dinámica del siglo XXI y, considerando la educación o fenómeno educativo como una de las manifestaciones humanas más importantes y, simultáneamente, más complejas, nos parece primordial la concientización para la búsqueda de soluciones, la construcción de conocimiento, la reestructuración de la formación y la necesidad de compartir, para que sea posible creer en el cambio de verdades firmes, y de paradigmas dogmáticos, cómodamente estáticos e impenetrables.

La reforma educativa, guiada por espíritu libre, democrático, pluralista, abierto y dialogante, nos remite hacia la concretización de un ideal de comunidad educativa, entendiéndola como un medio de desarrollo integral del alumno, apostando en la formación y desarrollo humano, social, cultural, cognitivo y cívico, releídos en una clave emocional-afectiva que da razón al sentido de una pasión (Day, 2006) que en la línea de Van Manen (1998) en el desarrollo de un tacto, se atiende al otro pudiendo investigar en una experiencia vivida y llenando de contenido reflexivo el ejercicio formativo, como un ejercicio orientado a un auténtico aprendizaje en interacción y potenciador de desencadenar la construcción de conocimiento profundo activo (Pina, 2005:86) para un avanzar en un desarrollo competencial crítico (Perronound, 2004:226)

En esta dirección la práctica del educador debe buscar la creación de un ambiente escolar que promueva el desarrollo mental y desencadene otras dimensiones del desarrollo. Esto es, siendo éste integral, integrarnos personalmente y profesionalmente en el ejercicio de un quehacer para cuidar el espacio de comprensión intersubjetiva e intelectual (Morín, 2001), a fin de hacer posible afrontar la complejidad de la democratización del conocimiento como principal objetivo compartido en el grupo creado en la realidad del aula.

Ese tipo de prácticas, sin embargo, no debe ser fruto del uso de instrucciones creadas por otras personas aplicadas como una fórmula única que resuelve diferentes problemas, pero sí, creadas a partir de la reflexión sobre las propias prácticas docentes y de la discusión sobre la enseñanza. Esta reflexión debe ser necesariamente una práctica social, realizada con sus iguales, para que pueda ser provechosa.

En esta perspectiva el ambiente formativo puede favorecer el desarrollo profesional docente, una vez que éste, a su vez, puede ser también favorecido por medio de contextos colectivos, pues sabemos que puede configurarse en un lugar *“onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentirse apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes”* (Ponte, 1998:10) Este ambiente formativo permite enfrentar los posibles problemas de modo colectivo, posibilitando una discusión de saberes, de acciones en un proceso de construcción realizado colectivamente. Cuestión que se trabaja a su vez, desde una dimensión meta-reflexiva para conseguir revalorizar la corresponsabilidad en el logro de la calidad, en términos de una participación realmente comprometida en lo que supone una construcción compartida.

A fin con todo ello de fortalecer no sólo los principios educativos de calidad sino los criterios para hacerla posible. En este aspecto, y en la medida que se afianza esta dinámica, se va potenciando una meta-participación (Trilla, 2001) con la que se proyectan nuevas y más profundas mejoras. Para ello se requiere poder decir que el educador se configura como un sujeto que, en todo momento, busca valorar situaciones, analizando informaciones sobre ellas, tomando decisiones sobre que hacer, observando el efecto de este proceso y acciones en el trabajo por él desarrollado en un determinado tiempo y contexto sociohistórico.

En ese sentido cabe mencionar que el ejercicio de la docencia es hecho esencialmente de tensiones y dilemas, de negociaciones y estrategias de interacción; dilemas que configuran algo mucho más enraizado que la simple alteración de los procedimientos didácticos, pues implican también alteraciones

sobre el saber docente en relación a su trabajo y “*da própria concepção do seu papel e função na escola*” (Dias-da-Silva, 1994: 45)

De acuerdo con Pacheco (1995), los dilemas son situaciones problemáticas que los educadores enfrentan, tanto en una dimensión de pensamiento como en una dimensión de acción, en el transcurrir de su actividad profesional, siendo para el educador un punto de tensión a partir del cual tenemos que tomar alguna decisión.

Es imprescindible que el educador, durante su desarrollo profesional, tenga condiciones de gestionar estos dilemas, siendo uno de los caminos para esta gestión buscar, de un modo colectivo, la manera de explicitar la confrontación presente en los dilemas cotidianos, identificando las creencias y los valores ocultos o explícitos en las acciones realizadas, a fin de evidenciarlos y alterarlos si favoreciera la solución de situaciones. O en su caso supusiera fortalecer compromisos de cambio que potencie a los sujetos como agentes de impulsar o consolidar innovaciones en tarea formativa cotidiana como proyección educativa en el espacio público que toma conciencia de su quehacer para favorecer la democratización con una participación decida y problematizadora a fin de identificar críticamente dónde estamos y qué hacemos y cómo podemos mejorar profundizando en la vida de calidad para todos y todas.

De esta manera, si bien es esencial en la actividad docente, los dilemas cotidianos pueden constituirse no solo en un desafío para quien reflexione acerca de ellos en la búsqueda de su superación, sino también en una fuente muy provechosa para el desarrollo profesional docente, culminando, así, en un proceso de cambios, en cuanto a las creencias docentes, decisiones y acciones tomadas, tanto como los propios saberes y conocimientos que pueden ser (re)construidos y (re)significados durante este proceso.

A partir de la década de 1980, las investigaciones buscaban identificar las acciones de los educadores, sus diferentes formas de actuar, y relacionarlas con el contexto de los alumnos y con la materia impartida. El educador deja de ser visto como un simple ejecutor de tareas, y pasa a construirse como un profesional que toma decisiones y que es formado para actuar en un contexto complejo e incierto. Esta nueva formación de los educadores pasa a privilegiar el desarrollo de la creatividad, de la capacidad de encontrar nuevas estrategias de movilización contextualizada de conocimientos y de visión crítica (Sá-Chaves, 2002). Visión que se completa con una proposición reflexiva de mejora desde dentro y situada en lo profundo de un quehacer que

nos compromete con el desarrollo educativo democratizador (Vitón, 2013:129), que no es otro que aquel que dialoga críticamente con las desigualdades y se implica con actuaciones para lograr una igualdad compleja (Vitón, 2013). Este planteamiento conlleva y trata de sumarnos a una visión contraria al racionalismo técnico, teoría defendida por Schön (1983 y 1987) basada en un conocimiento que valora la epistemología de la práctica y que surge a partir de la reflexión sobre ésta. Desafía a los profesionales a no ser meros técnicos ejecutores, que siguen rutinas y reglas, defendiendo la idea de que un profesional reflexivo debe siempre proponerse responder las nuevas problemáticas y desafiantes cuestiones, produciendo nuevos saberes y nuevas técnicas a partir del contexto en que se encuentra. En suma, *“a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão”* (Alarcão, 1996: 19)

2. Reflexión de Saberes

Una concepción crítica de la reflexividad, que tenga como objetivo contribuir con un hacer-pensar y el saber-hacer cotidiano de los educadores, consiste en sobrepasar esa visión de profesionales en formación que apenas someten a reflexión los problemas de la práctica más inmediatos, de manera aislada y descontextualizada del medio social, cultural, político e ideológico. Para que la reflexividad docente no caiga en el reduccionismo de ser interpretada como un principio pragmático o tecnicista, es importante que el educador se apropie de manera teórica y crítica de las realidades en cuestión *“de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula”* (Libâneo, 2002: 23), llevando siempre en consideración contextos históricos, políticos y sociales en la configuración de las prácticas escolares. Como prácticas que concretizan una opción y desde un posicionamiento crítico van integrando el quehacer cotidiano con el alcance de un proceso socio-histórico emancipador en construcción, en el que se da razón a hacer de la acción educativa una acción transformadora que nos vincula con el otro (Bárceñas, 2005) con su visión y vida haciendo posible el aprendizaje. Para hacer posible que el docente pueda considerar el avance en esta perspectiva, se destaca la necesidad de reflexión sobre la práctica teniendo como base la apropiación de teorías como elemento fundamental para la mejoría de prácticas de

enseñanza, en las que el educador es ayudado a comprender su propio pensamiento y a reflexionar críticamente sobre su práctica. Alarcão (2001) demuestra que esta nueva manera de pensar y de actuar presenta implicaciones en la escuela, la formación, el currículo, en la manera como los educadores entienden y ejercen su práctica pedagógica y en la forma en cómo los alumnos conciben su ser estudiante. Repercute también en el papel desarrollado por los funcionarios en las dinámicas introducidas por la propia escuela.

Los defensores de la escuela reflexiva son, por lo tanto, contrarios a escuelas que entrenan educadores para ser meros ejecutores de tareas preestablecidas y moldean sus alumnos en la pasividad y conformidad en busca de patrones sociales. Tampoco concuerdan con organizaciones inflexibles y con las estructuras jerarquizadas, creyendo que no es posible alcanzar el éxito y la autonomía de esta manera (Alarcão, 2001). Autonomía que siempre, desde un enfoque de la complejidad, será vista en términos de interdependencia y ecoddependencia (Vitón, 2013).

En la medida en que el cuerpo docente es asistido a reflexionar sobre su práctica, a re-significar sus teorías, a comprender las bases de su pensamiento, como un investigador de su acción, el educador puede modificarla con más propiedad.

Sentido y contenido están, obviamente, relacionados. Y están en relación con una realidad sentida y dimensionada desde necesidades padecidas (Vitón, 2014) donde se ubica la mejora que va contribuyendo a avanzar en el proceso de la calidad buscada. Para lo cual dicha necesidades analizadas han de ser tratadas tomando en cuenta una identificación de intereses (Grundy, 1994) a fin de dar una direccionalidad al cambio y sustentar una estrategia (Vitón, 2013) visualizando su sostenibilidad (Havergreaves, 2008) ajustado a la realidad situacional. En esta lógica se hace imprescindible generar liderazgos situacionales que se van fortaleciendo en dicho proceso, al lograr profundizar, en los logros alcanzados como comunidad de aprendizaje democratizadora al tomar en cuenta su pertinencia sociocultural para desde una equidad educativa para avanzar hacia la igualdad compleja (Vitón, 2013).

En este sentido la escuela como entidad de cultura, concreta su función en tres dimensiones estructurales – psicopedagógica, ética y epistemológica – y como representación y actuación social, en donde el educador ocupa un lugar central actúa construyéndose con su acción, a partir de dicha representación que hace de ella. En ésta se juega su identidad, pues en la medida en que la acción de enseñar, se encuadrada su función y se la confiere sentido, su sentido de identidad se va

haciendo multi-referencial, histórica y conceptualmente, fuertemente condicionado por los contextos y por las culturas en las cuales el concepto de enseñar “*está longe de ser consensual ou estático (...) (sendo a sua representação objeto de leitura) ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o (...) “fazer aprender alguma coisa a alguém”*” [Está lejos de ser consensual o estática (...)]” (Roldão, 2007, 94). Es en este saber, y en su naturaleza específica donde radica la cuestión de la profesionalidad docente, como ocurre, por lo demás, con muchas otras profesiones que “*construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena*” (ídem, 96). Pero es también en este saber en el que reside, igualmente, la complejidad de una actividad que no siempre se ejecutó o ejecuta en el cuadro de una profesión institucionalizada y en el ámbito de una intencionalidad educativa formalizada por la institución escuela que emergió con el Estado-Nación y con la primera revolución industrial. Antes de eso, la función docente “*existiu em muitos formatos e com diversos estatutos*” (ídem, 94) y actualmente, la sociedad de información pone a disposición recursos de conocimiento con tal abundancia y poder de seducción que el ciudadano se interroga sobre la utilidad de la escuela y, más allá de eso, sobre la competencia de los educadores para proporcionar un conocimiento tan diversificado y tan vasto, y que pueda ser bueno para llevar a los alumnos a aprender. Es una razón más para reconocer “*a absoluta centralidade do conhecimento profissional*” (ídem, 96) del educador, así como las competencias que actualicen su acción en este contexto, diseñando un perfil que, en otros tiempos, la escuela no tenía requerido o permitido. Y hacer en estos escenario de complejidad creciente una apuesta por una auténtica educación intercultural en la línea del interaprendizaje que nos propone desde la práctica vivida, contrastada y reflexionada como hace Ansia (2014) en su texto de “*Viendo y haciendo, encuentros entre sujetos de conocimiento en la universidad*”.

En este ejercicio y para clarificación de la naturaleza del conocimiento profesional docente, Roldão (ídem: 99), señalar dos tendencias interpretativas predominantes: una centrada en el análisis de sus componentes y otra en la valorización de la práctica profesional.

La primera derivada, fundamentalmente de Lee Shulman (1986, 1987 citado por Roldão, íbidem) que identifica “*oito dimensões (...) integrantes desse saber agir profissional (dando particular relevo àquela dimensão que designa como Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e que descreve como a*

capacidade de tornar compreensíveis, para quem aprende, os conteúdos que é suposto serem aprendidos” (Sá-Chaves, 2007: 60). La segunda, “desenvolvida a partir dos anos oitenta do século XX e [que], sobretudo, sob a forte influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação” (Roldão, idem, 98).

A ambas confiere la autora una importancia similar, ultrapasando la clásica discusión “*acerca do peso relativo da teoria e da prática no exercício da função de ensinar*” (ídem: 101), y confiando la síntesis entre enseñar lo que se sabe y saber enseñar, en la complejidad de una acción inteligente de mediación estratégica entre conocimiento y sujetos la especificidad del conocimiento profesional docente, y con ello lograr aproximar una real comunidad de aprendizaje como comunidad de profesionales en la práctica y para mejorar la práctica fortalecidos por un pensamiento fluido, que nos propone O’Brien (2003) para, con él, profundizar en el diálogo crítico con los procesos que van aconteciendo para avanzar en el cambio y cambio que transforma. Y lo hace, en la vida que transcurre, para desde la vida y ligado a su preparación (Perrenoud, 2012) dar valor al quehacer escolar.

3. Aprendizaje Transformativo

Sin duda son muchos los retos para que como profesionales nos situemos como aprendices y hacer de nuestro ejercicio en el aula, y con él en la arena pública, con una reflexión crítica para avanzar en la mejora, ajustando procesos y haciendo con las propuestas innovadoras una verdadera oportunidad de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, en la línea que nos refiere Carbonell (2001).

Es esta síntesis, a las que tienden las teorías públicas recientes (Perrenoud, 2002; Day y Sachs, 2004; Esteve, 2004; Canário; Alonso y Roldão, 2005) y que se encuentran en la línea del paradigma del educador reflexivo, donde se integra nuestro proyecto y en el cual una “*epistemé de referencialidade múltipla*” (Sá-Chaves, ídem: 58) sustenta la complejidad de los saberes científicos, pedagógicos, técnico-didácticos, contextuales y éticorelacionales y su dinámica de manifestación y de (re)construcción en la acción.

En este marco el educador se encuentra en la encrucijada de un quehacer que le define como buscador de indagación, como

intelectual práctico (Giroux, 2002), para hacer de su apuesta transformadora una tarea cotidiana, concretada en los hechos y relaciones en los que va a acontecer lo educativo, en la medida que se facilite una interacción dialógica que favorezca la emergencia de lo nuevo (Asman, 2002), y con ello nuevas interrelaciones de re-significación y aprendizaje relevante (Gimeno, 2008).

En este sentido, sentimos que es fundamental reforzar lo que Tardiff (2004) plantea en relación al quien como educador, en el ejercicio de su docencia y para su desarrollo competencial, visualizarse como gestor interactivo entre las múltiples mediaciones, para, desde un juicio crítico, afrontar el desafío de los hechos y facilitar la tarea de generar conocimiento. Por ello pensamos que la formación ha de estar dotada de sentido resituando en contextos reales y situaciones que provoquen un análisis crítico y el desarrollo de propuestas de cambio para concretar mejoras. Propuestas que sometidas a una problematización, que cultiva la acción educativa como acción dialógica, puedan recrear potenciales escenarios de compromisos en la praxis educativa democratizadora.

Es por tanto clave repensar la formación de los docentes, tanto en la etapa inicial como en los espacios de la formación continua, como tiempos privilegiados para situados en la realidad de los hechos re-significar los procesos de cambio, analizando en profundizar los contextos como sujetos en transformación siendo capaces de transformar relaciones desde renovadas interacciones dialógicas con el mundo de la vida, como praxis democratizadora, para mejorar la calidad de vida, como calidad de vida educativa (Vitón, 2013). Al mismo tiempo supone construir “*o conhecimento/reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática*” (Gonçalves, 2006: 108).

Tomando en cuenta este reto, y en cuyo eje gravita el docente y su quehacer, se trata ahora de considerar el carácter de una dinámica intersubjetiva en la que se va construyendo una identidad pedagógica que guía, orienta, facilita el *e-durece* y se afianza en un ejercicio resiliente (Gruhl, 2013) el afianzamiento de un desarrollo auto-regulado y auto-responsable en el desarrollo consciente, entre asumir límites y dialogar oportunidades interactivamente con los otros, haciendo posible una recreación compartida de adquisición de competencia corresponsable. Para este ejercicio es sugerente el modelo que esta misma autora propone, a fin de hacer del ejercicio cotidiano docente una

oportunidad de su desarrollo y en la medida que se consolida ir siendo constructor de una praxis que fortalece una organización aprendiente allí donde se actúa y que se puede ir construyendo como organización resiliente. Pues en el flujo de los acontecimientos a los que se van enfrentando y encontrando profundizar en su sentido se gesta en comunidad de saberes, la construcción de un conocimiento relevante que incide en mejorar el proyecto de vida personal y el proyecto social compartido. En esta dirección, y considerando dichos proyectos en una clave de profundización en los procesos de democratización en construcción, a fin de hacer nuestro el quehacer en relación al derecho educativo de todos y todas, y su desarrollo de calidad, es importante considerar la mediación y el tratamiento pedagógico como una parte clave de una reflexión crítica en una formación en la que es fundamental articular la incidencia de las acciones entre los espacios micro y macro de los escenarios sociales, y potenciar al mismo tiempo un pensamiento crítico en un planteamiento holístico y sistémico, que favorece la interrelación del conocer. Es así como valoramos fundamental, en la formación en un ejercicio ciudadano mundializado, facilitar en el ejercicio de la docencia un diálogo deliberativo, que cultive una posición autocrítica y crítica para favorecer la deconstrucción de toda asimetría, que en términos de inequidad, agigante las brechas de las desigualdades en las múltiples interacciones que nos tején.

4. Conclusiones

Asumiendo el compromiso con una formación en esta línea consideramos que desarrollar el liderazgo situacional supone hacer posible que quien como sujeto se problematiza, y quien como sujeto activo se compromete en indagar y realizar mejoras en una práctica, puede encontrar en el espacio aula, como espacio de construcción de saberes y conocimientos, el mejor espacio para aprender a vivir una cultura colaborativa (Withpaker, 1998) que hace posible una acción docente que media en los aprendizajes reflexionados críticamente para reajustar avances e innovar transformando, como plantea Carbonell (2001:22)

En esta lógica en la que la construcción de conocimiento, exige tanto de la lectura de textos como de contextos, el docente, situado en ellos, se empodera de su ejercicio como un ejercicio emancipador, posibilitando fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes y con dicho juicio desencadenar el desarrollo competencial, que supone, en la línea del pensamiento de Perrenoud (2003), concretar un actuar participante activo en la

construcción de una comunidad educativa como comunidad donde se concreta una buena vida personal y social, como lo refiere el proyecto DeSeCo (OCDE, 2002)

Es por tanto esencial hacer del lugar de participación educativa efectiva un espacio de pertenencia, a fin de poder desarrollarnos en el, como territorio cultural constituyéndose con una identidad pedagógica en la que nos empoderamos del ejercicio docente como un ejercicio transformador en medio de una práctica reflexiva que hace posible construirnos en nuevas interacciones en aras a profundizar la realidad democrática como realidad situada en marcos deliberativos que permiten delinear la regulación y auto-regulación de un quehacer crítico que profundiza el compromiso docente como compromiso cívico, y éste como compromiso con la libertad.

En la más rica tradición de una práctica liberadora y de un ejercicio crítico, el docente, en este escenario de complejidad creciente ha de encontrar el tiempo de calidad para hacer reflexionar su experiencia (Day, 2006) y analizar incidentes críticos, en la línea que nos propone O' Brien, y Guiney (2003), para con un pensamiento fluido ser promotor de cambios que se integran en la dinámica de la cotidianidad para, con ellos y desde ellos, concretar la transformación transformando.

Resituando el hilo conductor de esta reflexión y para comprometer su acción en la dirección argumentada, teniendo en cuenta los contrastes investigados en nuestra práctica, consideramos esencial la incidencia formativa en un liderazgo situacional para la adquisición de competencias clave en un trípode, que de sostén de la construcción de un proceso formativo, con el desarrollo de capacidades generadoras de:

- Pensamiento crítico y autocrítico situado en una realidad contextualizada personal y socio históricamente,
- Comprensión empática de la situación vivida en corresponsabilidad
- Resolución constructiva de la mejora en una interacción múltiple con las necesidades situacionales

De esta manera y en una apuesta comprometida, se va haciendo en un continuo de regulaciones y auto-regulaciones la delineación de un currículum real, en el marco del programa formal, que va permitiendo hacer una reflexión sistémica, con la que apropiarse de un conjunto de aprendizajes experienciales y epistemológicos que, confrontados en un plano ético, nos permiten dar alcance a un proyecto educativo democratizador que en su pretensión democratizadora y empeño de avanzar en

equidad, sustenta con una pedagogía deliberativa la sostenibilidad de una praxis formativa reflexiva para construir conocimiento crítico con propuesta propositiva de cambio transformador.

5. Bibliografía

- ALARCÃO, I. (Org.), (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: Artmed
- ALARCÃO, I. (1999). “Profissionalização docente em construção”. *Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*. Porto Alegre: Edições ULBRA, pp. 109-118.
- ALARCÃO, I., (1996). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. In I. ALARCÃO (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Coimbra-Portugal: Porto Editora, pp. 9-39.
- ALONSO, L, ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra, Almedina
- ANSIÓN, Y VILLACORTA, a. M. (EDT) (2014) *Encuentros entre sujetos de conocimiento en la universidad*. Perú, Ed Universidad Ridei
- ASSMANN,H (2002) *Placer y ternura en la educación*. Madrid. Narcea
- BARCENAS, F. (2005) *La experiencia reflexiva en Educación*. Barcelona, Paidós
- CANÁRIO, R., (2005). *O que é a Escola – um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora
- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de Innovar*. Madrid, Morata
- DAY, C. (2006) *La pasión por enseñar*. Madrid. Narcea
- DAY, C., SACHS, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Oxford, The Open University Press
- DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. (1994). “Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º89, pp.39-47
- ESTEVE, J. M. (2004). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós
- GIMENO SACRISTAN, j.;PÉREZ GÓMEZ,A. (2008) *Educación por Competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata
- GIROUX, H. (2002) *Cruzando Limites*. Barcelona, Paidós
- GONÇALVES, D, (2006). “Da Inquietude ao Conhecimento”.

Saber Educar nº 11, Porto: ESEPF, pp. 101-109

- GRUHL, M.; KÖRBÄCHER (2013) *Adiestrarse en la resiliencia*. Santander, Sal Terrae
- GRUNDY, S. (1994) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata
- HARVGREAVES, A.; FINK, D. (2008) *El liderazgo sostenible*. Madrid, Morata
- LIBÂNEO, J. C. (2002). "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes de la educación del futuro*. Barcelona. Paidós
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Lisboa: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, Graó
- PERRENOUD, P., (2004). *La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo*. En RyChen, D.; Salganik, L. (edt) *Competencias fundamentales para la vida*. Mexico, FFC
- PERRENOUD, P., (2002). *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto, Edições ASA
- O'BRIEN, T., GUINEY, D. (2003) *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Alianza
- PINA, F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en la Educación Superior*. Madrid, La Muralla
- PONTE, J. P. (1998). "Da Formação ao Desenvolvimento Profissional". *Actas do ProfMat* Lisboa: APM, pp.27-44
- ROLDÃO, M. C., (2007). "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", in *Revista Brasileira da Educação*, V. 12, nº 34, Jan./Abr., pp 94-103.
- SÁ-CHAVES, I., (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT
- SÁ-CHAVES, I., (2007). "A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica", in LOPES, Amélia (org.) *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*, Porto, Edições Afrontamento

- SCHÖN, D., (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey Bass
- SCHÖN, D., (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books
- TARDIFF, M. (2004) *Desarrollo personal y profesional del docente*. Madrid, Narcea.
- TRILLA i NOVELLA (2001) "Educación y participación social de la infancia" *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 26, pp. 137ss
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- VITÓN, M.J. (2014) *Diagnóstico situacional de la formación docente y científica del Profesorado de la Universidad de San Salvador*. U. De San Salvador. El Salvador.
- VITÓN M.J. (2013) "Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural". Madrid. Editorial Popular.
- VITON, M.J. Reflexión Pedagógica: crisis y Razón de la práctica docente como ejercicio crítico (Vol., año 2013) en *Saber Educar*. Porto: ESEPF
- VITON, M.J. "Interés Público, política educativa y sociedad democrática". *Contexto educação*. Junio-julio 2013. UNIJUI. Rio Grande do Sur. Brasil
- VITON, M.J. (2013) "Educación como transformación y sentido de una formación crítico reflexiva. Valor de una Pedagogía del cuidado en el proceso de acompañamiento del aprendizaje" en J. A. Ibáñez-Martín (coord.), *Educación, Libertad y Cuidado. Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (e-book)*. Madrid: BibliotecaOnline
- WHITHAKER, P. (1998). *Como gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid, Narcea