

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA A NIVEL DE CENTRO

Glòria Vericat i Beltran

gloria.vericat@uvic.cat

maestra CEIP Bernat Desclot de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) i doctora en educació inclusiva y atención socioeducativa a lo largo del ciclo vital por la Universitat de Vic (Barcelona).

Resumen:

La reflexión-acción sobre la práctica educativa es inherente a la experiencia docente. En nuestras tareas habituales estamos continuamente reflexionando sobre lo que estamos haciendo.

Esta reflexión puede compartirse a nivel de claustro y servir de base para un programa de formación del profesorado desde el centro educativo y para el propio docente, donde todos los y las docentes participantes tenemos un papel protagonista.

Se trata de enriquecernos mutuamente con nuestras experiencias y dar voz y valor a la experiencia y al potencial formativo de los miembros de una concreta comunidad educativa.

En mi experiencia docente, he propuesto esta práctica en los dos últimos centros docentes donde he trabajado, teniendo una buena acogida.

Palabras clave

Educación, formación del profesorado, reflexión-acción

1.-Formación permanente y agentes responsables

La formación permanente del profesorado responde a una necesidad individual de mejorar y realizar de manera adecuada la propia tarea. Esta necesidad individual se transforma en conjunta ya que las personas docentes trabajamos en equipo en el seno de los centros educativos. En este sentido, si queremos que la formación del profesorado contribuya a la innovación y mejora del sistema educativo, ésta deberá contextualizar preferentemente en el entorno cotidiano del propio centro educativo, posibilitando de esta manera, tanto el origen como la aplicación a nivel institucional de los necesarios cambios organizativos y curriculares (Luís y Romero, 2007).

De acuerdo con este planteamiento, la formación permanente del profesorado debería abarcar las capacidades, habilidades y actitudes propias con una metodología que permitiera y fomentara el trabajo en equipo y que podría basarse en los siguientes pilares (Imbernón, 2007):

- a) Aprender de forma colaborativa, dialógica y participativa.
- b) Establecer una correcta secuencia formativa de acuerdo con los intereses y capacidades de los participantes.
- c) Aprender desde la práctica, mediante la reflexión y resolución de las situaciones planteadas.
- d) Aprender desde un ambiente de colaboración, diálogo interprofesional e interacción social.
- e) Elaborar proyectos de trabajo conjunto.
- f) Superar las reticencias al trabajo colaborativo.
- g) Conocer las diversas culturas o tendencias presentes en las instituciones educativas para evitar conflictos entre el personal docente.

La responsabilidad de un marco que posibilite la formación permanente recaen las autoridades educativas como máximas responsables del sistema educativo. No obstante, las personas docentes deberíamos sentirnos plenamente protagonistas de la formación permanente. En esta línea Montero (2006: 175) califica como «asignatura pendiente» de la

política de formación permanente del profesorado la falta de consideración del personal docente como «sujeto de la formación permanente» en lugar de ser considerados como «objetos a transformar».

En los sentidos apuntados, y pensando en la propia trayectoria, los agentes de la formación permanente, los protagonistas, deberían ser las y los docentes que acompañados del asesoramiento y orientación de otros profesionales asumen el compromiso de dinamizar una formación vinculada a la práctica.

Por otra parte, las políticas educativas de formación permanente deberían considerar la corresponsabilidad en las acciones de formación, y procurar una formación vinculada a la realidad de cada centro. El equipo de profesorado de los centros educativos en los que he estado en estos últimos diez años hemos compartido acciones de formación en los ámbitos lingüísticos y de programación por competencias. Buena parte del profesorado hemos participado en las acciones de formación en el propio centro, de acuerdo con las recomendaciones de la administración educativa, en el curso indicado -caso mío- o en otros cursos, de acuerdo con la programación de cada centro:

- a) Curso 2005/2006. "La evaluación de la lengua catalana".
- b) Curso 2009/2010. "El programa de inmersión lingüística en el contexto multilingüe actual".
- c) Curso 2011/2012. "Las competencias en el currículum".
- d) Cursos 2013/2014 y 2014/2015. "Impulso a la lectura"

La formación en el centro puede complementarse con una formación personal, de acuerdo a los intereses individuales, que es compartida en otros espacios y con otros docentes de realidades diversas. En este sentido, he participado de acciones formativas en diferentes ámbitos:

a) Universidades de verano: Universidad Abierta de Cataluña, Universidad Ramon Llull y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

b) Movimientos de renovación pedagógica: Asociación de Maestros Rosa Sensato.

c) Colectivos docentes: Movimiento Cristiano de Maestros y Profesores.

d) Programas universitarios de formación del profesorado: Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

e) Sindicatos docentes: Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza en colaboración con el Ministerio de Educación

Estas acciones formativas han tratado sobre temas muy diversos:

- a) Aspectos didácticos y metodológicos.
- b) Aspectos pedagógicos y psicológicos.
- c) Las relaciones entre la familia y la escuela.
- d) La resolución de los conflictos.
- e) Educación en valores y Derechos humanos.
- f) Educación para la ciudadanía.
- g) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Filosofía.
- e) Política europea.

Ambas acciones, la formación compartida del claustro y la formación personal, acompañan y orientan la reflexión sobre la práctica.

2.- Modelos de formación permanente

La formación permanente, en la realidad de nuestro sistema educativo, ofrece unas posibilidades muy amplias, tanto en la tipología de los cursos, en las instituciones que las ofrecen, como en su orientación y contenidos (Imbernón, 1999) o en relación a las motivaciones de los mismos (Yus, 1999). Se puede establecer la siguiente clasificación:

a) En relación a la tipología, nos encontramos con cursos de larga duración, cursos de corta duración y formación centrada en la escuela.

b) En relación a las instituciones que las ofrecen, actualmente es amplio el número de instituciones, asociaciones y movimientos que ofrecen cursos de formación permanente del profesorado; de este conjunto se puede destacar:

- Las Administraciones Autonómicas.
- Las Administraciones Locales.
- La Administración del Estado.
- Las Universidades.
- Los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones de profesores.
- Otras instituciones públicas y privadas.

c) En relación a su orientación y contenidos, en el caso del sistema educativo español, ambos aspectos se han centrado, durante décadas en un modelo de formación de orientación individual; posteriormente, con la configuración autonómica del Estado y la institucionalización de la formación ha pasado a un modelo de formación de carácter institucional. El modelo actualmente predominante es el de mejora y desarrollo del currículo; paralelamente se abre paso un modelo de investigación o de indagación.

d) Finalmente, en relación a las motivaciones, se puede hablar de dos tendencias que se identifican con la renovación y la reproducción. La primera implica una evolución hacia modelos de formación comprometidos y vinculados a las diferentes problemáticas docentes. La segunda conlleva modelos de formación poco comprometidos, de carácter esencialmente informativo y desconectados de la práctica docente cotidiana.

La amplitud de la formación permanente la podemos observar, también, en las perspectivas sobre las que se articula ésta a nivel internacional. Hernández (2007) indica las siguientes:

- Favorecer el rendimiento de cuentas. En los sistemas educativos, en los que una de las funciones importantes de la escuela es el rendimiento de cuentas de acuerdo con los resultados del alumnado obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto la formación inicial como la permanente del profesorado, se dirigen a que el profesorado oriente su enseñanza hacia la mejora de los resultados que se reflejan en este tipo de pruebas.
- El mantenimiento de la actualización pedagógica, mediante los seminarios, los grupos de trabajo, las escuelas de verano, las conferencias o la asistencia a congresos.
- Contribuir a la autoría del profesorado. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, con el movimiento de investigación-acción, se ha favorecido que el profesorado indagara sobre su propia práctica.
- Generar saber pedagógico, a partir de grupos y seminarios que se han constituido para reflexionar e investigar sobre las prácticas en las aulas y los centros educativos.
- Vincularse mediante la creación de redes, con el fin de tender puentes entre las universidades y los centros docentes.
- Apoyar un proyecto de reforma educativa. Después de una reforma educativa, los poderes públicos suelen ofrecer un abanico de propuestas de formación para que el profesorado sea partícipe y se vincule a un proyecto de reforma.

3.- La reflexión-acción como elemento de formación permanente

El aumento de la propia reflexión es muy importante para la práctica docente, ya que mediante esta podemos ampliar nuestro horizonte social y construir una relación diferente con la vida, el trabajo y la creatividad (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

La reflexión no es el trabajo individualista de la mente como si fuera un mecanismo de especulación; sino que, por el contrario, supone y prefigura las relaciones sociales. De esta manera la reflexión no se convierte en un proceso mecánico sino un proceso creativo de construcción de nuevas ideas; constituyendo una práctica que expresa «nuestro poder para reconstruir la vida social participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social» (Kemmis, 1999: 105).

La reflexión-acción de la propia práctica docente se convierte en una continua conexión con las motivaciones de la propia vocación. Mi vocación se encuentra ligada, por un lado, a deseos infantiles y modelos de maestros de la infancia y, de la otra, a una evolución y madurez de la propia personalidad.

Una vez en la Universidad, esta vocación se va consolidando y entra en diálogo con la realidad de la función docente, ya sea mediante la experiencia del mismo profesorado universitario, ya sea mediante las prácticas docentes, que en mi caso realicé en los tres cursos de los estudios de la diplomatura de magisterio.

Luego, una vez se inicia la carrera docente, este diálogo se acaba consolidando en una reflexión-acción sobre la propia práctica docente. Diferentes aspectos contribuyen a esta situación dentro del centro educativo. Entre ellos podemos destacar los siguientes: a) el mismo día a día de las aulas; b) las conversaciones y los intercambios con los otros miembros del claustro; o c) la participación en cursos de formación. En mi caso, además, esta reflexión se ha visto complementada con los estudios de la licenciatura de psicopedagogía, justo tras finalizar la diplomatura de magisterio y, unos años después, con el inicio del programa de doctorado.

Paralelamente, fuera del centro educativo, otros aspectos invitan también a esta reflexión de la propia práctica docente. Los temas educativos se convierten temas de conversación generalizada tanto en el ámbito más estrictamente familiar como en el ámbito de las relaciones sociales. Los diferentes medios de comunicación tratan diferentes aspectos del entorno educativo, ya sea desde el ámbito de la información o el comentario, ya sea desde la divulgación o desde la ficción.

Las conversaciones en torno a la educación, sea desde el ámbito que sea, se encuentran, pues, muy presentes en nuestro entorno social y nos permiten diferentes enfoques y planteamientos en la reflexión de nuestra práctica docente.

De una manera general y abstracta, se puede hablar de tres tipologías de hacer docente (Contreras, 1999 y Rozada, 1997): el técnico, el investigador y el intelectual. El primer modelo concebiría la docencia como un atributo o estado donde se desarrolla el papel unilateral del experto, sin injerencias. El segundo la concibe como una reflexión sobre la práctica. Finalmente, desde el tercer modelo se concibe como una participación en la acción política transformadora de la sociedad.

Mi concepción de la docencia, sin perder de vista el compromiso social de la educación en la mejora continua de las condiciones de vida individuales y sociales, se encuentra ligada a este segundo modelo de investigación y reflexión, en el sentido de deliberar desde la incertidumbre en torno a la forma de actuar en cada caso.

4.- La formación que nace de la práctica reflexionada

La reflexión que nace de la práctica nos permite exteriorizar nuestra visión personal sobre unas cuestiones determinadas. La puesta en común de estas reflexiones con el resto de compañeros y compañeras de claustro posibilita el contraste de opiniones y permite formular propuestas innovadoras o de mejora. La puesta en común enriquece la propia opinión personal. La amplitud de miras conlleva poder contemplar mejor cualquier aspecto o cuestión que se plantee en el centro escolar o que afecte a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión sobre la propia práctica se encuentra presente, de una u otra, en la trayectoria profesional de todos los y las docentes. El distanciamiento es el que mejor nos permite observar esta reflexión.

La propuesta formativa presupone un proceso de reflexión anterior a nivel de claustro. La formación desde la práctica reflexionada se convierte, pues, una opción comprometida y decidida que, desde la humildad y la sinceridad, pretende que un conjunto de personas aporten, de forma coherente, lo mejor de sí mismas en beneficio de todo el centro.

La formación que nace de la práctica reflexionada nos permite sistematizar, valorar y compartir esta reflexión sobre la práctica que siempre acabamos haciendo. La sistematización, la valoración y la puesta en común dan un valor añadido a nuestra reflexión. Este se manifiesta, al menos, de dos maneras. Por un lado, aportando conocimientos a nuestros compañeros y compañeras docentes. De otro, posibilitando la innovación de la práctica en beneficio de nuestro alumnado.

5.- Una propuesta de formación del claustro

En mi práctica docente, en mi anterior destino (CEIP Col-legis Nous de Mollet del Vallès, donde estuve nuevo cursos escolares), tuve la oportunidad de participar en el diseño del proyecto de convivencia de centro, en paralelo con la elaboración de mi tesis doctoral.

Una propuesta concreta conlleva un trabajo en equipo del personal docente del centro. Este trabajo en equipo genera unas reflexiones. Éstas, a su vez, suelen mostrarnos aspectos a mejorar o aspectos en los que se hace necesario profundizar más.

Este contexto nos presenta un escenario propicio para plantear una propuesta de formación permanente a nivel de un centro educativo.

Este planteamiento partió de una encuesta. La necesidad y la conveniencia de esta formación se ponen de manifiesto en la respuesta a las preguntas de los y las docentes de mi anterior escuela.

La encuesta de los docentes aporta los siguientes argumentos justificadores de una formación a nivel de claustro:

a) La reflexión necesaria no se realiza a lo largo de los estudios universitarios.

b) El carácter innovador de las metodologías y los recursos que conllevan la necesidad de reciclarse.

c) La necesidad de formación de la vertiente emocional.

La encuesta también pone de manifiesto dos aspectos que pueden dificultar o dejar sin sentido esta posibilidad de formación:

a) La falta de tiempo y, también, de espacio o ámbito propio.

b) El peligro de que las experiencias negativas de una persona puedan llegar a hundir las propuestas positivas de otras.

Una propuesta de formación docente ha de tener muy presentes las consideraciones derivadas de la encuesta. El planteamiento inicial de la propuesta se realiza desde el campo de la reflexión. En este sentido, se pretende plantear unos parámetros mínimos y necesarios para que la reflexión se vaya produciendo y, desde donde se puedan generar nuevas acciones.

Una propuesta de formación a nivel de claustro constará, por lo menos, de los siguientes apartados: definición; objetivos; requisitos de participación y aplicación; fases y calendario; metodología; contenidos mínimos; contenidos opcionales; evaluación y seguimiento.

Las características de este proceso son las siguientes:

a) El nombre de programa de formación del profesorado responde a su concepción como un elemento muy importante que se debe encontrar insertado dentro de la planificación y programación del centro.

b) El programa de formación se escribe en el marco de un centro docente porque está relacionado con la cotidianidad de un centro docente concreto. Se trata de formarse, reflexionar e innovar desde la propia práctica.

c) La participación de los y las miembros del claustro es libre. Esta libertad de participación es correspondiente con el carácter voluntario de la formación permanente. El carácter libre de esta participación no es un obstáculo para lograr una participación plena. Una formación de calidad, donde se combine el rigor conceptual con la libre participación y reflexión, y donde el producto final acabe revirtiendo en la innovación de la práctica y en la mejora del centro, puede ser capaz de generar una fuerza atractiva que fomente la participación verdadera mucho más allá que cualquier imposición normativa.

d) El carácter abierto de la formación que se propone está muy relacionado, tanto con la participación, como en el contenido y la calidad de la misma. La libertad en la participación conlleva la necesidad de que el profesorado es posible, tanto incorporar al programa, como abandonarlo, cuando lo considere necesario dadas las circunstancias. Las altas y bajas pueden ser voluntarias, en el caso de responder a la libre decisión de la persona, o forzadas, en el caso de ser consecuencia de un cambio de centro docente. El contenido y la calidad de la formación dependerán, en buena medida, del deseo libre de participar, del convencimiento autónomo de la necesidad de participación, de la disponibilidad y de las aportaciones de los propios participantes. La reflexión sobre la propia práctica nos posibilita que todos los y las miembros del claustro podamos recibir, a la vez, formación y ofrecerla. Se trata de una formación entre iguales, donde las personas que compartimos el ejercicio de la tarea educativa seamos capaces de intercambiar nuestros saberes prácticos y teóricos, y de complementarnos las carencias para avanzar y evolucionar con el fin de ofrecer un proyecto educativo de mayor calidad y de innovar en la práctica diaria.

e) La duración plurianual del programa deriva de los objetivos y finalidades del mismo. Nos encontramos ante un proceso largo, que pide continuidad y que tiene una temporalidad indeterminada. Las posibilidades, al tiempo necesidades, de revisión y mejora no discuten esta vigencia indeterminada.

Paralelamente, se pueden enumerar como objetivos los siguientes:

a) Ofrecer un espacio específico para la formación permanente del profesorado.

b) Potenciar la reflexión-acción como una metodología que nos anima a la mejora constante de nuestra labor docente. La acción y la reflexión sobre la misma nos son útiles a nosotros mismos y también para los otros integrantes del centro, ya que nos permiten, por un lado, compartir las inquietudes y las dudas, y por otro, ir haciendo camino para superarlas.

c) Posibilitar la innovación de la práctica docente. Esta posibilidad es una de las consecuencias directas de este programa de formación permanente. Este programa pretende, por un lado, formar a los participantes en el mismo, y por otro, devolver esta formación en el centro. Uno de los ámbitos donde retorna esta formación es en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

d) Mejorar la dinámica del centro. Otro de los ámbitos donde la formación recibida vuelve al centro es el de las relaciones interpersonales, que más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se producen en el mismo.

e) Conseguir una más plena identificación del profesorado con el centro. La relación laboral y profesional es una parte de nuestra vida. Cuando más implicados y satisfechos sentimos en este ámbito, mejor nos encontraremos en todos los aspectos de nuestra vida.

La participación en este proceso viene determinada por la pertenencia al centro. La razón de esta pertenencia va ligada al hecho de encontrarnos ante un proyecto de participación de centro, que surge del mismo centro y encuentra sentido en él. Esta pertenencia sería, pues, el único requisito de participación. El requisito de pertenencia puede comportar cambios en las personas participantes. La concepción plurianual del programa de formación conlleva que las altas y bajas sean normales, ya que la realidad de los claustros de los centros docentes muestra, como mínimo, una cierta renovación cada curso escolar. El cambio de centro escolar necesariamente presupone la salida o la posibilidad de acceso al programa de formación. Evidentemente, una persona que haya participado durante varios cursos en este programa y luego cambie de centro llevará siempre, dentro de ella, todo el camino ya hecho y la reflexión que del mismo se deriva. Y aunque, en cierto modo, pueda continuar vinculada o ligada al proyecto que ha ayudado a construir, y de lo que siempre formará parte, su realidad concreta y sus entornos son otros.

El programa de formación se prevé con una duración plurianual. Esta plurianualidad tendría un carácter abierto. En principio no se señala una fecha de finalización. Esta dependerá de las voluntades de las personas participantes. El programa se estructura en tres fases diferentes -inicio, desarrollo y valoración- que se pueden ir enlazando en espiral, renovándose a sí mismas. La incorporación posterior de docentes en la escuela debe permitir pasarelas continuas por tanto de que todos los que quieran participar en el programa de formación pueda hacerlo.

6.- Conclusiones

El buen funcionamiento de un centro docente se puede lograr de varias maneras. La dinamización es una de ellas. Un centro que no sea dinámico acaba entrando en un círculo de rutinas y dejadeces, donde muchas cosas y muchas relaciones se hacen o se establecen sin ningún sentido. La dinamización de un centro docente se convierte en un elemento consustancial para el buen funcionamiento del mismo.

La reflexión-acción, inherente a la propia práctica docente, nos posibilita un escenario ideal para canalizar energías y esfuerzos con el objetivo de conseguir una continua dinamización del centro, en el sentido apuntado al final de la primera conclusión. La reflexión-acción adquiere una dimensión especial cuando se comparte con el resto de docentes de los claustros.

Aunque el centro no disponga de unos mecanismos específicos al efecto, la reflexión-acción de la propia práctica y la puesta en común, con el resto de compañeros, de las inquietudes, las propuestas, las programaciones, las anécdotas, las satisfacciones o los problemas, se convierten en realidades cotidianas y comunes a todos los centros. La formalización de esta cotidianidad es la que permite dinamizar la vida del centro. Esta formalización, lejos de añadir cargas y obligaciones sin sentido a los docentes, permite que la realización de la propia práctica enriquezca y anime la práctica del resto de compañeros. Esta

comunicación se produce en cadena y en todas las direcciones, afectando de esta manera a todos los y las docentes del centro que quieran participar.

La posibilidad de compartir la reflexión-acción de la propia práctica permite el trabajo en equipo. La puesta en común de esta práctica conlleva, necesariamente, un trabajo en equipo. Si esta puesta en común se realiza de una manera sincera, pausada, respetuosa y en todas las direcciones, el trabajo en equipo se produce de manera animada, beneficiando a todos sus participantes y contribuyendo a la mejora del centro.

Estos beneficios y mejoras son bien visibles en los ámbitos de la formación permanente y de la innovación educativa. Ambos ámbitos experimentan un fuerte impulso en la vida del centro cuando todo el claustro o una parte del mismo trabajan en común. El trabajo en equipo, en estos casos, termina dando un valor añadido a la simple suma de trabajos individuales. La situación es muy similar a la que se produce en las carreras ciclistas y en las carreras de atletismo. Las largas distancias se recorren mejor y más rápidamente en grupo. El trabajo individual termina acusando cansancio, desánimos y fatigas, que son lógicas cuando una persona tiene que afrontar de manera aislada todos los obstáculos. La fuerza del colectivo reparte las cargas y los ánimos, y el impulso decidido de todas las energías conlleva que sea más fácil y rápido llegar al objetivo final.

La formación continuada tiene una vertiente individual incuestionable, que es inherente a las propias motivaciones y en la forma de ser de toda persona. Más allá de esta vertiente individual, se plantea una vertiente colectiva, que adquiere un significado especial cuando se plantea a nivel de centro docente para intentar dar respuesta a una necesidad o inquietud planteada en el mismo. La participación conjunta en esta formación de la totalidad del claustro o de un número significativo de docentes conlleva que los resultados de la formación sean visibles en un proceso de transformación del centro, ya sea a nivel organizativo o de innovación de la práctica docente.

La reflexión conjunta posibilita que los y las docentes hablamos de estas cuestiones y que se propongan o adopten actuaciones concretas a nivel de claustro. La innovación educativa es consustancial al paso del tiempo. Tanto el desarrollo de la propia trayectoria profesional, como los cambios que se producen a nivel social, conllevan que la innovación acabe siendo una realidad en todos los centros, ya sea de manera más esporádica, o de manera más coordinada y planificada. Esta innovación goza de una consideración especial cuando responde al planteamiento conjunto de un grupo o de todo el profesorado del centro.

La implicación de todo el profesorado del centro en un proyecto de trabajo en equipo posibilita que los resultados de ese proyecto sean recibidos por todo el alumnado, y la acompañen a lo largo de toda su estancia en el centro.

La puesta en común de estas experiencias conlleva que lo que ocurre en el interior de un aula en traspase sus paredes y pueda animar la práctica de otros docentes.

La reflexión sobre estas experiencias permite la definición de un marco de dinamización del centro, que a partir del trabajo en equipo se concrete en una mejora del mismo centro y en un impulso a la innovación educativa y la formación permanente.

7- Bibliografía

- Contreras, J. (1999): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1999): "La relación entre 'comprender' y 'desarrollar' el pensamiento de los docentes". En Pérez Gómez, A., Barquín, J. y Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 364-378.
- Gimeno Sacristán, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2007): «¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p.34-39.
- Imbernón, F. (1999) «De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español». En Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.181-207.
- (2007) *10 ideas clave para la formación permanente del profesorado*. Barcelona, Graó.

- Jackson, P.W. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999): "La investigación-acción y la política de reflexión". Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. y Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 95-118.
- Luis, A. y Romero, J. (2007) *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Disponible en: <http://www.educacantabira.es/publicaciones> [Acceso: 18.11.2011].
- Montero, L. (2006) «Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías». En Escudero, J. M. y Luís, A. [eds.], *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro, p. 155-194.
- Pujolàs, P. (2003): *Aprende junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.
- Rozada, J.M. (1997): *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- Schön, D.A.(1998): *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesores cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Vericat, G. (2013): "L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent". Tesis doctoral. Vic: Universitat de Vic, Facultat d'Educació
- Yus, R. (1999): "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad". En Pérez Gómez, A., Barquín, J. y Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 208-254.