

# EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS NECESIDADES PROFESIONALES Y PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

*The process of construction of the teacher's  
professional and pedagogical needs.  
An exploratory study*

Pedro Francisco GONZÁLEZ  
*Universidade dos Açores*

Fecha de aceptación definitiva: 10 de febrero de 2009

Biblid. [0214-3402 (2009) (II época) n.º 1; 155-173]

**RESUMEN:** En este artículo se presentan y discuten los resultados de un trabajo de investigación cuyos objetivos consisten en caracterizar los diversos factores y dimensiones que se relacionan con el proceso de construcción de las necesidades profesionales y pedagógicas de un grupo de maestras del 1.º Ciclo de Enseñanza Básica (alumnos con edades de 6 a 9 años) en Portugal. Las prácticas pedagógicas de estas profesoras se encuadran en el modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna, de larga tradición en Portugal, que ha venido siendo construido y reconstruido por los propios profesores, durante los últimos 40 años, a través de un proceso de reflexión-práctica-reflexión, siendo los momentos reflexivos realizados entre compañeros de profesión. Los resultados indican que estos profesores utilizan como referencia la estructura o modelo pedagógico en su desarrollo profesional y en la construcción de sus prácticas. Los profesionales de la educación que entrevistamos evidencian que van construyendo necesidades pedagógicas y profesionales en un ambiente de reflexión crítica contextualizado por el modelo del MEM. Esta contextualización enriquece el proceso de definición de necesidades brindándole referencias estructurantes a la luz de la filosofía subyacente. Los profesores, objeto de nuestro análisis, toman parte activa en la construcción y reconstrucción de las estrategias y conceptos que constituyen el marco pedagógico que referencia su práctica pedagógica. Tienen consciencia de su participación en esa construcción y reconstrucción a través del análisis crítico permanente al que someten a los mismos utilizando como herramienta la reflexión sobre su práctica pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** necesidades profesionales, necesidades pedagógicas, modelos pedagógicos, desarrollo profesional.

**ABSTRACT:** In this paper we discuss the results of a research which objectives are related with the process of construction of pedagogical and professional needs of three

teachers of the elemental school in Portugal. Their pedagogical practices are framed by the model of teaching called Modern School, with long tradition in Portugal. The results show that these teachers develop their practices with references to the structure of that pedagogical model. These professionals construct their pedagogical and professional needs in the reflexive context of the pedagogical model of Modern School. This environment enriches the process of definition of needs giving references of a structure and coherence. These teachers take active part in the construction and reconstruction of strategies and concepts that underlie their practices. They have conscience of their participation in that construction and reconstruction through the critical analyse on their practice which strengthen their professional development.

KEY WORDS: professional needs, pedagogical needs, pedagogical model, professional development.

## Introducción

**E**L TRABAJO DE INVESTIGACIÓN que sustenta este artículo pretende comprender alguna de las dimensiones del proceso de construcción de necesidades profesionales de los profesores.

Para subrayar la pertinencia del tema podemos referir la necesidad de construcción progresiva de instrumentos teóricos fundamentados que den soporte a las múltiples decisiones que es preciso adoptar en las diferentes etapas de un programa de formación a menudo sustentado con pocos datos empíricos, y marcado en la fase de planificación que, necesariamente, se decide, en varias ocasiones, a partir de un análisis de necesidades más o menos explícito, más o menos consciente.

Otro argumento que sustenta la elección del tema tiene que ver con los resultados de investigaciones disponibles en esta área. Aunque existen trabajos en este campo, es menor la producción de investigación en la perspectiva en que va ser abordado aquí.

Y por fin, otra razón, no menos válida: conocer mejor un hecho tan simple, con el cual frecuentemente se enfrenta en sus tareas de formador en la formación continua de profesores, que, en un esfuerzo de síntesis, lo podríamos resumir en la siguiente cuestión:

¿Por qué algunos profesores manifiestan necesidades de mudar y mejorar su trabajo pedagógico con sus alumnos, situándose en un camino de apertura y búsqueda, de construcción progresiva y permanente de alternativas pedagógicas pertinentes; y otros, simple y evidentemente, expresan actitudes y comportamientos, a todas luces y en diferentes grados y niveles, de una cierta acriticidad, de «dejar pasar» y «funcionarizados» (o sea, de, apenas, cumplir órdenes)? Es decir, ¿por qué algunos sienten y verbalizan necesidades profesionales y procuran construir respuestas o estrategias de respuestas, y otros, por lo menos aparentemente, o no las sienten o no las expresan manifiestamente y, por consiguiente y evidentemente, persisten en un trabajo pedagógico que, muchas veces, linda el autismo en relación a las necesidades de sus alumnos y en relación a las exigencias de la sociedad?

Las conclusiones de este trabajo podrán seguir siendo exploradas, por lo que necesitan ser profundizadas y alargadas en diferentes dimensiones como son la heterogeneidad del público que es analizado, la variedad de instrumentos de

recopilación de datos que son utilizados y la amplitud del contexto en el que se sitúa el tema.

No obstante, no podemos dejar de perseguir, también con este trabajo, una aportación que se traduzca en una más clara comprensión del tema objeto de análisis y conduzca a una mejora efectiva del proceso de formación de profesores.

### **El proceso de construcción de las necesidades profesionales**

En muchos casos, las definiciones de «necesidades de formación» en ámbitos profesionales y pedagógicos evidencian poca atención a las necesidades y problemas de los alumnos y a la realidad social. En un rápido análisis de los «menús» de formación puestos a disposición de los profesores por los Centros de Formación de Profesores, en Portugal, podemos encontrar escasos reflejos de las situaciones problemáticas que los profesores suelen presentar como dificultades en los aprendizajes de los alumnos en áreas fundamentales.

En algunos casos, puede parecer que las acciones de formación que los centros de formación proponen apenas son aprovechadas para satisfacer exigencias de progresión en la carrera o para atender meros intereses ajenos de los problemas y necesidades con que los profesores se enfrentan cotidianamente. Las interrogaciones que pueden surgir aquí se relacionan con los diferentes niveles de consciencia que los profesores tienen de las causas y de los problemas diarios. También nos podemos preguntar por la contribución de la formación al desarrollo de una conciencia más aguda sobre sus problemas por parte de los profesores. Hoy, ya sabemos que sólo avanzamos en la resolución de los problemas, o en el entendimiento de una realidad, cuando la podemos organizar y operar mentalmente.

Entendemos que los procesos de definición de necesidades deben ser intrínsecos a los procesos de formación. La «construcción» de necesidades profesionales y pedagógicas por parte de los profesores es un proceso de larga duración que requiere el compromiso, la voluntad y el trabajo arduo de los interesados, en un contexto grupal, de modo que, en un proceso formativo, que también es autoformativo, se puedan llegar a asumir sus contenidos como necesidades propias. Las definiciones de necesidades realizadas por otros, los que deciden la formación, y hechas a priori, pueden, y suelen, no reflejar las necesidades de los profesionales de la educación porque éstas no fueron definidas, delimitadas, ni hechas conscientes por parte de los auténticos interesados: los profesores. De ahí, el sentido de la formación como promotora de la emergencia, definición y delimitación de necesidades profesionales y pedagógicas, como instrumento de construcción de necesidades.

Rodrigues y Esteves (1993) distinguen el análisis de necesidades realizadas en el marco del macrosistema, como referencia para la definición de la política educativa, del análisis de necesidades efectuado en el ámbito de las actividades pedagógicas, siendo esta última perspectiva el objeto de análisis de este trabajo.

Cuando se tiene que organizar un proceso de formación, generalmente, se refiere la conveniencia de atender las necesidades profesionales de los profesores, como punto de partida y base de cualquier proceso formativo que se pretenda serio y auténtico, que se considera el análisis de necesidades como una estrategia de planificación que orientará la producción de objetivos válidos y que ayudará con información de utilidad en la determinación de los contenidos y de las actividades de formación.

La preocupación, pertinente, por supuesto, por utilizar los resultados del análisis de necesidades en la formulación de objetivos de formación suele conducir, en muchos casos, a la utilización de mecanismos que permitan auscultar directamente a los interesados, en este caso los profesores, con instrumentos como cuestionarios, entrevistas u otros medios semejantes.

Este camino de indagación parte del supuesto de que los profesores tienen debidamente asumidas sus necesidades profesionales, supuestamente reales y objetivas, derivadas de sus problemas, de sus carencias, de sus intereses, de sus gustos, de sus preferencias, incluso ya ordenadas por alguna escala de prioridades.

Esta perspectiva nos puede llevar a imponer, no tanto de modo intencional y deliberado, mas antes, de una manera sutil, una forma de pensar los problemas, o mejor dicho, imponer un lenguaje que no se limita a describir sino que en verdad construye las propias realidades (problemas y necesidades) educativas y las soluciones consecuentes.

De ahí, la necesidad de ahondar en el análisis de la realidad y la importancia de la participación de los profesores en esta reflexión sobre su cotidiano. Así, se refuerza el papel de la formación para definir y analizar la realidad en que están inmersos los profesores. El papel de la formación será, en una de sus vertientes, no tanto el de «dar» (formar) sino el de un instrumento para ayudar (a formarse) realizando la lectura de la realidad, revelando lo obvio, confrontando certezas, evidenciando relaciones en la urdimbre de cualquier contexto social y pedagógico.

Rodrigues y Esteves consideran que, en el ámbito de las actividades de formación, el análisis de necesidades debe constituir un instrumento más pedagógico que técnico, o sea, no basta con recoger y analizar las informaciones. La implicación de los docentes participantes en el proceso de formación es fundamental desde la concepción del mismo, así como en la detección y análisis de sus intereses, problemas y aspiraciones.

En esa línea, Berger considera que es preferible funcionar a partir de un equilibrio de saberes, competencias y adquisiciones, que sobre un análisis de necesidades y de carencias que colocan el sujeto en formación en una posición negativa, sobre quien se piensa ser, sobre todo, necesario hacer adquirir nuevas competencias. Este autor (1991: 235) afirma que toda formación es una intervención con quien «dispone ya de representaciones, conocimientos, saber-hacer, y que, en consecuencia, para formar, es necesario tener en cuenta estas adquisiciones anteriores».

La tendencia es centrar esfuerzos en la identificación de problemas que un grupo tiene para resolver. Así, la formación se orienta por la lógica de la producción de saberes y no por la lógica de adquisición o consumo (de conocimiento producido por otros).

Nóvoa (1996) refiere que la comprensión de las formas de construcción social del conocimiento lleva a anular las diferencias entre el «nosotros» y el «ellos», asumiendo que la investigación educativa no tiene como objetivo permitir que los «científicos» identifiquen lo que los profesores saben o no saben. Su objetivo es favorecer una comprensión por los propios profesores de sus conocimientos y saberes.

Entendemos que el propio proceso de formación es (deberá ser) generador de la consciencia de necesidades.

Así, podríamos entender que las necesidades pedagógicas se irían produciendo en un ambiente, necesitado de reflexión, encuadrado por un referencial pedagógico

y de opciones filosóficas que, cuando son percibidas y asumidas, posibilitan el crecimiento con coherencia en la construcción de una cultura pedagógica que se quiere abierta y en progresión, atenta a las informaciones y a las exigencias producidas en los contextos educativo y sociocultural, de los cuales el sistema educativo forma parte.

### **Estructuras, cultura o modelos pedagógicos**

Es fundamental que se esclarezca el concepto de estructura o modelo pedagógico en el que nos apoyamos en este trabajo.

Ferry entiende el concepto de modelo pedagógico como «el modo de formalización, cuya función es descriptiva y explicativa. Una construcción teórica que sistematiza un proceso, procurando mostrar la especificidad de su funcionamiento y su lógica interna» (1991).

Por nuestra parte, y en la línea referida por Ferry, podemos caracterizar el concepto de modelo pedagógico como una estructura teórico-práctica que ayuda a describir, explicitar y fundamentar la práctica pedagógica, y a prever su evolución, al mismo tiempo que propicia el compromiso y actualización (en el sentido aristotélico) con determinados principios, valores y conceptos, que cuenten con la adhesión de las sociedades democráticas y del ámbito científico (por ejemplo: solidaridad, autonomía, reflexión crítica, participación, etc.). Es posible la elaboración de una estructura pedagógica realista y pertinente si se cuenta con la implicación de los profesionales de la educación en su construcción, recreación y explicitación, a través del intercambio crítico de conocimientos de la profesión (González, 2002).

El contexto profesional cuenta, hoy, con una variedad de estructuras pedagógicas con énfasis diferentes en los principios de la democracia, de la autoridad, de la autonomía, de la dimensión intelectual, de la dimensión social, etc.

Para evitar la elaboración de una estructura teórico-práctica aislada, y supuestamente autosuficiente, se defiende la construcción de un edificio pedagógico consistente, que promueva la coherencia interna y la apertura a la realidad, alimentado por la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y sobre el entorno social contemporáneo.

El modelo pedagógico que orienta el trabajo pedagógico de los docentes participantes en este estudio es la estructura propugnada por el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

Este Movimiento (MEM) es una asociación de profesionales de la educación destinada a la autoformación cooperada de sus miembros y al apoyo a la formación continuada y animación pedagógica en las varias áreas de la educación formal. Se centra en la construcción, estudio y divulgación de prácticas pedagógicas democráticas, procurándose que sean homólogas a sus métodos de autoformación (Pires, 1996).

Una de las principales finalidades de esta asociación de profesores es la autoformación cooperada de sus miembros a través del permanente compartir y reflexionar en cooperación sobre las prácticas pedagógicas y los materiales que van construyendo. Consecuente con esta finalidad se persigue, también, la construcción de propuestas de educación y de formación democráticas que son ensayadas y probadas en el trabajo escolar con los alumnos.

Sus prácticas de autoformación cooperada se centran en la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas en el contexto de grupo de pares que vivencian problemas semejantes, compartiendo experiencias, reflexiones y materiales.

La perspectiva de formación que este Movimiento defiende coloca en el centro de la formación la actividad del docente y la construcción por sí mismo, en interacción con sus pares, de los saberes profesionales.

El trabajo de formación se centra en la construcción de una estrategia que encuadra y orienta la producción de respuestas válidas y pertinentes para las diferentes situaciones educativas.

La propuesta de este Movimiento es realizar un modelo sociocentrado de educación, que actúe como acelerador del desarrollo moral y social de los alumnos, a través de una acción democrática ejemplificadora durante la educación formal.

En suma, la cultura pedagógica que este Movimiento viene construyendo se orienta por algunas constantes democráticas indisolubles, tales como:

- La autoformación cooperada de sus miembros.
- La construcción de prácticas democráticas de educación que derivan de las que se usan en las actividades de autoformación en cooperación.

Por fin, y aun corriendo el riesgo de ser redundante, porque la pedagogía es, como dice Nóvoa, un acto de redundancia, permítasenos referir una dimensión que caracteriza a la formación contemporánea y democrática: ésta es la de la formación referenciada por una pedagogía explícita, consciente y asumida, y que al mismo tiempo se caracteriza por estar en permanente construcción y reconstrucción, o sea, flexible y abierta.

Dicho de otro modo, desde el Movimiento se procura la producción de innovación en el continente de una pedagogía lúcida, también ésta sometida al análisis crítico, que sirva para responder al porqué y al para qué del trabajo pedagógico y al porqué y al para qué de la propia innovación. O, como ya se refirió anteriormente, el trabajo del Movimiento se centra en la construcción cooperada de una estrategia sustentada en una filosofía pragmática que encuadra y orienta la construcción de una estrategia para la producción de respuestas válidas y pertinentes para las diferentes situaciones educativas y de formación.

## Objetivos del estudio

El conjunto de cuestiones que nos preocupan son las siguientes:

- a) Causa de las necesidades profesionales, momentos de su aparición y prioridades que el profesor establece.
- b) Contexto social, institucional y profesional que determinan o propician la aparición de necesidades.
- c) Fuentes posibles de generar necesidades profesionales (exigencias socioinstitucionales, exigencias de la propia práctica pedagógica, exigencias derivadas de las características de los alumnos, exigencias surgidas de la confrontación o encuentro con colegas, de otras fuentes).

d) Relación de las necesidades profesionales con los intereses y preferencias del profesor.

Teniendo en cuenta el conjunto de cuestiones referidas, este estudio pretende:

- Caracterizar las causas de las necesidades de los profesores.
- Describir el contexto personal, profesional, pedagógico, institucional y social que permite la construcción, el desarrollo de la conciencia y explicitar las necesidades profesionales.
- Conocer los factores personales, profesionales, pedagógicos y contextuales (institucional y social) que determinan las necesidades.

Así, y teniendo en cuenta la perspectiva en que vamos a abordar la realidad en análisis, consideramos la perspectiva de investigación interpretativa como más adecuada.

Optamos por la definición de un eje conceptual que auxilie en la organización del trabajo de investigación y en la estructuración del análisis de la información y de los datos recogidos.

Podemos caracterizar este eje conceptual de la siguiente manera:

*Los profesores van construyendo necesidades pedagógicas en un ambiente de reflexión crítica referenciados por un cuadro de una cultura, estructura o modelo pedagógico, asumido y consciente, y de opciones filosóficas que permiten el crecimiento con coherencia de una forma flexible y abierta, atento a las informaciones y exigencias producidas en los contextos educativos y socioculturales, en los cuales el sistema educativo está inserto.*

Orientada por objetivos de naturaleza descriptiva, esta investigación se aproxima a un abordaje del tipo estudio de caso, en la medida en que la descripción se circunscribe a tres profesores sobre los cuales se pretende efectuar un estudio profundizado, sistemático y reflexivo acerca de una cuestión específica.

### Proceso de análisis de los datos

Los profesionales de la educación sobre los cuales va a incidir el análisis fueron seleccionados atendiendo a algunos criterios:

- Trabajar pedagógicamente orientados por la perspectiva de una estructura pedagógica o movimiento de renovación pedagógica, que actúe como marco referencial de sus prácticas.
- Que lleven experimentando esa perspectiva pedagógica durante, por lo menos, 5 años.

Estos criterios fueron definidos a partir de la intención de detectar cómo se procesa la construcción de necesidades profesionales en un ambiente referenciado por una cultura pedagógica definida, explícita y asumida.

En este trabajo realizamos entrevistas a tres profesoras que reúnen los criterios atrás mencionados.

El resultado del análisis nos condujo a la categorización de la información en los siguientes conjuntos:

- A) Itinerario profesional y momentos claves en la vida profesional de estos docentes
  - A1.) Elementos del Itinerario Profesional
  - A2.) Momentos Claves
- B) Necesidades profesionales
  - B1.) Fuentes de necesidades profesionales
  - B2.) Modalidades (o hábitos) de reflexión
  - B3.) El contexto socioinstitucional
- C) Balance y perspectivas profesionales
  - C1.) Balance de su trabajo y vida profesional
  - C2.) Áreas de Inversión Profesional Prioritaria

La reflexión y discusión que proponemos surgen como resultado del proceso de análisis llevado a cabo sobre los datos recogidos:

### **Análisis y discusión de los datos**

#### *A) Itinerario Profesional y Momentos Claves*

El análisis del primer conjunto de categorías nos permite una aproximación al itinerario profesional de estos profesores, así como encontrar algunos elementos que puedan identificar los momentos o situaciones claves que determinaran cambios en el rumbo profesional.

En relación al itinerario profesional encontramos algunos elementos interesantes, como son a) la función e influencia de la formación inicial, b) un sentimiento de insatisfacción articulado con una actitud de búsqueda permanente y c) la evolución del concepto de profesor.

Las referencias que hacen estos profesores a su formación inicial suelen ser consideraciones positivas o negativas. De cualquier manera, no mencionan aspectos decisivos en la estructura u organización de la formación inicial que hayan influenciado su actuación posterior. Parece ser que el aprendizaje fundamental de la cultura profesional fue realizado posteriormente a su entrada en la profesión. Sería muy interesante continuar desarrollando este tema en otra investigación.

Son mencionadas algunas personas más significativas que aparecieron, un poco por casualidad, en su formación inicial.

Algunos refieren sentimiento de insatisfacción en la profesión que despertaba una actitud de búsqueda permanente de alternativas.

El reconocimiento de momentos como claves, o importantes, en el itinerario profesional de estos profesores está relacionado con situaciones en que se producen encuentros con personas significativas profesionalmente; situaciones con prácticas pedagógicas o propuestas de trabajo pedagógico cuyo fundamento coincide, o está próximo, con las perspectivas filosóficas y pedagógicas que el docente defiende y situaciones con el trabajo con grupos de alumnos que constituyan un desafío.

Estos docentes refieren como significativo el encuentro con personas que son percibidas como de niveles superiores de desarrollo profesional o porque coinciden o, por lo menos, están próximos a los principios pedagógicos/filosóficos que defienden.

Las formas de contacto con prácticas pedagógicas mencionadas por estos profesores pueden ser clasificadas de la siguiente manera: la participación en los congresos anuales que organiza el Movimiento, Grupos Cooperativos y la participación en cursos de formación.

Entre la diversidad de oportunidades de contactos con prácticas pedagógicas, estos docentes mencionan explícitamente la participación en los congresos anuales que realiza el Movimiento como uno de los espacios y momentos significativos y muy ricos de aprendizaje profesional.

El contacto con modalidades significativas de formación, cuyas características se encuentran próximas de las referidas en la primera parte de este trabajo, es considerado de influencia decisiva en el itinerario profesional. Estos profesores mencionan características que podríamos resumirlas de la siguiente manera:

- a) *Centrarse en las prácticas pedagógicas.*
- b) *Proporcionar la construcción de respuestas.*
- c) *Atender a las necesidades y problemas de los docentes.*
- d) *Reconocer el papel de protagonismo por parte de los profesores.*
- e) *Proporcionar el encuentro entre compañeros.*
- f) *Propiciar situaciones de autoformación cooperada.*
- g) *Aprovechar pedagógicamente situaciones de supervisión de las prácticas innovadoras.*

El enfrentarse con el desafío que representaban grupos de alumnos con características de una gran heterogeneidad, con problemas de aprendizaje y de integración escolar y social es mencionado como una de esas situaciones críticas que, algún tiempo después, se reconoce que aportan beneficios profesionales.

El acompañamiento estable a grupos de alumnos, durante un tiempo suficiente, para permitir percibir la evolución en los diferentes ámbitos del crecimiento de una persona derivada del trabajo del profesor es referido como una experiencia positiva.

El análisis de las declaraciones de nuestros entrevistados evidencia, de forma más significativa, la afirmación de Schön en el sentido de la epistemología de la práctica. Es decir, la importancia de la práctica como fuente de producción de la teoría.

## B) *Construcción de las necesidades profesionales*

En este apartado vamos a dedicarnos a analizar los datos que se refieren a las necesidades profesionales, en la perspectiva de procurar definir las fuentes que las determinan, las modalidades en que se producen y el contexto donde ellas acontecen.

Los alumnos son un objeto importante y privilegiado de la reflexión de estos profesores y exigen de los mismos la construcción de respuestas que se traducen en la organización adecuada de su práctica pedagógica y en los materiales pedagógicos que utilizan. Al mismo tiempo, los alumnos constituyen una permanente, e importante, fuente de información para la regulación del trabajo de estos profesores.

La valoración y confianza en el alumno tiene consecuencias directas en el trabajo de estos profesores y, por consiguiente, genera cierto tipo de preocupaciones, que se traducen en necesidades profesionales de búsqueda de formas de organización del trabajo escolar y materiales pedagógicos adecuados.

La confianza en los alumnos constituye un primer, e importante, paso para el desarrollo hacia la autonomía de los alumnos.

En los niveles de desarrollo profesional en que estos profesores se encuentran, los dilemas que surgen en el trabajo del día a día son resueltos teniendo como orientación los principios pedagógicos y democráticos que asumen con base en una mayor confianza en las posibilidades de los alumnos.

Las características de heterogeneidad de los grupos de alumnos (diferentes niveles de escolaridad, edad, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, etc.) exigen de estos profesores la elaboración de respuestas pedagógicas diferenciadas. De esta manera, el desafío que constituye el trabajo con grupos heterogéneos y la búsqueda de respuestas adecuadas generan necesidades profesionales diferenciadas.

La participación en el poder, a través de un proceso de negociación, con la implicación activa de todos los alumnos, como ejercicio de democracia directa, se concreta en la participación de los educandos en el proceso de planificación, evaluación y regulación de todo el trabajo escolar. Para eso, se requiere la construcción de un modo de organización del trabajo en el aula que permita que los alumnos avancen en sus aprendizajes y se adueñen de los mecanismos de construcción del conocimiento y de la institución y reinstitución de valores.

La elaboración, por parte de los alumnos, de autonomía intelectual y social requiere el dominio de instrumentos intelectuales y sociales cuya construcción presupone la creación de condiciones de organización de trabajo en el aula. Esto implica y compromete al profesor y todo su trabajo.

Las oportunidades de acción e intervención en el medio son fundamentales para la construcción y reconstrucción de la relación que el sujeto establece con el mundo, para lo que es necesario la decisión del profesor de contribuir en la creación de las condiciones adecuadas.

El cuestionar permanentemente sus prácticas y apostar en los cambios en dirección a un clima democrático exige un esfuerzo permanente a estos profesores.

En relación a la reflexión de los profesores sobre la propia práctica pedagógica, recordamos a Van Manen (1977), citado por Alarcão (1991: 15) que propone la categorización de los niveles de reflexión de los docentes en:

- a) *análisis de las técnicas que conducen a objetivos o medios que llevan a fines, sin que los objetivos o los fines sean discutidos;*
- b) *análisis de las relaciones entre principios o concepciones y las prácticas. Lo que conlleva evaluar las implicaciones educativas y las consecuencias de nuestras acciones; y*
- c) *un análisis de cariz ético y político, lo que incluiría una reflexión sobre el propio concepto de educación.*

Podemos decir, y atendiendo a la clasificación de Van Manen de los niveles de reflexión de los profesores, que estos docentes progresan desde el nivel de ver o entender los instrumentos y técnicas pedagógicas propuestos como meras recetas, para alcanzar un nivel más elaborado de comprensión de las estrategias como orientadoras en la elaboración de respuestas pedagógicas. Perciben también que su colaboración se torna necesaria para la definición y construcción de estas estrategias.

Tener consciencia de que la estructura pedagógica que el Movimiento propone está aún en construcción y que requiere la participación colectiva parece constituir un desafío y un aliciente para el trabajo de estos profesores.

Es con base en esta lectura que podemos afirmar que las necesidades profesionales de estos profesores son referenciadas, o sea, se siente la necesidad en el ámbito del modelo, cultura, o estructura pedagógica que constituye el marco de su trabajo escolar del día a día.

La conquista de un necesario nivel mínimo de seguridad y sentimiento de dominio de la situación resulta necesaria porque esta profesión se mueve en un camino caracterizado por desequilibrios e imprevistos, lo que provoca, permanentemente, tener que hacer opciones entre dilemas, no necesariamente dicotómicos.

Atendiendo a la clasificación de los niveles de reflexión de los profesores referida por Van Manen, encontramos, en estos docentes, que centran su preocupación en el análisis del sentido de los instrumentos y técnicas pedagógicas que utilizan, encuadrándolos en el modelo del Movimiento. Dicho de otra manera, su preocupación pasa por el análisis de los instrumentos y técnicas pedagógicas para llegar a desenvolver la reflexión sobre los principios que sustentan su práctica pedagógica.

Jerarquizan las preocupaciones en función de sus implicaciones. Se abocan a la resolución de una cuestión o problema que puede tener consecuencias más globales.

La producción de innovación en el continente de una pedagogía lúcida requiere el análisis crítico sobre la propia innovación, sus instrumentos y su sentido. Las dudas relativas a la utilización de los instrumentos pedagógicos hunden sus raíces en los fundamentos que sustentan esos mismos instrumentos.

Para Ferry (1991: 53) formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre ideas, etc. De allí la tarea de formarse.

El profesor se compromete con su trabajo como persona total que es. Percibe su responsabilidad en el corredor, muchas veces estrecho, de libertad de que disfruta y procura respuesta o, por lo menos, inicia la construcción de una respuesta que quiere adecuada a su situación, a su personalidad y al nivel de desarrollo hasta allí alcanzado. Este camino de compromiso es gradual, por etapas, y se sitúa en paralelo al crecimiento profesional.

El autoanálisis pasa desde la utilización de los instrumentos hasta los aspectos globales de su práctica pedagógica con sus alumnos.

Encontramos, también, indicios de un saludable escepticismo crítico cuando se refieren a las propuestas pedagógicas que les son formuladas o desafíos que ellos se proponen. Este sentido crítico también incide sobre algunas técnicas o instrumentos de uso generalizados por los docentes que trabajan en la línea de las estrategias del Movimiento. El trabajo propuesto a los profesores debe tener sentido para ellos, estar integrado en su cuadro referencial.

La reflexión cooperada tiene como objetivo compartir una cultura, construida en el esfuerzo de pensar las prácticas y dar sentido ético al trabajo educativo.

Ferry (1991: 54) nos recuerda que el profesor, tratándose de un ser humano, es un ser social que se desarrolla a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencia a una clase.

Encontramos que estos profesores aprovechan diferentes ocasiones para pensar la práctica cooperativamente.

La formación cooperada contribuye a la percepción de la cultura pedagógica defendida por el MEM. Algunas de cuyas características son la flexibilidad y estar en construcción.

Algunas respuestas de los profesores entrevistados evidencian que la flexibilidad, a que se hace referencia, se da a dos niveles:

- a) flexibilidad en el trabajo con alumnos en tanto que realidades dinámicas,
- b) y flexibilidad de esta propuesta pedagógica que se basa en una estructura ética, política y antropológica en tanto que concreción de una filosofía con características pragmáticas.

Estos profesores mencionan como significativo, y con consecuencias en la forma de estar en la profesión, la percepción de la cultura pedagógica propugnada por el Movimiento como una totalidad estructurada, coherente, flexible y en desarrollo.

De las respuestas que obtuvimos podemos inferir que estos profesores dedican mucho tiempo a pensar en su trabajo. De ese tiempo, una gran parte está dedicada a pensar en su trabajo con los alumnos. Existe una gran preocupación por encontrar un equilibrio y mantener la coherencia entre los principios teóricos (filosóficos y pedagógicos) que defienden, su estilo personal y la utilización de instrumentos y técnicas pedagógicas en la concreción de sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, las necesidades profesionales que se evidencian emanan de las preocupaciones relacionadas con los (tipos de) alumnos, con su propia práctica pedagógica y con la búsqueda de coherencia entre los principios que la sustentan y los instrumentos y técnicas que utiliza.

### C) *Balance y perspectivas profesionales*

Huberman, citado por Rosales (1992: 18) identifica diferentes fases en la vida profesional de las personas. En una de ellas, según este autor, los profesores pasan por un cuestionamiento crítico de la propia profesión que puede alcanzar, a veces, una gran intensidad al punto de plantearse su continuidad en el ejercicio de la misma.

Hall y Hord (1987) citados por Marcelo (1994: 224) proponen una escala de siete etapas de preocupaciones profesionales de los profesores<sup>1</sup>, de menor a mayor complejidad, que vamos a describir a partir de la etapa 3, porque son las que más nos interesan en este trabajo:

Etapa 3: Gestión: Se presta atención a los procesos y tareas de los usuarios de su trabajo.

Etapa 4: Consecuencia: Se presta atención al impacto de su trabajo con los alumnos. Preocupa la pertinencia del trabajo con los estudiantes, la evaluación y los cambios que aún hacen falta.

<sup>1</sup> Las otras son las siguientes: Etapa 0: Toma de consciencia; Etapa 1: Información y Etapa 2: Personal.

Etapa 5: Colaboración: Interesados en la coordinación y cooperación con otros sobre su práctica, a fin de servir mejor a los alumnos.

Etapa 6: Reenfoque: Procura ventajas adicionales de su trabajo. Encontrar alternativas.

Podemos encontrar indicadores que revelan la preocupación por alcanzar niveles más avanzados de desarrollo profesional. Estos niveles se evidencian en aspectos como el desarrollo de una mayor consciencia de las consecuencias de su trabajo profesional, que genera necesidades profesionales relacionadas con la elaboración de respuestas pedagógicas para atender más adecuadamente a la realidad ahora percibida.

Como poco significativo aparece la búsqueda del reconocimiento social y profesional. Hay escasos indicios, en estas entrevistas, que destaquen esta dimensión.

Estos docentes definen los objetivos de sus apuestas, deseos y necesidades profesionales como áreas de inversión profesional prioritarias considerando diferentes exigencias, como son la elaboración de estrategias de trabajo que respeten las características del grupo de alumnos.

Las preferencias y las carencias profesionales se constituyen como parte del motor de su trabajo profesional.

La siguiente cita ilustra cómo la apuesta por el desarrollo profesional de estos profesores no parte de sus carencias o puntos débiles, necesariamente. O, por lo menos, requiere de un mínimo necesario para comenzar el trabajo en esa área:

(2) (Embora) a (minha) área de investimento prioritário (seja) a avaliação, a Matemática não é área de investimento prioritário (porque) se calhar ainda não estou muito desperta para isso. Se calhar, acho que ainda não sou capaz de fazer isso minimamente, e como ainda não sou capaz de fazer isso minimamente vou fazendo onde me sinto segura. Na avaliação, porque já faço algumas coisas é avançar um pouco mais. Já iniciei esse trabalho, agora é melhorá-lo um pouco mais. A Matemática, se calhar, a insegurança ainda é tão grande que... deixa-me estar aqui aonde estou bem.

Recordamos a Berger (1991), que afirma que es preferible que en la formación se parta de un balance de saberes, competencias y adquisiciones que de una evidencia de los aspectos menos conseguidos. Cuando estos profesores especifican las áreas de inversión profesional prioritaria refieren preferencias, por un lado, y carencias o necesidades, por otro. Parece ser evidente que estas preferencias o carencias tienen que ver con el cuadro pedagógico por el cual estos profesores optaron. Cuando refieren que precisan mejorar o iniciarse en algunos aspectos, es siempre en relación a la estructura pedagógica que se va construyendo dentro del Movimiento. Construcción ésta en la que, como referimos anteriormente, estos docentes sienten que son partícipes.

## Conclusiones

En el inicio de este trabajo nos preguntábamos *¿por qué algunos profesionales de la educación sienten y verbalizan necesidades profesionales y procuran construir respuestas o estrategias para la construcción de respuestas, y otros, por lo menos aparentemente, o no las sienten o no las expresan manifiestamente y, por consiguiente, persisten en un trabajo pedagógico que, muchas veces, linda el*

*autismo en relación a las necesidades de sus alumnos y en relación a las exigencias de la sociedad?*

La recogida de datos en esta investigación nos condujo a la elaboración de una tentativa de respuesta a la cuestión referida precedentemente. Esta respuesta será, necesariamente, parcial e incompleta, en razón de la dimensión del público con que trabajamos, por lo que queda en abiertas perspectivas de continuidad y profundización del tema analizado.

Siendo así, la respuesta que elaboramos en este trabajo incide, apenas, sobre la primera parte de la cuestión que está mencionada precedentemente, ya que fue en ese aspecto donde nos dedicamos a la búsqueda de información.

Las conclusiones que presentamos a continuación destacan los principales resultados que detectamos en los datos recogidos.

- a) El modelo del MEM (*Movimento da Escola Moderna*) sirve como guía o referencia para estos profesionales, tanto en la construcción de estrategias pedagógicas para orientar el trabajo con sus alumnos como en la definición de su itinerario de formación profesional. Los profesionales de la educación que entrevistamos evidencian que van construyendo necesidades pedagógicas y profesionales en un ambiente de reflexión crítica contextualizado por el modelo del MEM.
- b) Estos profesores asumen parte activa en la construcción y reconstrucción de las estrategias y conceptos que constituyen el marco pedagógico que referencia su práctica pedagógica. Tienen consciencia de su participación en esa construcción y reconstrucción a través del análisis crítico permanente a que someten a los mismos a través de la reflexión sobre su práctica pedagógica.
- c) Las opciones filosóficas, ideológicas y políticas en que este modelo pedagógico se asienta son percibidas por estos profesores como próximas o coincidentes con las que ellos mismos defienden.
- d) La cultura o modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna es percibido por los profesores entrevistados como una estructura o edificio teórico caracterizado por ser flexible (por dentro), abierto (por fuera) y en la búsqueda permanente de coherencia (interna y externa) que se alimenta permanentemente de la reflexión sobre las prácticas de sus participantes.
- e) Estos profesores desarrollan una actitud de atención hacia el ambiente que les rodea, o sea, a las informaciones y exigencias emergentes de los contextos educativos, pedagógicos y socioculturales en los cuales desenvuelven sus actividades profesionales. Esta actitud de atención, que alimenta y se alimenta de una actividad de reflexión permanente, se articula con las características de flexibilidad, apertura y coherencia del modelo que van construyendo.
- f) Estos profesores desarrollan una actitud de permanente atención hacia su mundo interior, que se traduce en el análisis de su trabajo y de su papel en la profesión, es decir, de autoanálisis. Esta actitud de autoobservación es enriquecida con la reflexión sobre el ambiente exterior, tal como se explicita en el punto anterior y con la articulación del trabajo de reflexión cooperada propiciada, preferentemente, en los momentos de intercambios de experiencias en los grupos cooperativos que caracterizan al MEM. Estos

profesores tienen presente la afirmación de Elliot (1990): «El profesor que desarrolla sus teorías únicamente a partir de la reflexión sobre su experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los otros, acaba inventando la rueda». Así podemos entender la importancia del contexto institucional como referencial y estimulador que desempeña la cultura pedagógica construida por el Movimiento de la Escuela Moderna.

- g) Estos profesores perciben progresivamente la característica de apertura de este modelo, o sea, elaboran gradualmente una imagen de la estructura pedagógica del Movimiento como una construcción que se encuentra, también por su parte, aún en progresión. Esta característica de progresión es comprendida como un desafío y un aliciente para el trabajo, individual y colectivo, de estos profesores. Una pista posible para el desarrollo de un trabajo de investigación futuro consistiría en procurar sistematizar las etapas por las que pasa la construcción de esa imagen en el profesor respecto a la estructura del modelo pedagógico, así como sistematizar las etapas por las que pasa la construcción de la estructura pedagógica en sí.
- h) Los profesionales con los que trabajamos hacen pasar por el filtro de los principios y conceptos que sustentan este modelo pedagógico los instrumentos de organización y técnicas pedagógicas del día a día de la profesión. Este proceso de fundamentar su trabajo se realiza durante la construcción y/o selección de los instrumentos y técnicas a que nos referimos, durante la determinación de perspectivas de utilización de los mismos, durante la experimentación y en la reflexión de su trabajo.

Esta conclusión se aproxima a las tres características de una profesionalidad ampliada referida por Stenhouse (1987: 197): «El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades».

- i) Estos docentes progresan desde el nivel de ver o entender los instrumentos y técnicas pedagógicas que utilizan (o que pretenden utilizar) como recetas (o técnicas) para, desde allí, evolucionar hacia niveles más elaborados de comprensión de las estrategias y conceptos subyacentes, implicándose con su participación en la construcción tanto de los instrumentos y técnicas como de los conceptos y estrategias, porque son estos últimos los que sustentan y orientan la elaboración de los primeros como respuestas pedagógicas para el día a día del trabajo profesional. Estos profesionales llegan a esta comprensión a través de la reflexión en conjunto con compañeros, de la autorreflexión y de la participación en la construcción y reconstrucción de esos mismos instrumentos y técnicas.

Es con base en esta lectura que podemos afirmar que las necesidades de estos profesores son referenciadas, o sea, van sintiendo necesidades en el ámbito del modelo, o cultura, o estructura pedagógica que constituye el referencial de su trabajo escolar del día a día. En palabras de Bogdan y Biklen (1994: 48) podríamos decir que «el comportamiento humano (y

profesional de estos profesores) resulta significativamente influenciado por el contexto en que ocurre». Yínger (1991), citado por Marcelo (1994: 260) plantea la dimensión ecológica del conocimiento entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos sino en las relaciones que se producen entre éstos y el ambiente en que se desarrollan.

- j) Los datos recogidos son insuficientes para identificar la contribución de la formación inicial a su desarrollo profesional o, por lo menos, percibir el papel de la formación inicial en su función de creadora del contexto reflexivo en el cual se procesa la construcción de necesidades profesionales.

Edmunson (1990), citado por Marcelo (1994: 247), refiere la necesidad de que la formación del profesorado contribuya a que los profesores en formación se formen como personas, lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquieran una actitud reflexiva acerca de la enseñanza. Podríamos arriesgarnos a afirmar que fue escasa (o por lo menos no es mencionado explícitamente por nuestros entrevistados) la aportación de este período de formación para la estructuración de estos docentes en la perspectiva reflexiva. De cualquier manera, en este aspecto se torna necesario continuar recogiendo datos para elaborar una lectura más sustentada.

- k) Parece ser que uno de los puntos de partida de un camino de crecimiento profesional en estos profesores pasa por un sentimiento de insatisfacción con el trabajo que se hace en el aula, articulado con una actitud de búsqueda de respuestas pertinentes. En este sentido, Marcelo (1994: 384) recuerda que los profesores suelen percibir necesidades formativas personales, las cuales van a tener una cierta relación con el momento de su ciclo vital y del desarrollo cognitivo, moral y personal<sup>2</sup> en que se encuentre cada profesor. De ahí, reconoce la necesidad de introducir el concepto de trayectoria formativa que posibilite ofrecer itinerarios de desarrollo profesional diferenciado. Consideramos que estos aspectos —la insatisfacción profesional y la actitud de búsqueda, por lo menos en su inicio—, merecen un trabajo más elaborado por la importancia que revisten, pero que el ámbito de esta investigación no permite atender.
- l) Bogdan y Taylor (1992: 23) afirman que «lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo». Por eso, los conceptos que estos profesores elaboran respecto al papel que tienen en el trabajo que realizan —el significado que atribuyen a la función profesional—, por una parte, sufren un proceso de evolución paralelo al crecimiento profesional y, por otra parte, determinan, o por lo menos condicionan altamente, la calidad del trabajo profesional que realizan con sus alumnos. Así, los conceptos que estos profesores tienen respecto a su función en su trabajo orientan la constitución del ámbito de necesidades de desarrollo profesional.

En este sentido, existen numerosos estudios sobre el pensamiento de los profesores y toma de decisiones, cuyas premisas fundamentales se asientan

<sup>2</sup> Para una mayor información sobre la teoría sobre los ciclos vitales y del desarrollo cognitivo, moral y personal de los profesores se puede consultar MARCELO (1994: 219 y 226).

en que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutina durante su actividad profesional y, en segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

- m) Una característica que aparece con regularidad en los momentos claves de la vida profesional de estos profesores es el «encuentro» con personas significativas, o sea, todos los momentos vividos como importantes pasan por (y con) personas significativas. Estas personas significativas pueden ser orientadores de la práctica pedagógica en la formación inicial, compañeros de trabajo ya en la profesión y los propios alumnos cuando son percibidos como elementos privilegiados en la relación pedagógica. Esta situación es coincidente con los resultados del trabajo de Santana (1993), que destaca la contribución de la dimensión afectiva de la formación. Esta autora (p. 37), apoyándose en Dominicé (1988), refiere que no existen procesos que no sean simultáneamente intelectuales y afectivos.
- n) El respeto que estos profesores consideran que merecen los alumnos pasa por reconocer a éstos como elementos privilegiados de la relación pedagógica y por depositar una gran confianza en la educabilidad (o posibilidad de ser educado) de sus alumnos. Este estatuto, que le es reconocido a los alumnos, provoca la necesidad de construir respuestas pedagógicas adecuadas a la realidad del contexto donde se encuentran insertos y que, al mismo tiempo, atiendan las características de los alumnos en el grupo-clase en su singularidad y heterogeneidad.
- ñ) Las áreas de inversión que estos docentes proyectan para el futuro se apoyan en los logros y parten de los niveles de desarrollo profesional en que se encuentran en ese momento. O sea, se prevé el futuro profesional a partir de lo ya conseguido o alcanzado. Estos resultados son coincidentes con las afirmaciones de Berger en el sentido de que, en la formación, es preferible funcionar a partir de un balance de saberes, competencias y adquisiciones. Estas áreas de inversión se centran en la búsqueda de estrategias de trabajo que respondan a las características de sus alumnos y a las exigencias derivadas del contexto donde se realizan las actividades. O sea, se procura un diálogo permanente con la propia realidad de ese grupo humano, atendiendo a las exigencias institucionales y sociales, reajustando su trabajo en conformidad con el nivel de desarrollo profesional alcanzado, en la procura de un equilibrio dinámico.

## Bibliografía

- ALARCÃO, Isabel (1991) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDINE*, n.º 1, 5-22. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BELLÉM, João y otros (1990) A influência da colegialidade no profissionalismo - Uma linha de investigação na Escola Superior de Educação de Portalegre. *Revista Inovação*, vol. 3, n.ºs 1-2, 117-153.

- BERGER, N. (1991) A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. En *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. Porto: M.E. - GETAP.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 228 pp.
- ELLIOT, John (1990) *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata, 331 pp.
- FERRY, Gilles (1991) *El Trayecto de la Formación - Los Enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 147 pp.
- GHIGLIONE, Rodolphe y MATALON, Benjamin (1993) *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta, 370 pp.
- GOEZE, J. y LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 279 pp.
- GONZÁLEZ, Pedro Francisco (2002) *O Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. y BOUTIN, G. (1994) *Investigação qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 190 pp.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1994) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU, 526 pp.
- MENEZES, Isabel (1996) *Educação para a cidadania: Desafios e compromissos numa sociedade democrática*. (Documento policopiado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 11 pp.
- MIRA, António Ricardo y FRANCO, Vítor (1991) Alguns riscos da investigação em Ciências da Educação. *Revista Ler Educação*, n.º 6, 83-85. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- NIZA, Sérgio (1992) Em comum assumimos uma educação democrática. *Cadernos de Formação Cooperada*, 1. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 47 pp.
- (1993) *Um modelo de formação cooperada. Autoscopia do sistema e dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Documento policopiado. Lisboa: Escola Superior de Educação «João de Deus», 146 pp.
- (1995) A Autoformação Cooperada a través de Projectos de Intervenção. *Revista Inovação*, vol. 8, n.º 3, 309-323.
- NÓVOA, António (coord.) (1992a) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 158 pp.
- (1992b) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 214 pp.
- (1996) Intervención pronunciada en el XVIII Congreso del Movimiento de la Escuela Moderna realizado en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa durante los días 13 a 16 de julio de 1996.
- NÓVOA, António y POPKEWITZ, Thomas S. (coords.) (1992c) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 185 pp.
- PIRES, Júlio (1995) *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa*. Tese de Mestrado em Educação pela Universidade de Lisboa. Documento policopiado.
- (1996) Trinta anos de auto-formação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa*. Lisboa.
- RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela (1993) *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 158 pp.
- ROSALES PÉREZ, Carlos (1992) *Posibilidades de Cambio en la Enseñanza (Perspectivas del Profesor)*. Madrid: Editorial Cincel, S. A., 165 pp.
- SANTANA, Inácia (1993) A influência da Escola Moderna em percursos de formação. *Revista Inovação*, n.º 6, 29-46.
- SCHÖN, Donald (1982) *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books, 374 pp.
- (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ed. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, 310 pp.

- STENHOUSE, Lawrence (1987) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata, 319 pp.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 343 pp.
- VARIOS AUTORES (1996) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Documento de Trabalho* (2.ª edição). Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, Ministério de Educação de Portugal, 67 pp.
- WOODS, Peter (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 220 pp.