



CONOCIMIENTO DOCENTE Y MEJORA PROFESIONAL

Abel Pérez Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 Oriente

Área Temática: Procesos de formación (A.8).

Línea: Procesos formativos de profesores.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.

Resumen:

La mejora de la enseñanza en educación básica constituye prácticamente una tendencia mundial y un discurso común para varios líderes en asuntos de política educativa. En esta área, la noción de profesionalizar la práctica de los maestros se basa, en lo general, en criterios de desempeño de naturaleza abstracta que dibujan un ideal de servicio para alcanzar la idoneidad del aprendizaje en escenarios cambiantes y complejos. Pero la calidad profesional de los docentes no se reduce a una simple adaptación de sus habilidades prácticas con el conocimiento formal requerido para desarrollar el currículo, implica sobre todo hacer uso de múltiples conocimientos para dar valor público a su actividad y enfrentar las tensiones sociales y culturales que surgen del trabajo cotidiano con los alumnos. Por lo tanto, el propósito de la ponencia es analizar la relevancia de dicho conocimiento en la búsqueda de mejora en las prácticas docentes, tomando como punto de partida la ausencia de un camino único y definitivo, sino más bien la combinación de varias formas para dar a los docentes los conocimientos y las habilidades que les permitan manejar la incertidumbre y los dilemas asociados con el aprendizaje en variados entornos escolares.

Palabras clave: Conocimiento docente, mejora profesional, aprendizaje.

Introducción

Desarrollar la calidad de los aprendizajes docentes se ha convertido en una proclama recurrente para validar el dominio pedagógico que se debe tener en el actual contexto de reformas educativas. Como parte de una reformulación de los sistemas educativos que alcanza dimensiones cada vez más globales, se insiste en la profesionalización de la enseñanza como un requerimiento impostergable para el magisterio, el cual se nutre de una racionalidad centrada en patrones de competencia orientados a trascender la visión tradicional del maestro como un *servidor público*, despreocupado de alcanzar mayores niveles de especialización en el desarrollo de su práctica, y carente de los conocimientos suficientes para resolver con eficacia diversas situaciones de la realidad escolar en la que actúa.

Desde este punto de referencia, en el presente trabajo se revisan diversos tratamientos tendientes a reflexionar sobre los saberes docentes y la mejora profesional, cuya presentación -sin ser plenamente exhaustiva- busca ofrecer un panorama que contribuya a la comprensión de los componentes que subyacen en las acciones educativas de los maestros en el actual escenario global de reformas. Para tal efecto, el documento se organiza en dos niveles de exposición: 1) el conocimiento de los maestros y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y 2) la mejora profesional en un escenario de cambios sociales crecientes.

El conocimiento docente y su relación con la enseñanza

La labor docente, como cualquier otra relación de servicio, implica disponer de una amplia gama de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, para cubrir diversas situaciones de aprendizaje. En los últimos años hemos sido testigos del dominio público de una narrativa centrada en “profesionalizar” la enseñanza a nivel básico, como parte de una tendencia internacional en la que convergen nuevas ideologías sobre el carácter que debe tener hoy en día la formación de las nuevas generaciones (Tardif, 2000). La transición de una sociedad industrial a una sociedad informacional implica un replanteamiento de las formas de comprender y pensar el mundo. En este escenario, al tiempo que se destacan los avances en materia tecnológica y comunicativa que han reorganizado los límites del espacio-tiempo a escala global, salen a la luz las deficiencias y limitaciones de algunas instituciones para ir al paso de esta dinámica social, entre ellas las educativas.

Así, la educación -y de manera particular la intervención de los maestros- está regularmente expuesta a repensar la configuración y organización de sus fundamentos pedagógicos. En el centro de esta orientación emergente está la necesidad de transitar de un modelo educativo que le confiere al maestro el carácter de *servidor público*, ligado fuertemente con el principio de la vocación como soporte primordial de su práctica, a un modelo que lo convierta en un “profesional de la enseñanza”, sujeto a conseguir resultados tangibles dentro de un sistema de competición (Dubet, 2008).

Este proceso trae consigo una reformulación de los esquemas de conocimiento docente con implicaciones directas en la comprensión de su quehacer, debido a que las orientaciones educativas en curso enfatizan la necesidad de que los docentes adquieran atributos y capacidades múltiples para resolver una variedad de problemas prácticos dentro del salón de clases. Para estar en condición de asumir este desafío, los maestros requieren una promoción sistemática de aprendizajes que les permita alcanzar razonamientos y juicios pedagógicos acordes a las expectativas e intereses de sus estudiantes.

Pero este camino no es de ningún modo terso ni exento de incertidumbres por cuanto descansa sobre la discusión de la naturaleza del entendimiento en la relación profesor-alumno. Algunos autores han examinado la relevancia de analizar el carácter de los conocimientos profesionales y su articulación con la labor de la enseñanza (Gauthier, 1998; Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015; Ortega, 2017; Shulman, 2005; Tardif, 2000, 2004; Tenti, 2007). La preocupación en común reside en poner de relieve la condición de los saberes del maestro como clave explicativa para comprender el desempeño escolar. La pregunta es ¿desde qué bases los docentes pueden llegar a comprender el sentido de producir, y no sólo replicar, el conocimiento por sí mismos?

En este plano de análisis, Shulman (2005) considera que los docentes, por lo general, presentan dificultades para articular el conocimiento adquirido y su manifestación práctica en un acto de enseñanza; es decir, no se niega el hecho de que suelen poseer un extenso bagaje de conocimientos, pero es común que no logren definir en términos racionalmente claros cómo esos saberes se convierten en determinados juicios didácticos. Concediendo esto al autor, lo justo es decir que lo anterior no es privativo del trabajo de los maestros, abarca prácticamente todas aquellas actividades donde constantemente se pone en juego la relación entre la teoría y la práctica. Los conocimientos que fundamentan el sentido ordenador de una profesión son representados y elegidos entre distintas alternativas, y se combinan de modos variados y flexibles con las acciones manifiestas de los sujetos; de esta suerte no resulta extraño observar que entre lo que se conoce y lo que se hace no exista una concepción certera y transparente.

Adicionalmente, el conocimiento de los docentes (al igual que cualquier otra actividad profesional) es fragmentario y contingente y no siempre produce los efectos deseados en terceras personas en materia de aprendizaje. A March y Simon (1987) les debemos el haber reparado en las limitaciones que acompañan al ser humano para resolver o atender situaciones prácticas en entornos institucionalizados, debido a que la información disponible y la libertad para actuar son, por definición, aspectos restringidos. En esto concuerda Tardif (2000) al hablar de la <<racionalidad limitada>> en torno a la pericia profesional de ciertas ocupaciones, las cuales no disponen de saberes estables o plenamente codificados y precisos, dando pie a la presencia de la improvisación, la intuición o sencillamente el sentido común para cubrir distintos escenarios concretos.

En el caso de la enseñanza, el mismo Tardif advierte que los recursos movilizados en el salón de clases por los maestros son parte constitutiva de sus “saberes trabajados”, los cuales son provisionales y progresivos;

es decir, son elementos que se construyen y reconstruyen en el día a día dentro del contexto escolar a partir de la correspondencia regular entre el conocimiento y la práctica. De ahí que una de las cualidades distintivas de la labor docente sea el desplegar un “saber para la acción” expresado en capacidades cognitivas y de procedimiento (Tardif, 2004). Esto perfila la necesidad de comprender la acción docente, no sólo en función de las bases normativas que condicionan su proceder pedagógico, sino a partir de todo aquello que engloba cotidianamente su trato con los alumnos.

Desde esta perspectiva, un punto de partida para lograr dicha comprensión es cómo concebir al docente en su relación con la enseñanza. Al respecto, un primer acercamiento (con fines estrictamente analíticos) reside en visualizarlo como un ejecutor de procedimientos técnicos e instrumentales para favorecer los aprendizajes con base en un plan curricular. Este último es el que fundamenta el tipo de conducción a seguir en términos de contenido, formas de trabajo y evaluación de los desempeños. La intervención del profesor constituye un ejercicio *ad hoc* con las expectativas de aprendizaje demandadas oficialmente, por lo que su interés está guiado por alcanzar los propósitos fijados en el curriculum.

Esta imagen de sujeto docente contiene la idea de ser un simple aplicador de concepciones plasmadas textualmente, de las cuales no formó parte en su formulación y pertinencia. En ello hay una clara separación entre quien concibe o planea los fines curriculares y quien se encarga de ponerlos en operación dentro del salón de clases. Este tipo de racionalidad reduce la enseñanza como una práctica emprendida sobre bases controladas y previsibles, al tiempo que contempla a los alumnos como sujetos indiferenciados y organizados bajo un mismo interés de aprendizaje. Para el docente, este criterio unitario hace que su *saber hacer* se concentre en que sus estudiantes aprendan lo mismo de la misma manera. El aprendizaje global de los distintos contenidos es posible, pues se basa en una concepción infalible del curriculum (trazado por personas expertas en el ramo) y en una visión homogénea de las aspiraciones educativas por parte del alumnado.

En el proceso el estudiante, por lo general, es visualizado como alguien desprovisto del conocimiento y a quien se le debe conducir progresivamente para que se apropie de las competencias de formación requeridas. En el actuar del docente, siguiendo esta lógica, los conocimientos formales vinculados a la materia se convierten en la finalidad exclusiva del aprendizaje, mientras que los recursos y estrategias utilizadas constituyen las vías para lograrlo.

Frente a esta visión unidimensional de sujeto docente y, por extensión, del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, hay posturas que enfatizan el carácter complejo de la acción educativa. Shulman (2005) por ejemplo nos hace ver que no existe una forma única de entender la relación entre el maestro y sus alumnos, por cuanto la labor del primero está sujeta a contingencias de distinto orden. En tal sentido el enseñar se define, en gran medida, por el estilo y el conocimiento singularmente construido a lo largo del tiempo. Ello propicia que entre el contenido educativo y la respectiva acción docente, exista una variedad de tratamientos y concepciones con resultados igualmente diversos por lo que no hay un cuerpo de saberes unívoco y homogéneamente codificado para emprender la enseñanza.

De igual modo, Gurm (2013) advierte que las teorías educativas pueden no ser pertinentes para las situaciones particulares debido a que el proceso de enseñanza no es un sistema cerrado, sino más bien está sujeto a múltiples encuentros y posibilidades. Cada docente posee, además de un saber formalizado para emprender la práctica, un *conocimiento personal* de carácter subjetivo, concreto y existencial por medio del cual elabora representaciones del estudiante, de la materia, de la pedagogía y de sí mismo.

En similares términos, Olson (2000) parte de la distinción entre el conocimiento como atributo y el conocimiento como experiencia alrededor de los desempeños docentes. La conjunción de estos elementos permite comprender que el desarrollo de un tema, además de servir de insumo cognitivo para la formación del estudiante, es una oportunidad para construir narrativas de experiencias individuales y colectivas sobre un marco de acciones sociales en común.

Con base en estas formulaciones, resulta natural advertir que el conocimiento docente concentra múltiples condicionantes en la forma de concebir y ejecutar un acto de enseñanza, pero además que no puede comprenderse sin atender el componente relacional que lo organiza en distintos ambientes escolares. En tal perspectiva, el vínculo pedagógico entre profesor-alumno es un proceso continuo, abierto y sin cánones definitivos e infalibles. Ambos agentes están implicados en una situación de comprensión recíproca alrededor de los contenidos de conocimiento, cuya posibilidad de ser aprendidos está mediada por variadas ideas, creencias y representaciones producto de inferencias complejas que cada uno construye en su desenvolvimiento por el mundo. De ahí que no se pueda hablar del <<mejoramiento profesional>> en el quehacer del maestro sin que, por extensión, se trate la mejora de los alumnos en materia de aprendizaje, situación que se abordará en las siguientes líneas.

Las vías del mejoramiento profesional

La mejora profesional en la labor docente tiene como uno de sus resortes fundamentales transformar la calidad de la enseñanza a fin de alcanzar aprendizajes que respondan a las nuevas realidades del entorno. La base para consolidar o ampliar el carácter profesional de dicha tarea reside en la idoneidad de los conocimientos de que disponen los profesores y su respectivo desdoblamiento didáctico. Esto conduce a reflexionar sobre la forma en cómo los docentes pueden desarrollarse profesionalmente en medio de un escenario donde se insertan dos fenómenos distintos pero complementarios: por un lado, la creciente desorientación de los estudiantes en materia curricular y, por el otro, la demanda por alcanzar mejores aprovechamientos educativos con resultados tangibles y comparables Ghouali (2007).

Sobre el particular, una línea de pensamiento está orientada a destacar la forma en que los maestros representan los conocimientos en acciones pedagógicas. Para Gauthier (1998), la acción magisterial se rodea sustancialmente de ideas preconcebidas o canónicas que trazan didácticamente los contenidos en algo enseñable, situación que se combina con un tipo de formación académica que no se corresponde

plenamente con las condiciones reales donde es emprendida la práctica. Ambos elementos contribuyen a la “desprofesionalización” del magisterio, en virtud de lo cual se hace necesario la construcción de un reservorio de saberes docentes destinado a lograr una mejora sustantiva en los actos de enseñanza. Parte de este acervo es la conjunción entre el “saber disciplinar”, referido al conocimiento del contenido a ser enseñado, el “saber curricular”, asociado con la transformación de la disciplina en un programa de enseñanza, y el “saber pedagógico”, el cual permite adaptar o modificar una situación áulica en función de la experiencia o el saber práctico.

En la misma vertiente, Van Driel, Beijaard y Verloop (2001) consideran que el conocimiento práctico docente no puede estar al margen de los programas de desarrollo profesional por cuanto sirve de base en la orientación de sus actividades de enseñanza. Para quienes se encargan de diseñar reformas a nivel curricular, esto último por lo general se pasa por alto, por lo que los programas tienden a fracasar por no tomar en cuenta a los maestros, los estudiantes y la cultura escolar en la que el currículum está envuelto. De ahí que para los autores los conocimientos prácticos, los cuales se tejen y reproducen dentro del entorno escolar, deban ser el punto de arranque de un proyecto de mejora profesional de largo plazo y no ser sólo el objeto del descrédito o la invalidación en cuanto a sus alcances efectivos.

Este conocimiento escolar permite visualizar al maestro no como una entidad pasiva y fácilmente adaptable a cualquier iniciativa de cambio de carácter transitorio, sino como un sujeto colectivo con capacidades diestras para producir y recrear distintas situaciones educativas para acrecentar su acervo profesional. Esto nos lleva a otra línea de pensamiento ligada a la mejora profesional, la cual promueve el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros desde un plano escolar.

En este punto, Day (1999) concibe el desarrollo profesional como parte de un esfuerzo colectivo de colaboración y seguimiento vinculado directamente con la vida diaria de los maestros y en función del propio desarrollo académico de los estudiantes. Adelman y Taylor (2018) creen que la mejora docente debe ir a la par de la mejora escolar, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje implican una empresa colaborativa, continua y dinámica. En el mismo sentido, Dofour, Eaker y Dofour (2005) exponen que la pedagogía involucra métodos de enseñanza y planeación conjunta para propiciar oportunidades de mejora en materia de comprensión, habilidades, actitudes y disposiciones dentro de un cierto contexto colectivo e informacional. Contreras (2016) advierte la necesidad de crear cuerpos de capacitación docente al interior de los centros que actúen como comunidad de aprendizaje a fin de intercambiar experiencias y formas de desempeño. Rodgers y Skelton (2014), por su parte, contemplan el desarrollo profesional como resultado de periodos de preparación y de la conformación de equipos docentes que sirvan para apoyar, guiar y acompañar a los maestros noveles con la finalidad de garantizar su crecimiento como líderes y como profesionales de la educación.

Esta lógica de tratamiento tiene la virtud de superar la noción del mejoramiento profesional como un asunto estrictamente individual. En estos términos, la posibilidad de alcanzar mejores niveles en la calidad de

la enseñanza y, con ello, enriquecer el desempeño profesional de los maestros exige propiciar condiciones de acción colectiva. Sin esta oportunidad, el desarrollo del conocimiento destinado a la enseñanza se restringe a la suma de esfuerzos aislados y fragmentados sin un efecto real en el aprovechamiento educativo global al interior de los centros escolares. Conscientes de esto, Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves (2015) consideran que las políticas educativas deben enfatizar más la generación de espacios escolares de deliberación colectiva para alcanzar una mejora continua y el éxito de la población estudiantil en su conjunto.

Bajo este principio, el conocimiento del profesor gana en extensión a partir de una visión de comunidad profesional en la que los razonamientos didácticos, el uso de los materiales, los contenidos disciplinares, el trato cotidiano con los alumnos y los dilemas asociados a la transmisión del saber entran en procesos de intercambio como parte del desarrollo académico de quienes integran el centro educativo. Desde esta oportunidad de transacción, la enseñanza deja de ser una actividad fragmentada y limitada al salón de clases, convirtiéndose en un referente obligado de reflexión escolar. Este planteamiento conduce naturalmente a asociar la mejora del desempeño docente con la mejora de la organización educativa, por cuanto supone mecanismos de apertura comunicativa para la adquisición de conocimientos nuevos, la colaboración como base del crecimiento y la conformación de un aprendizaje organizacional (Lee y Roth, 2009; Hanaki y Owan, 2013; Mccomish y Parsons (2013); Mohan, 2005; Shahadan y Oliver, 2016; Stein 2017).

No obstante, una pieza clave para contribuir a la mejora profesional de los docentes –y que no se le presta la debida atención– es el reconocimiento de los saberes y experiencias del alumno como elemento propiciador del aprendizaje y el crecimiento en común. Existe la creencia muy extendida de que el conocimiento plasmado en la currícula se reduce a un asunto esencialmente de transmisión del maestro hacia sus estudiantes, sin considerar que, a cierto nivel, es parte de una construcción compartida producto de un intercambio cotidiano de experiencias (Olson, 2000).

Desde tal ángulo de análisis, el mejoramiento profesional de los maestros es posible al momento en que se propicia el <<diálogo>> del curriculum con los estudiantes. Esta condición dialógica se visualiza en función de la articulación entre el cúmulo de conocimientos formales y las experiencias de vida del ser individual, lo cual concita entrar en comunicación constante con el alumno a partir de la identificación de sí –al amparo de un marco sociocultural concreto– y de las expectativas relacionadas con su proyección como agente social. A través de este principio, la relación maestro–alumno está motivada por la integración entre saber y conciencia caracterizada por una mayor amplitud de pensamiento compartido que conlleve a un mejor desenvolvimiento humano (Oliveira y da Costa, 2016).

Este planteamiento concede importancia a un tipo de enseñanza basada en las respuestas y los juicios críticos ante situaciones creadas para despertar el interés de los participantes en clase, incluido el propio maestro. Este último puede expandir su base comprensiva de los contenidos una vez que se reconozca como sujeto de aprendizaje y no sólo como un operador funcional del curriculum. Como lo expresara

Stenhouse (2010, p. 69) “una buena clase...será aquella en la que, cotidianamente, se aprendan cosas que el profesor no conocía antes.” El conocimiento, por ende, deja de ser un elemento de aprendizaje impuesto y se convierte en un motor del perfeccionamiento de la práctica educativa.

La relevancia de este enfoque reside en ubicar la labor docente como una actividad de transformación de voluntades como vía de desarrollo humano, destinada a descubrir y aprovechar las cualidades del ser para la mejora individual. Al mismo tiempo, con dicha acción es posible formar a las personas con base en los nuevos requerimientos de conocimiento y participación social presentes en el nuevo siglo. De ahí el valor público que adquiere, especialmente en un mundo cada vez más dinámico, fragmentado y diverso. Este aspecto nos lleva a una última línea de reflexión alrededor del mejoramiento profesional: la vinculada con el tratamiento de la diversidad sociocultural en materia educativa.

En este plano, el docente es un agente inserto dentro de un ambiente caracterizado por una alta diversidad y complejidad en las formas de interacción entre individuos y grupos, lo cual responde a una creciente pluralidad de visiones y prácticas culturales como parte del flujo de interdependencias dinámicas entre lo local y lo global. La diversidad es una forma de entender que no hay una vía infalible de acceder al conocimiento, por el contrario, existen múltiples expresiones y cada una de ellas con sus simbologías particulares. Ello hace ver la necesidad de no enfatizar solamente el grado de conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes (como la vía privilegiada para medir los aprovechamientos), sino más bien las diferentes maneras de hacer expresables dichos saberes y su respectiva utilización en las distintas realidades sociales. Para los maestros, lo anterior implica un tipo de intervención incluyente en el desarrollo de los contenidos curriculares que parta del principio del respeto y la tolerancia a todas las manifestaciones, inquietudes, ideales y motivaciones presentes en sus alumnos para darle significatividad al aprendizaje.

Esta posibilidad tiene como fundamento visualizar al currículum no como un mero esquema instruccional de conocimientos y procederes, sino como un vehículo de integración e intercambio comunicativo para el crecimiento personal y cultural de los estudiantes. Con base en este mecanismo, los saberes puestos en juego dentro de los centros escolares son parte constitutiva de un encuentro experiencial entre sujetos bajo el reconocimiento de las semejanzas y las diferencias. Como lo expresa Guédez (2005, p. 113): “La diversidad es aceptar el derecho de cada quien de ser distinto y a ejercer ese derecho [...] Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección.”

Conclusiones

Ante los retos que enfrentan los sistemas educativos en las circunstancias históricas de nuestro tiempo, el mejoramiento de la educación y, especialmente, el logro de la calidad en los procesos de enseñanza se convierten en una necesidad impostergable. Para tal fin, el conocimiento de los maestros

es un elemento clave desde donde emprender proyectos de redefinición educativa, sólo que este proceso supone entender que no existe una única vía legítima para acceder a dicho saber, por el contrario existen diferentes opciones y posibilidades para representarse los contenidos que requieren ser aprendidos en contextos escolares diferenciados. El mejoramiento profesional de la práctica docente, por ende, no puede resolverse sin comprender el carácter complejo y dinámico de los conocimientos que traen consigo los maestros producto de construcciones personales y propiamente académicas.

La comprensión del conocimiento curricular es una empresa en conjunto, y esto puede dar pie a mecanismos de aprendizaje basados en el intercambio constante de experiencias y en formas más significativas de entendimiento recíproco. Esto adquiere singular relevancia en un contexto sociocultural marcado por la fragmentación y la diversidad como signos distintivos de las sociedades contemporáneas. La pluralidad y la variabilidad de las expresiones humanas constituyen uno de los desafíos emergentes para los sistemas educativos, ya que imponen la necesidad de transitar de un currículum uniforme, abstracto y general a uno abierto y flexible que permita la integración y el intercambio comunicativo para el crecimiento personal y cultural de los estudiantes.

Bibliografía

- Adelman, H. y Taylor, L. (2018). *Improving school improvement*. UCLA: USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586930.pdf>
- Coll, C. (2010). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Contreras, T. (2016). *Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: a theoretical approach*. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126314.pdf>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo?, en Fernández, M. y Terrén, E. (Coords.) *Repensando la organización escolar*. Universidad Internacional de Andalucía: Akal, pp. 41-63.
- Dufour, R., Eaker, R. y Dufour, R. B. (2005). *On common ground: the power of profesional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). *Professional capital as accountability*. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>.
- Gauthier, C. (2013). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas o sobre saber docente*. Ljuí: Unijuí.
- Chouali, H. (2007). El acompañamiento educativo y escolar en Francia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242.
- Gimeno S., J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens*, 6 (1), 107-132.
- Gurm, B. (2013) *Multiple Ways of Knowing in Teaching and Learning*. *International Journal for the scholarship of teaching and learning*, 7 (1), 1-7.
- Hanaki, N. y Owan, H. (2013). *Autonomy, conformity and organizational learning*. *Administrative Sciences*, 3, 32-52.

https://www.researchgate.net/publication/269514132_Autonomy_Conformity_and_Organizational_Learning

Lee, H. Y. y Roth, G. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(4), 22-37.

March, J y Simon, H. (1987) *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel.

Mccomis, D. y Parsons, J. (2013). "Transformational learning and teacher collaborative communities", *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(2), 239-245.

Mohan, R. (2005). Knowledge management. A teacher educator's perspective. *Journal of Educational Technology*, 2(2), 43-47.

Oliveira, I. y da Costa, C. (2016). Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 117-129.

Olson, M. (2000). Curriculum as multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25 (3), 169-187.

Rodgers, C. y Skelton, J. (2014). Professional development and mentoring in support of teacher retention. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 9(3), 1-II. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097716.pdf>

Shahadan, A. y Oliver, R. (2016). Elementary school leaders' perceptions of their roles in managing school curriculum: a case study. *Educational research and Reviews*, 11(18), 1785-1789.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9(2), 1-29.

Stein, G.M. (2017). Transformative learning through teacher collaboration: a case study. *Koers Journal*, 82(1), 1-15.

<http://www.scielo.org.za/pdf/koers/v82n1/01.pdf>

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magisterio. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-13.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc., Campinas*, 28(99), 335-353. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>

Van Driel, J., Beijard, D. y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137-158.

<https://pdfs.semanticscholar.org/85d2/0e11eed864da50c58e40fa4c6fd0ab367992.pdf>