

FORMAR PARA INVESTIGAR,
INVESTIGAR PARA FORMAR
EN DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES

FORMAR PARA INVESTIGAR, INVESTIGAR PARA FORMAR
EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ
MARÍA FÉLIX NÚÑEZ GALLARDO

Costa Rica
San José

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COSTA RICA



Asociación Universitaria de Profesores de
Didáctica de las Ciencias Sociales

Formar para Investigar, Investigar para
Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales

**Formar para Investigar, Investigar para
Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales**

EDITORES:

**ANTONIO ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ
M^a PILAR NÚÑEZ GALIANO**



**Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales**

FORMAR PARA COMPLEJIZAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. RESISTENCIAS Y OPORTUNIDADES

Nicolás de Alba Fernández
ndealba@us.es

Universidad de Sevilla

COMPLEJIZAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES

El modo en que los profesores se relacionan con el conocimiento que es objeto de su trabajo es un problema fundamental de investigación en el seno del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Este conocimiento ha procedido tradicionalmente de las dos disciplinas científicas básicas de referencia -Geografía e Historia- entendidas, además, como independientes por lo que, en la práctica, sus contenidos se han trabajado de un modo separado.

Este hecho, junto con otros que tienen que ver con el proceso de construcción histórica de la disciplina escolar de Ciencias Sociales así como otros condicionantes relacionados con la configuración de la escuela en su conjunto, han influido de un modo decisivo en el tipo de conocimiento escolar que habitualmente se construye en la clase de Ciencias Sociales. De esta manera, podemos decir que se trata de un conocimiento con unas características muy bien definidas por lo que algunos autores han dado en llamar el *código disciplinar* (Cuesta, 1998) y que se pueden resumir en: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo¹. Así, en la práctica, los conocimientos trabajados en Ciencias Sociales han estado muy pegados a concepciones muy tradicionales de las disciplinas científicas de referencia en las que se valora lo pasado como un valor intrínseco, destinado fundamentalmente a la construcción de identidades nacionales y a la formación de las élites sociales a través del ejercicio fundamental de la memoria. Por lo demás, este modo mayoritario

¹ Es cierto que el autor citado define estas características en función del *código disciplinar* de la Historia escolar. Aún así, entiendo que la potencialidad explicativa de su aportación es tal que puede ser aplicada a todo el ámbito de las Ciencias Sociales.

de concebir el conocimiento escolar que es propio de las Ciencias Sociales, goza con una extraordinaria solidez y resistencia al cambio y se encuentra muy asentado en las rutinas de los profesionales que se dedican a la docencia en el seno de este área.

Sin embargo, las nuevas realidades y problemas que afronta la humanidad en este inicio de milenio demandan, cada vez más, un conocimiento escolar más complejo (García Díaz, 1998) que tenga como objetivo fundamental la formación de ciudadanos capaces de enfrentar y resolver nuevos problemas sociales del mundo en el que les ha tocado vivir (Audigier, 2001; García Pérez, 2005). Las características de este conocimiento tienen que ver, por un lado, con los referentes que se tienen en cuenta para su construcción. De este modo, se pasa de una consideración de las disciplinas científicas tradicionales como únicos referentes a la inclusión de otros elementos como puedan ser las ideas de los alumnos, otros conocimientos socialmente organizados², o la problemática socioambiental relevante. Por otro lado, esta consideración del conocimiento escolar también influye en el modo en que se organiza y secuencia el conocimiento. Así, las propuestas más clásicas de carácter lineal, aditivo o narrativo pueden dejar paso a otros modos de organización del conocimiento más novedosos que cuentan con cierta tradición en el Área de Ciencias Sociales en nuestro país, ya sea en torno a los denominados conceptos clave (Benejam, 1999) o en relación a problemas³. Por lo demás, estas propuestas de conocimiento escolar permiten secuenciar el contenido en hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo, que están en completa sintonía con concepciones del aprendizaje de carácter constructivista.

ALGUNOS PROBLEMAS PROFESIONALES

Sin embargo, cambiar las prácticas que se dan en el seno de la escuela es difícil. Tras múltiples intentos de reforma, estamos prevenidos de que la introducción de modificaciones de cualquier tipo en las rutinas habituales de la institución escolar es una empresa muy compleja que, en la mayoría de las ocasiones, termina en cambios de carácter leve o puntual que raramente rompen las sólidas estructuras que constituyen la cultura escolar llegando a introducir auténticos avances. Las razones de esta resistencia son muy complejas. Podríamos decir que la escuela es un producto socio-histórico de gran complejidad y que tiende a la perpetuación de sus propias estructuras y rutinas (Viñao, 2002).

Por lo demás, como ya se ha dicho, quizá uno de los elementos más resistentes al cambio dentro de la propia institución escolar sea el modo en que los profesores

² Así, no sólo habría que tener en cuenta la Geografía o la Historia, sino también otras Ciencias Sociales o, incluso, otros tipos de conocimientos que han sido objeto de algún modo de organización y consenso por parte de la sociedad. En este sentido son particularmente interesantes las perspectivas que se abren en áreas nuevas pero intrínsecamente vinculadas a las Ciencias Sociales, como puede ser la Educación para la Ciudadanía, en las que las perspectivas en relación a los referentes son más amplias, incluyendo contenidos procedentes, por ejemplo, del Derecho (Audigier, 2003; Robert, 2003).

³ Existe una bibliografía relativamente amplia sobre la organización del conocimiento de Ciencias Sociales en torno a problemas. En todo caso, dos ejemplos de esto en relación con diferentes ámbitos relacionados con las Ciencias Sociales pueden ser García y de Alba 2003 y 2005.

se enfrentan al conocimiento escolar que han de construir con sus alumnos. Sin embargo, qué duda cabe que si pretendemos la introducción de cualquier tipo de cambio que cuente con visos de perdurabilidad, uno de los elementos clave son los docentes.

En consecuencia, resulta de interés conocer las resistencias fundamentales que los profesores presentan en su relación con el conocimiento escolar de Ciencias Sociales y con la posibilidad de su evolución hacia posiciones más complejas e integradoras (De Alba, 2004). Algunas de las dificultades que podemos identificar son las siguientes⁴:

En primer lugar, se observan deficiencias en cuanto a la **formación** de los profesores a nivel general y en relación con el conocimiento que manejan en sus clases en particular. En el caso de los profesionales de la Educación Secundaria la formación, casi exclusivamente basada en las disciplinas científicas, de los profesores, hace que tengan profundas carencias en otros terrenos más relacionados con las Ciencias de la Educación. Por lo demás, parece que la propia formación disciplinar cuenta con bastantes carencias lo que, unido a que las disciplinas en que son formados se limitan normalmente a la Geografía y la Historia, hace que los tengan concepciones generalmente bastante simplificadas del tipo de conocimiento que tienen que trabajar en sus clases.

En el caso de la formación de los profesores de Educación Primaria, la problemática tiene unas características diferenciadas lo que no quiere decir que no exista. De este modo, los profesores de Primaria en formación cuentan con un mayor manejo de las cuestiones más puramente didácticas o pedagógicas. Sin embargo, su formación en relación con las disciplinas científicas de referencia para las Ciencias Sociales es, en la mayoría de las ocasiones, bastante pobre.

Este asunto de la formación en relación con una aproximación más compleja al conocimiento escolar que tenga en cuenta cuestiones de carácter más actitudinal inevitablemente remite a la falta de referentes sociales para la construcción de valores o actitudes sociales. Efectivamente, es indiscutible que los campos fundamentales que tradicionalmente han producido este tipo de conocimiento - iglesias, ideologías políticas, etc. - están en crisis. En este sentido, por lo demás, parece que la producción de referentes procedentes del campo de la Filosofía, pero también, ¿por qué no?, de la Didáctica de las Ciencias Sociales⁵ aún dista bastante de lo que parecería deseable si tenemos en cuenta el impacto real que tiene en la práctica de los docentes.

Por otra parte, esta deficiente formación científica, a que acabo de hacer referencia, guarda relación con las serias dificultades que los profesores tienen derivadas de sus **concepciones epistemológicas**. El problema estriba en aquello que se considera como conocimiento y, por tanto, en lo que finalmente es digno de ser enseñado y aprendido. En este sentido el conocimiento que se valora es el de la ciencia entendida desde una perspectiva bastante simplificada. De este modo, los

⁴ Las dificultades que se relacionan a continuación proceden fundamentalmente de De Alba, 2004.

⁵ En la medida en que una de las cuestiones de las que ésta de hecho se ocupa es de la definición del conocimiento escolar que ha de ser construido en las clases de Ciencias Sociales.

profesores suelen presentar tendencias bastante absolutistas, que valoran el conocimiento científico como verdadero y como producto acabado (vid., por ejemplo, Porlán, 1993). Aproximaciones al conocimiento de tipo complejo (Morín, 1996, 2000) se encuentran muy alejadas de las de las concepciones que parecen predominar en la mayor parte de los docentes de Ciencias Sociales, tanto de Educación Primaria como Secundaria.

Esto constituye una grave dificultad a la hora de realizar propuestas de conocimiento escolar de carácter más complejo e integrador, que necesariamente tendrían que admitir formulaciones intermedias en su construcción. Como no podía ser de otro modo, además, esto tiene profundas repercusiones en el modo en que se concibe la construcción del conocimiento en el aula y, por tanto, en la metodología de la clase.

Sin duda, la cuestión de la **concepción del conocimiento escolar** es una de las dificultades centrales. Los profesores suelen manifestar una concepción de dicho conocimiento que es heredera directa del *código disciplinar* más tradicional en las Ciencias Sociales, tal y como se ha definido más arriba. De este modo, esta concepción limita constantemente la consideración de conocimiento escolar a los contenidos que proceden directamente de la Geografía y la Historia. Como se ha comprobado a través de diversas investigaciones (De Alba, 2004), contenidos procedentes de otros referentes que serían necesarios para la elaboración de propuestas de conocimiento escolar en la línea de lo que venimos comentando, son concebidos como pertenecientes a un nivel inferior, o secundario, y como tales son tratados. Ni que decir tiene que aquellos de carácter más actitudinal se encuentran incluidos dentro de este último grupo. El lugar final que el conocimiento de cuestiones tales como educación para la ciudadanía, la paz o la solidaridad juega y el peso que tienen en el seno de las propuestas de conocimiento escolar de Ciencias Sociales constituye un ilustrativo ejemplo de esta cuestión. Así, en muchas ocasiones, se apela al sentido común y la buena voluntad obviando lo que las Ciencias Humanas y Sociales nos aportan sobre los mismos. El resultado, como no podía ser de otra manera, es plano y, en la mayoría de los casos apela al sentimiento de culpa en los destinatarios, en vez de promover actitudes serias, razonadas y conscientes de necesidad búsqueda de estrategias de cambio personal y del modelo social que permitan la superación de los problemas trabajados.

Por otro lado, hay que considerar un tipo de dificultad que podemos denominar como **ideológica**. En este sentido, un nuevo modo de concebir el conocimiento escolar, en la línea de lo que vengo proponiendo, más centrado en la formación integral de los ciudadanos, suele conllevar una mayor presencia de lo actitudinal que normalmente entra en colisión con el miedo a la manipulación y el adoctrinamiento por parte de los docentes. Al igual que ocurre con la dificultad anterior, el hecho de que se trate de contenidos que, en la mayoría de los casos, se apartan de los que tradicionalmente han formado parte del currículum escolar, hace que corran el peligro de ser trivializados y no tratados con el rigor que este caso, como los demás, requiere. Pese a que normalmente se admite la intencionalidad de la educación, precisamente las dificultades tanto formativas como a nivel de

concepciones epistemológicas, tanto del conocimiento científico como del conocimiento escolar, a las que se ha hecho referencia, hacen que los profesores de Ciencias Sociales terminen pretendiendo una supuesta «neutralidad» u objetividad en la educación de sus alumnos.

Este hecho tiene múltiples consecuencias tanto en la selección de los contenidos a trabajar como en el modo en que estos son organizados y finalmente trabajados. De este modo, propuestas del tipo de tratamiento de problemas escolares en el aula suele enfrentarse a profundas dificultades. Sobre todo, en la medida en que la presencia de problemáticas sensibles desde un punto de vista social exige, inevitablemente, de un modo u otro, la toma de partido frente a las mismas.

Finalmente, habría que considerar la **fortaleza de la cultura escolar**, que lleva a los profesores a tener miedo a «no estar dando lo que se tiene que dar»; a estar perdiendo el tiempo en la clase, en vez de trabajar la disciplina tal y como siempre se ha hecho. Esta concepción no sólo influye en los profesores, sino también en los propios alumnos, que identifican este modo de concebir el conocimiento escolar con trabajar un tipo de contenidos que se encuentran fuera del temario clásico y, por lo tanto, como se ha dicho, están situados a un nivel inferior al resto de contenidos «normales». Este nivel inferior los sitúa, por ejemplo, y en gran medida por lo que se ha comentado en puntos anteriores, fuera de mecanismos normales en la institución escolar, tales como la calificación. Por este motivo, este tipo de contenidos «no entra en el examen». La consecuencia lógica de este hecho es que se dedica mucho menor tiempo y esfuerzo a su aprendizaje. Así, la calificación o más bien la ausencia de la misma es causa y efecto de la escasa valoración de este tipo de contenidos por la comunidad escolar.

ALGUNAS OPORTUNIDADES Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

El nuevo escenario de la Educación Superior que debe emanar del proceso convergencia europea y de la creación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior influirá de un modo muy directo en el modo en que deberán formarse los futuros profesores, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Las características que, al menos a priori, definen el modo en que finalmente ha de definirse esta nueva Educación Superior pueden presentar algunas ventajas en relación con la formación de los universitarios en general y de los futuros docentes de Ciencias Sociales, en particular, en la línea de superar algunas de las dificultades que se han expuesto y en consecuencia, contar con una mayor capacitación para desarrollar propuestas más complejas de conocimiento escolar. (The Bologna Declaration, 1999)⁶

⁶ Se atiende aquí a principios generales que deberán influir e inspirar a todas las titulaciones universitarias. No se entra en la configuración específica de las titulaciones de formación de profesores tanto de Educación Primaria como Secundaria, que, por lo demás, aún están por definir a través del correspondiente proceso de desarrollo legislativo que lleva aparejado la propia reforma de la Educación Superior en nuestro país.

En primer lugar, hay que valorar la **reforma de las titulaciones** en su conjunto. De este modo, en lo que se refiere a la Educación Primaria, la nueva consideración de Grado con una posible ampliación en la cantidad de créditos finales de la titulación debería ser una oportunidad para conseguir una formación más sólida de los docentes en relación con el conocimiento escolar. Quizá esto debería verse potenciado a través de una mayor presencia de prácticas de los estudiantes en los centros escolares. Es necesaria una mayor aproximación rigurosa a los contenidos científicos pero quizá ésta pueda ser mucho más efectiva, desde el punto de vista del desarrollo profesional de los futuros docentes, en la medida en que vaya acompañada de procesos que hagan que los estudiantes se enfrenten a los problemas de la práctica y, además, puedan tener la oportunidad de reflexionar sobre los mismos desde una perspectiva didáctica (Perrenoud, 2004).

En cuanto a la formación del profesorado de Educación Secundaria, parece que la aparición de los nuevos postgrados de especialización didáctica deberá paliar muchas de las deficiencias del actual modelo. Al menos a priori, el hecho de contar con uno o dos años de formación específica de los futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria aporta un marco que debería tener una gran potencialidad. En cualquier caso, el contenido con el que finalmente se dote ese tiempo de formación y, sobre todo, el peso que dentro del mismo pueda tener la Didáctica de las Ciencias Sociales, aún está por definir, lo que hace que haya que ser cautos al respecto.

En segundo lugar, al menos a priori, las nuevas titulaciones deberán contar con un alto grado de **flexibilidad en los itinerarios**. Así, los itinerarios formativos han de ofrecer un elevado nivel de optatividad lo que, en la práctica, debería redundar en el hecho de que los estudiantes pudieran adaptar su proceso formativo en sintonía con sus inquietudes e intereses intelectuales y profesionales. Esta optatividad deberá consistir, además de en una mayor presencia de asignaturas de carácter optativo, tal y como ya viene ocurriendo en los últimos tiempos en la universidad, en la posibilidad de la obtención de créditos válidos para la consecución del título a través de múltiples actividades, muchas de las cuales pueden ser incluso desarrolladas fuera del marco estricto de la universidad y ligadas a la futura práctica profesional.

Ni que decir tiene que este tipo de propuestas en el marco de titulaciones orientadas fundamentalmente a la formación de profesionales, como es nuestro caso, configuran un escenario extraordinariamente potente de posibilidad de formación más relacionada con la práctica y los problemas reales de la profesión. Este hecho permitirá a los profesores enfrentarse a algunos de los problemas que se han comentado en la primera parte de la comunicación tales como la fortaleza de la cultura escolar dominante o la simplificación del conocimiento escolar, pero hacerlo en su período de formación inicial, con las consecuentes ventajas que esto habrá de tener en términos de capacidad de análisis y reflexión en torno a los mismos. Por lo demás, también puede ofrecer una oportunidad única de enriquecer la formación y superar las resistencias relacionadas con la concepción del conocimiento escolar a través de prácticas que, como la experimentación curricular

han demostrado su idoneidad para la formación de docentes (Porlán y Rivero, 2001) en la línea de favorecer una complejización de sus concepciones en torno al conocimiento escolar.

En tercer lugar, habría que tener en cuenta lo que podríamos denominar como **ventajas organizativas**. La filosofía de los nuevos créditos europeos, propone el trabajo con grupos más reducidos de alumnos y la atención más personalizada por parte de los docentes. El hecho de enfrentarse a la construcción colectiva de los conocimientos en pequeño grupo, puede suponer para nuestros estudiantes una oportunidad de enfrentarse al conocimiento de un modo alternativo al que hasta ahora ha venido siendo el habitual en la institución universitaria. Los procesos de discusión, negociación y obtención de consenso que la dinámica de trabajo en grupo favorece, están en la línea de la ruptura con posiciones absolutistas del conocimiento desde un punto de vista epistemológico, y abren la posibilidad a concepciones más evolutivas, constructivas y relativas. El hecho de que los futuros profesores puedan ser tutelados más de cerca, no puede más que favorecer este proceso.

Por otro lado, la adquisición de una cultura de trabajo en grupo parece fundamental a la hora de construir una cultura profesional en la que consoliden tanto equipos de profesores capaces de llevar adelante proyectos en conjunto, como redes más amplias que den cobertura a necesidades de más diverso tipo⁷. Ambas cuestiones parecen particularmente apropiadas para enfrentar los problemas derivados de las resistencias de la cultura escolar a que se ha hecho referencia.

Finalmente, en cuarto lugar, habría que considerar la **concepción del trabajo** que subyace en la filosofía que emana del documento de Bolonia. El sistema de créditos europeos se basa fundamentalmente en el trabajo del estudiante. De este modo, se trata de una propuesta más independiente, basada en dar al alumno la posibilidad de construir su propio conocimiento a partir de los recursos puestos a su alcance por el profesor. Se salva, así, el papel pasivo y meramente receptivo que ha tenido y tiene en modelos tradicionales de docencia, y abre la puerta para la introducción de nuevas propuestas más basadas en la investigación del estudiante como estrategia básica de construcción del conocimiento y, en definitiva, de formación (García Díaz y García Pérez, 2000). Este hecho deberá influir, sin duda, en el modo en que los estudiantes se enfrentan al conocimiento y a su construcción por lo que, en la práctica, deberá hacer evolucionar sus concepciones epistemológicas sobre el mismo hacia posiciones más complejas que contemplen el conocimiento desde perspectiva más progresivas, evolutivas y complejas, en la línea de lo que parece deseable para la formación de los futuros ciudadanos (García Díaz, 1998).

En definitiva, parece que el nuevo modelo abre posibilidades de gran potencialidad en la línea de la superación de las dificultades profesionales que se han descrito en la primera parte de la comunicación. Uno de los retos fundamentales se encuentra,

⁷ En este sentido, me parecen especialmente interesantes experiencias actualmente en funcionamiento como puede ser la Red IRES (www.redires.net) en España u otras redes de profesores que funcionan en gran parte de los países de América Latina y que celebran encuentros de redes, dando lugar, en la práctica, a una auténtica red de redes. Para una aproximación más teórica, también puede verse Arias, Flores y Porlán, 2001.

por tanto, en intentar que la reforma de la Educación Superior en nuestro país vaya más allá de lo meramente superficial y penetre en las estructuras. De lo contrario se habrá perdido una nueva oportunidad de hacer evolucionar el conocimiento de los futuros profesores de Ciencias Sociales hacia cotas de mayor complejidad en su modo de relacionarse con el conocimiento escolar y, en consecuencia, en su capacidad de realizar propuestas integradas del mismo que permitan una formación más enriquecedora de los ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (2001) Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In Baillat, G. et Renard, J.P., (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims: CNDE, CRDP de Champagne-Ardenne, pp.43-59.
- AUDIGIER (2003). L'École et l'éducation aux droits de l'homme: six propositions pour débattre et agir. *Thématique, Défis éducatifs et droits de l'homme*, n. 11, pp. 13-37.
- ARIAS, M. D.; FLORES, A. y PORLÁN, R. (Comps.) (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada Editora y Universidad Pedagógica Nacional de México.
- BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n. 21, pp. 5-12.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 6ª ed. (1ª ed. 1989).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la escuela*. n. 55, pp. 7-27.
- GARCÍA, F. F. y DE ALBA, N. (2003). El Patrimonio Urbano Como Ámbito para el Tratamiento de Problemas Sociales y Ambientales. En *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 81-89.
- GARCÍA, F. F. y DE ALBA, N. (2005). Un Currículum en Torno a Problemas Sociales Relevantes Como Marco para el Tratamiento de la Multiculturalidad. En *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una Mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones. Vol. 1. pp. 243-254.
- DE ALBA, N. (2004). *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez.

- Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.
- MORIN, E (1996). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona. Seix Barral.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada Editora.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla. Díada.
- ROBERT, F. (2003): *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Sevilla. Díada.
- THE BOLOGNA DECLARATION (1999).
(http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf)
- VINAÑO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid. Morata.