



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Formación continua de docentes noveles desde la construcción horizontal de conocimiento en una comunidad educadora. Reflexión-acción en torno a la docencia, la lectoescritura y la evaluación de aprendizajes

Beatriz Anguiano Escobar

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
beatriz.anguiano@uacj.mx

Juan Andrés Elías Hernández

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
andres.elias@uacj.mx

Luis Gonzalo Valenzuela Benítez

Escuela Primaria Federal Rubén Valenzuela Villa 08DPR2447T
gonzo.valenzuela@gmail.com

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

El objetivo general del estudio que se presenta es construir una comunidad educadora a través de la investigación-acción participativa, para la formación y el aprendizaje con docentes noveles, orientada a la construcción horizontal de conocimiento. Para ello, se plantea desarrollar experiencias formativas y procesos de aprendizaje en espacios colaborativos; fortalecer los conocimientos, las habilidades y las actitudes para la concepción y la práctica crítica de la docencia; y generar vínculos de colaboración y proyectos socio-educativos entre docentes noveles, equipos de apoyo metodológico-didáctico, de investigación y personal educativo de organizaciones que desarrollan acción educativa en espacios no escolarizados, como museos y bibliotecas. Para ello se llevó a cabo un diagnóstico que incluyó el análisis de resultados de experiencias previas de formación continua con docentes noveles, y entrevistas semiestructuradas antes del desarrollo de los cursos-talleres que se diseñaron como espacios de formación continua, los cuales abordan: construcción de comunidades educadoras, evaluación formativa de aprendizajes, y enseñanza de la lectoescritura. Estos dos últimos, abordan contenidos relacionados a dos de las principales necesidades de reflexión y aprendizaje manifestadas por docentes principiantes. Actualmente se lleva a cabo el segundo taller formativo, con sesiones sincrónicas a distancia, en la plataforma Microsoft Teams, y con trabajo colaborativo en la plataforma Moodle. Los primeros resultados muestran pertinencia en el planteamiento teórico-metodológico para sentar las bases de la comunidad educadora; así mismo, la conformación del grupo de investigación-acción, la permanencia y participación de sus integrantes, alientan acerca de lograr el objetivo general planteado.

Palabras clave: *Docentes noveles, saberes docentes, formación continua de profesores, investigación acción, comunidad educadora.*

Introducción

La formación continua para docentes de Educación Básica, requiere de una articulación reflexiva con los entornos de práctica, lo cual implica incorporar modelos formativos que sean congruentes con las metas educativas y con los contenidos de los programas de formación, esto porque los propósitos a alcanzar y los contenidos actuales, requieren de formas distintas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado, para que este a su vez, logre reconfigurar su propia práctica en los planteles y las aulas en que realiza su labor. Al respecto, Martínez-Olivé (2016) aporta lo siguiente:

...lo que en el siglo pasado era logro, en el XXI es fracaso. Porque las destrezas docentes para enseñar la lengua nacional son muy distintas a las que se requieren para utilizar el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso, o para hacer de las prácticas sociales del lenguaje los contenidos de aprendizaje del campo formativo Lenguaje y Comunicación. Los estilos didácticos para enseñar a los estudiantes las cuatro operaciones aritméticas son muy diferentes a las que se exigen por el enfoque de resolución de problemas. Una cosa es listar héroes patrios con fechas de nacimiento y muerte, asociadas a ciertas hazañas, y otra, lograr que los alumnos conozcan, analicen y expliquen de manera crítica hechos y procesos históricos, etcétera. (p. 2)

Para el profesorado de nuevo ingreso a Educación Básica, contar con participación en formación continua que le permita comprender y asumir la complejidad y las demandas de los contextos en que desarrollan su labor, será de relevancia tanto para apoyar su permanencia en el servicio docente, como para construir una docencia reflexiva, en la que se cultiva una conciencia profunda de las implicaciones de su práctica educativa, lo que le permitirá la búsqueda permanente de recursos para el aprendizaje pertinente, autónomo y colegiado, durante su trayecto profesional (Marcelo y Valliant, 2018).

La productividad académica aporta que el modelo de formación docente que está generalizado en el contexto latinoamericano, es el carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento (Vezub, 2013) en el cual se considera que hay deficiencias de conocimientos o de habilidades para desarrollar de forma eficiente la práctica docente, por lo que la formación continua se centra en proporcionar información o prácticas para solventar esas carencias. Estos ejercicios regularmente colocan al profesorado en una posición de subordinación, ante capacitadores o especialistas que plantean sus propias agendas formativas, sin prácticamente ninguna participación de las y los docentes que toman esos cursos o talleres. Además, el vínculo teoría-práctica se asume como lineal pues se concibe que a medida que escuchan o leen información, y realizan ciertas actividades preestablecidas, todas y todos los docentes que toman parte de estas experiencias, transformarán de manera simultánea e idéntica, sus concepciones y sus prácticas, lo que no sucede así.

La perspectiva mencionada genera subordinación y pasividad por parte del profesorado, en la construcción de saberes, lo que actualmente, se recrudece en el contexto de pandemia por Covid-19, ya que los dispositivos

formativos tienden cada vez más hacia formatos autoadministrados, en medios electrónico, con escasa o nula interacción entre participantes, y haciendo uso principalmente de instrumentos de evaluación que valoran la reproducción literal de información.

En contraposición, la investigación educativa aporta que se han desarrollado planteamientos más identificados con modelos críticos, en los que hay una interacción dialéctica entre el conocimiento que se genera y el conocimiento que se aprende y se enseña, de tal forma que, por parte de docentes principiantes, hay una apropiación reflexiva de la cultura profesional y además hay posibilidades de autonomía en las que el profesorado de nuevo ingreso tiene la posibilidad de hacer propuestas para la mejora de los procesos educativos y la acción de la escuela (Fuentealba, 2006).

Una perspectiva alterna de la formación continua puede apoyar la construcción de una identidad profesional con conciencia crítica, la cual permita al profesorado principiante el análisis sobre la función social de su labor, en una sociedad situada históricamente, y en la que se presentan problemáticas complejas que exigen una participación docente alentada por altos principios éticos y compromiso con las comunidades en que realiza su labor (Freire, 1993).

Diversas aportaciones como las de Zeichner (1983), Zeichner y Gore (1990), Day (2005), Vaillant (2009), Vezub (2007, 2013), Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors y Edwards-Groves (2014), Vaillant y Marcelo (2015), y Marcelo y Vaillant (2018), han abordado la relevancia de pensar la formación continua de docentes principiantes, de forma más profunda, comprensiva y diversificada, lo que a su vez representa alternativas para romper con la concepción del Desarrollo Profesional Docente (DPD) solo como una sucesión de etapas en el trayecto laboral de maestras y maestros; pues como señala Martínez-Olivé (2016):

Desarrollo profesional no es sólo el transcurso natural de la carrera docente; no equivale a “profesionalización”: hacer profesional a alguien que no lo es. Tampoco es la secuencia de cursos en que se involucra un profesor. Es algo mucho más trascendente. Es la otra cara de la moneda de la mejora de la escuela o, para ser más exactos, es el continuo –la cinta sinfín- - que se establece entre desarrollo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. (p. 4)

La aportación de Day (2005) acerca del DPD, abre la perspectiva del campo de formación y aprendizaje para las y los docentes de nuevo ingreso a educación básica. Al respecto menciona que:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas... (p.17)

Esto reafirma y renueva la relevancia de que la formación continua de docentes no sea una acción remitida exclusivamente a los espacios y los imaginarios escolares, sino que considere a la comunidad en que se sitúa su práctica educativa, al contexto social en que toma significado social la labor docente; esto, puede colaborar a su vez, para resignificar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, su formación como personas integrales que ejercen su papel ciudadano desde el compromiso personal y profesional con la educación pública.

El análisis desarrollado plantea varias interrogantes entre las que destacan las siguientes: ¿Cómo responder de mejor manera a las necesidades de aprendizaje que tienen las y los docentes de nuevo ingreso a educación básica?, ¿Cómo propiciar que docentes noveles generen una perspectiva crítica y reflexiva de la docencia y la práctica docente?, ¿Cómo generar colaboración, aprendizaje y proyectos educativos conjuntos, con diversos actores sociales, para desarrollar esta perspectiva crítica y reflexiva de la docencia, con profesorado novel desde una perspectiva de horizontalidad?

Ante este planteamiento, se acordó la pertinencia y la relevancia de abordar la formación con docentes noveles, a través de la investigación-acción participativa. Para ello, se trabaja con pautas de modelos de formación centrados en un posicionamiento crítico, a partir del cual, se concibe la relación teoría-práctica desde una perspectiva dialéctica, y la figura docente es reconocida en su dimensión de “sujeto político, autorizado en la producción de saberes pedagógicos” (Vezub, 2013, p. 7). A continuación, se presentan los objetivos de investigación:

Objetivo General

Construir una comunidad educadora a través de la investigación-acción participativa, para la formación y el aprendizaje con docentes noveles, orientada a la construcción horizontal de conocimiento.

Objetivos específicos

Desarrollar experiencias formativas y procesos de aprendizaje con base en la construcción horizontal de conocimientos, que tengan como eje articulador el acompañamiento a docentes de nuevo ingreso a educación básica.

Fortalecer los conocimientos, las habilidades y las actitudes de docentes noveles para la concepción y la práctica crítica y reflexiva de la docencia.

Generar vínculos de colaboración para la construcción horizontal de conocimiento y el impulso de proyectos académicos y socio-educativos, entre: docentes noveles, equipos de apoyo metodológico-didáctico, de investigación y de organizaciones que desarrollan acción educativa en espacios no escolarizados, como museos y bibliotecas.

Desarrollo

El sustento teórico de esta investigación incluye aportaciones de modelos de formación continua de corte socio-constructivista, en los cuales se apoya a las y los docentes a descubrir sus creencias sobre la enseñanza y a identificar sus necesidades acerca de su labor; en este sentido, se les concibe como actores reflexivos que tienen saberes y experiencias valiosas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que construyen respuestas pertinentes a las problemáticas que enfrentan en su práctica; además, se considera que cuentan con disposición para mejorar y para colaborar con una buena formación de sus estudiantes (Vezub, 2007).

Esta forma de concebir y trabajar con docentes noveles también contempla modalidades de trabajo colaborativo, de aprendizaje con otras personas, algunas de las cuales comparten la docencia y pueden tener igual o más experiencia como docentes; también se establecen vínculos con otras personas que desarrollan acciones educativas en contextos no escolarizados pero que tienen en común con el profesorado de educación básica, la búsqueda de impactar la formación de niñas, niños y adolescentes mediante la educación, en sus distintos ámbitos: formal, no formal e informal. Así mismo, se considera la pertinencia de que se aborden pautas de formación continua que involucran la investigación, como un ejercicio reflexivo que apoya los procesos de aprendizaje de las y los docentes y demás figuras educativas (Zeichner, 1993; Freire, 1993; Vezub, 2013; González y Barba, 2014; Martínez.Olivé, 2016).

En congruencia con estos planteamientos de colaboración y construcción colaborativa de conocimiento, se incorpora el concepto de comunidad educadora (Alcoforado, et al., 2014), misma que incorpora aportaciones de comunidades de aprendizaje (Torres, 2012) y de ciudades educadoras (Figueras, 2008).

Se considera, de forma especialmente significativa, el planteamiento de Elías (2020) quien expresa que una comunidad educadora:

... se concibe como un puente entre las comunidades de aprendizaje y las ciudades educadoras —que enfatizan las alianzas intersectoriales e interinstitucionales—, un esfuerzo que navega entre la viabilidad y la utopía; pero que, además, en su construcción conceptual abreva de la perspectiva descolonial y transmoderna, así como del caudal vigorizante de la Investigación-acción participativa. (p. 5)

A partir de estas ideas y pautas teóricas, se busca avanzar, hacia el horizonte de la producción horizontal de conocimiento, en la cual “se busca que todos los involucrados en el proceso definan qué buscan en la investigación y formulen sus preguntas.” (Corona, 2019, p. 61). Para caminar en dicha dirección, y dadas las actuales condiciones en que se ha realizado la formación continua de docentes de nuevo ingreso a educación básica, se toma como sustento metodológico de este trabajo, la investigación-acción participativa (IAP) (Fals Borda, 1999).

En este planteamiento metodológico de IAP, se incluye a la acción como una forma de compromiso con los grupos sociales que viven las problemáticas relacionadas con la desigualdad y la vulnerabilidad, de forma que

se trasciende la práctica de la investigación como parte de una labor académica y se adopta un posicionamiento crítico; además, se incluye la noción de la investigación participativa, concebida como “un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno...no solo como una metodología de investigación, sino como una filosofía de vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes” (Fals-Borda, 1999); en este sentido, se hace presente una relación de horizontalidad entre participantes, y se destaca el aprecio y el respeto recíproco, así como el entorno natural y social.

Ruta metodológica

Se realizó el planteamiento general de la investigación-acción-participativa, de forma que luego del impulso inicial por el grupo de investigación de educación superior y educación básica, se involucraran todas las personas participantes, en el rol de investigadores e investigadoras. También se generaron los diseños de los cursos-talleres uno y dos: Construcción de comunidades educadoras a través de la investigación-acción participativa y Evaluación formativa de aprendizajes en Educación Básica; y se bosquejé el taller de preparación para el diseño colaborativo del curso-taller tres: Enseñanza de la Lectoescritura. También se diseñaron los guiones de las entrevistas previas a los cursos-talleres 2 y 3.

Se realizó una convocatoria abierta a docentes de educación básica, en sus primeros cuatro años de servicio, para participar voluntariamente en el proyecto; la difusión de la misma fue a través de redes sociales y de correo electrónico; posteriormente se llevó a cabo una reunión informativa, en la plataforma Google Meet, con personas interesadas en participar. Luego se enviaron las cartas de aceptación a quienes decidieron participar, y en las mismas se recopiló el consentimiento informado de cada participante.

Participantes

Participan 13 docentes nóveles, entre su segundo y cuarto año de servicio, 11 mujeres y 2 hombres; una directora de educación preescolar, una asesora técnico-pedagógica de educación primaria, y una docente-tutora, del mismo nivel educativo, cabe señalar que estas últimas figuras mencionadas, se incorporaron por su interés en acompañar a docentes nóveles con quienes trabajan de forma cotidiana.

Además, participan 5 personas que forman parte del área de contenidos educativos y del área de Biblioteca del Espacio Interactivo La Rodadora, el cual destaca en Ciudad Juárez por su modelo educativo; su interés se generó a partir de proyectos compartidos en el área de la enseñanza de la lectura, además de que desean desarrollar estrategias de evaluación pertinentes para su espacio educativo.

Por parte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, participan dos investigadoras, un investigador, dos integrantes de la Jefatura de Formación Continua para el Sector Público y Social de la UACJ, quienes cuentan con formación en el campo educativo; dos profesores, una asesora técnico-pedagógica y una docente y tutora, quienes laboran en educación primaria y colaboran con la UACJ, brindando formación continua a docentes de diversos niveles educativos.

Avance de resultados

A la fecha, ya se llevó a cabo el primer curso-taller; durante el mismo se videograbaron las sesiones semanales de trabajo sincrónico, y se está organizando y el analizando el contenido, para posteriormente abordar, con las y los participantes, la valoración de los saberes construidos a partir de la experiencia formativa y si esta fue congruente con los objetivos planteados.

El análisis de video de las sesiones sincrónicas, muestran que para docentes noveles, contar con un espacio en el que se aborden sus inquietudes y sus experiencias resulta enriquecedor y así lo expresaron en sus comentarios; sus intervenciones orales también dan evidencia de la desconfianza que sienten acerca de la pertinencia de sus ideas o de sus dudas, pero también de su gran interés por aprender y ser “buenas maestras”, “apoyar a sus alumnos”, “no desanimarse”, esto último ha sido recurrente en las expresiones emitidas, sobre todo con relación al contexto de emergencia sanitaria por Covid-19, que impide las clases presenciales, a partir de lo cual, la interacción docente-alumno-familias, ha sido fracturada.

Poco a poco se ha avanzado en que la interacción sea más frecuente, las participaciones más diversificadas y ha sido notorio que, pese a la carga de trabajo que manifiestan tener en sus escuelas, la permanencia y asistencia a las sesiones sincrónicas ha sido constante.

También se realizó la “Entrevista 1. Evaluación formativa de aprendizajes” con participantes en la incipiente comunidad educadora; se cuenta ya con las transcripciones y se está organizando la información de las categorías. Actualmente, se lleva a cabo el segundo curso-taller, al concluir el mismo, se obtendrá información que permitirá valorar la pertinencia de su diseño, de la dinámica generada, así como de los aprendizajes de las y los participantes, esto con base en las aportaciones que han brindado durante el trabajo no presencial -en las participaciones y diálogos en los foros virtuales- así como en las sesiones sincrónicas que se han llevado a cabo a través de la plataforma Microsoft Teams, en espacios que administra la UACJ.

Por lo pronto, el análisis de las videograbaciones, muestra que los contenidos del curso-taller de Evaluación formativa de aprendizajes, les ha permitido contrastar las prácticas que llevan a cabo con la evaluación, antes y durante la pandemia por Covid-19, y en ambos periodos, han detectado concepciones y prácticas que consideran “pueden mejorarse”, o contenidos que “no conocían”, o “no sabían cómo trabajarlos con sus alumnos”.

Conclusiones

El estudio de investigación-acción participativa que se lleva a cabo es de relevancia científica dado que apoya la generación de conocimiento acerca de la formación continua de docentes noveles en educación básica, lo que es un área que aun está en desarrollo; también apoya algunas de las posibles alternativas para llevarla a cabo dicha formación, de manera congruente con las nuevas condiciones de producción y de enseñanza del

conocimiento. Aunado a ello, el proyecto apoya el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de colaboración interinstitucional y entre actores educativos que forman parte del contexto educador en una comunidad específica, en la que los esfuerzos conjuntos pueden atender mejor los rezagos históricos en lectura y escritura, así como la concreción del enfoque formativo de la evaluación de aprendizajes.

Los avances del estudio muestran que, en relación con el objetivo de lograr el desarrollo de experiencias formativas y procesos de aprendizaje desde la construcción horizontal de conocimiento, existe pertinencia en la propuesta de cómo romper con lógicas de subordinación del pensamiento y de la participación en los espacios formativos.

Acerca del objetivo orientado al fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes para la concepción y la práctica crítica y reflexiva de la docencia, los hallazgos iniciales muestran pertinencia del planteamiento metodológico para lograrlo, así como un panorama favorable para continuar con el mismo, ya que las y los participantes, muestran entusiasmo e interés por profundizar en sus concepciones, conocimientos, habilidades y actitudes respecto a su labor educativa, expresando con mayor confianza las dudas y las inquietudes que tienen, lo cual es evidente cuando contrastan los materiales de estudio con sus acciones y pensamientos cotidianos acerca de la docencia.

Las y los docentes de nuevo niveles participantes, han manifestado que los diversos contenidos abordados les representan aspectos nuevos y complejos, mismos que la mayoría no había abordado anteriormente, como es el caso de los referidos a analizar el sustento epistemológico de su labor docente, verla con el apoyo de categorías teóricas y metodológicas y reconfigurarla desde un proceso profundo de reflexión en colaboración con otras y otros colegas.

En lo que se relaciona con la generación de vínculos de colaboración, aun no se cuenta con datos que permitan un análisis más profundo, lo que se aprecia en el estudio inicial de las videograbaciones de las sesiones sincrónicas, es una actitud de acercamiento paulatino y cauteloso, entre quienes se desenvuelven en entornos escolares y educativos y quienes laboran en espacios no escolarizados, sin embargo, el clima de convivencia en las sesiones sincrónicas ha estado caracterizado por la cortesía, el reconocimiento de las mutuas tareas y la apertura a conocer y comprender a quienes ya consideramos compañeras y compañeros de trayecto hacia nuevos horizontes formativos.

Referencias

- Alcoforado, L., Rochette, A., y Gomes, A. (2014). Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável. En A. Cordeiro, L. Alcoforado, & A. Ferreira, *Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável*. 7-14. Coimbra, Portugal: DG-FLUC. Recuperado de: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/46201/1/Territorios%20Comunidades%20Educadoras%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf>
- Corona, S. (2019). *Construcción Horizontal de Conocimiento*, Alemania: CANAS.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones se aprende a ser profesor*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Eliás, J. A. (2020). *Una utopía compartida: formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico*(Tesis doctoral inédita). Chihuahua, México: Centro de Investigación y Docencia.
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* (38), 71-88. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Figueras, P. (2008). *Ciudades educadoras, una apuesta de futuro. En AICE, Educación y vida urbana: 20 años de ciudades* (18-21). Barcelona, España: Santillana.
- Freire (1993) *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, (10), 63-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>
- González y Barba (2014) Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 397-412. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspors, J., y Edwards-Groves, C. (2014). La tutoría de nuevos maestros como práctica impugnada: supervisión, apoyo y autodesarrollo colaborativo. *Journal: Teaching and teacher education*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000778>
- Marcelo, D., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea Ediciones
- Martínez-Olivé. (2016). Mesa: Formación inicial y formación continua de docentes. En Senado de la República (Presidencia), *Foro a tres años de la reforma en materia educativa*. Foro llevado a cabo en Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3174/1%20Alba%20Mart%C3%ADnez%20Oliv%C3%A9-%20Foro%20IBD-160818.pdf?sequence=19&isAllowed=y>
- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733003>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1), 1-31. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ucr6f8FeqigJ:www.scielo.edu.uy/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1688-74682013000100006+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Jordan of Teacher Education*, 34(3), 3-9. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718303400302>
- Zeichner, K. G., & Gore, Y. J. (1990). *Teacher Socialization. In Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.