



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La práctica profesional en la formación inicial docente de estudiantes de preescolar

María del Pilar Gómez Vega
Universidad Iberoamericana CDMX
mdpilargomezedu@gmail.com

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, y directivos /
Procesos sociohistóricos institucionales en la formación inicial y continua.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.



Resumen

La formación docente es entendida como un proceso pedagógico-didáctico, integrador del saber hacer, el saber obrar y el saber pensar de la profesión docente y en el que se conectan estos saberes con acciones oportunas de acuerdo a las exigencias del ámbito educativo, y en el que se promueve el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano (Feo, 2011). Los saberes que se desarrollan en el trayecto de formación deben tomarse en cuenta como parte de la preparación profesional, por lo mismo es importante recuperar la manera en como se van construyendo esos saberes desde la experiencia para estudiarlos, reconstruirlos e interpretarlos desde la teoría educativa. En México, la práctica profesional tiene pendiente consolidarse como un proceso formativo que impulse en las y los futuros docentes habilidades para mejorar su desempeño en el aula y en la escuela con base en procesos reflexivos, respuestas ante situaciones críticas, la innovación y la investigación. En esta revisión se busca comprender el panorama de las prácticas profesionales como parte del proceso de formación y la manera en que se va construyendo el saber docente para dar sentido y significado a la propia labor.

Palabras clave: *formación inicial, práctica profesional, saber docente, preescolar.*

Introducción

De acuerdo a los resultados de investigaciones en el campo de la educación infantil (Blomm, 1964; Kamii, 1998) la edad preescolar es el momento en el que las niñas y los niños se encuentra en las mejores condiciones para aprender; por lo que el entorno social y cultural, la estimulación a los procesos cognitivos y socioemocionales son esenciales para el desarrollo de sus destrezas. Estudios confirman que la formación en esta etapa está vinculada con el éxito escolar en los primeros años de la educación básica en tanto el desarrollo de habilidades en lenguaje, razonamiento y socialización son algunas de las destrezas que se despiertan y que se van integrando en los aprendizajes y trayectorias de las y los niños (Cardemil & Román, 2014; OCDE, 2014). Además, el desarrollo de una persona durante los primeros años de vida también impacta en la trayectoria de su aprendizaje y su salud. La evidencia señala que la educación preescolar es una política costo-efectiva que ayuda a reducir las desigualdades educativas en poblaciones vulnerables (Vegas y Santibáñez, 2010).

De acuerdo con evidencia de diferentes investigaciones, las interacciones verbales entre adultos y niños, el conocimiento y aplicación del currículum que imparten las y los docentes, la buena comunicación con las familias, la asesoría pedagógica y el acompañamiento docente son factores que inciden para que un programa de preescolar sea exitoso (Jarillo, 2014). Parte fundamental de todo este proceso está relacionado con las interacciones permanentes que se desarrollan entre las niñas, niños y los adultos y que también abonan a la mejora de los resultados en su aprendizaje que va a notarse con efectos positivos a largo plazo.

Estas interacciones dentro del proceso escolar se realizan con las y los docentes, convirtiéndose estos últimos en una figura fundamental, al hacer que sus prácticas y conocimientos impacten en el desarrollo cognitivo y socioemocional de las y los niños. De esta manera diversos países están interesados en trabajar en políticas para impulsar la formación inicial y continua de las y los docentes a nivel de la primera infancia (Rust y Burcham, 2013).

Hay evidencia que indica que la consolidación de la formación inicial docente requiere dirigir la atención en tres aspectos: a) leyes enfocadas en la formación de maestros a nivel universitario; b) establecimiento de instituciones que ratifiquen la calidad de los procesos formativos, definición de perfiles de idoneidad, establecimiento de estándares de calidad y características de buena enseñanza; y c) la descentralización de los procesos formativos y lineamientos curriculares (INEE, 2018).

La literatura muestra que la formación inicial docente más efectiva es la que contempla, además de los anteriores criterios, plantas académicas fortalecidas, que tengan el perfil y la formación (inicial y continua) adecuadas para desarrollar la investigación y producción de conocimientos sobre las prácticas pedagógicas; además de un currículum incluyente, con énfasis en pedagogía de contenidos específicos, así como la experiencia de estar por lo menos un año de práctica en la escuela donde se puedan desarrollar y fortalecer las habilidades de investigación a través de un trabajo de tesis de una problemática real de la escuela (Mexicanos Primero, 2018).

Una de las características y componentes de la formación inicial docente son los programas de prácticas profesionales que van preparando de manera progresiva a las y los futuros docentes a experiencias en una escuela y un salón de clases. De manera general los programas de prácticas ocupan dos o tres años, siendo común comenzar las experiencias prácticas con visitas a las escuelas y aulas con el fin de observar, tutorear y asistir a las y los docentes. Gradualmente el futuro docente, en algún momento, asumirá la clase a tiempo completo; asignaciones de prácticas cortas que usualmente terminan con una mayor cantidad de tiempo en un salón, y que se realizan hacia el final del programa.

En México a nivel de la licenciatura a nivel preescolar, la política de formación inicial docente en Escuelas Normales, considera el trayecto de práctica profesional como parte de los planes curriculares, en el caso del plan curricular del año 2012, que inicia desde los primeros semestres, se busca de manera progresiva la integración de conocimientos y desarrollo de competencias en cada una de las etapas, para generar finalmente una actitud reflexiva y crítica.

El énfasis en el trayecto de la práctica profesional radica en que permite a la o el futuro docente de preescolar experimentar la inserción a la práctica y al trabajo docente, ubicarle en un escenario real para enfrentar los desafíos de su experiencia pedagógica, por lo que “el rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a la vez, tenga sentido en su trabajo” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 178).

Las prácticas profesionales

Las prácticas docentes son un componente esencial en el proceso de formación y un importante momento para el aprendizaje de la formación docente. Las orientaciones asumidas a lo largo de la historia de la formación docente se encuentran determinadas por las concepciones de escuela, enseñanza y currículum que van predominando en cada época, por ello desde la definición de estos conceptos es que se empieza a delimitar la función del docente como profesional en la escuela y el aula (Pérez Gómez, 1988).

Fernández (2010) señala que el contexto histórico fija los modelos para la formación docente y encamina propuestas que describen la realidad en los procesos educativos que permite comprenderlos, y con ello generar acciones didácticas, para formar profesionales de la docencia capaces de asumir los desafíos del contexto. Algunos de estos modelos parten de una serie de contribuciones teóricas desde diferentes disciplinas y responden a las concepciones filosóficas, epistemológicas y éticas que determinan los procedimientos y factores que se desarrollan en la formación docente.

Los modelos teóricos de formación docente articulan las concepciones acerca de la educación, enseñanza-aprendizaje y las interacciones recíprocas que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del

objeto (Arredondo et al., 1989). Algunos autores (Pérez Gómez, 1994; Davini, 1995; Stenhouse, 2007) identifican modelos que permiten comprender las funciones y exigencias para el docente en su proceso de formación.

Perspectivas de formación docente

Pérez Gómez (1994), describe cuatro perspectivas básicas en torno a la función docente y a la formación del profesorado, dentro de las cuales establece otra serie de enfoques: a) la perspectiva académica; b) la perspectiva técnica; c) la perspectiva práctica; y d) la perspectiva de reconstrucción social.

En la primera, o perspectiva académica, la enseñanza es entendida como un proceso de transmisión de conocimientos, el aprendizaje es concebido como la acumulación de los contenidos de la cultura que la humanidad ha generado. Bajo este paradigma el docente es visto como un especialista en las diferentes disciplinas que hacen parte de la cultura, y por ello, su formación se relaciona con el dominio de los contenidos de las disciplinas, otorgando menor interés a la formación pedagógica.

En la perspectiva técnica, la enseñanza es concebida como una ciencia aplicada a imagen de otros espacios de intervención tecnológica, por lo que el profesor es un técnico que se rige por las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y se traducen en reglas de actuación, reduciendo su actividad a una acción instrumental enfocada a solucionar problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas.

Por su parte, en la perspectiva práctica, la enseñanza es una actividad compleja determinada por el contexto. La y el docente es considerado un artista que desarrolla su creatividad y conocimiento para afrontar las distintas situaciones que se presentan en su práctica. La orientación de la formación docente es hacia una práctica reflexiva en el que la o el docente activa tres tipos de conocimientos: a) el conocimiento en la acción, siendo aquel que es observable en la práctica; b) la reflexión en la acción, cuando la o el docente reflexiona en medio de la acción en el aula sin que deba interrumpirla; y c) la reflexión sobre la reflexión en la acción, que es la capacidad de describir la acción (Schön, 1998).

Y por último, la perspectiva de reconstrucción social, visualiza la enseñanza como una actividad crítica basada en el carácter ético de la educación y en un modelo de justicia social. La y el docente es representado como un profesional que reflexiona de manera autónoma para comprender las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto en el que se desarrollan estos procesos.

En las nuevas visiones del curriculum, de la sociología crítica, de la psicología cognitiva y del constructivismo se brindan elementos para la reflexión sobre la generación, adquisición y procesamiento de la información, lo que provoca el auge de propuestas en la formación profesional con referencia hacia la práctica profesional contextualizada (Imbernón 1998) entre las que se encuentran: i) el profesor como investigador de su práctica profesional; ii) el profesor como profesional reflexivo y crítico; iii) la formación y el desarrollo de la institución: el

centro educativo como núcleo del desarrollo profesional y iv) la formación para los centros educativos con un carácter autónomo y colaborativo. En esta revisión se concentra la atención en las dos primeras.

a) El docente como investigador de su práctica profesional

Desde este enfoque propuesto Stenhouse (2007) se establece la investigación como base de la enseñanza y a través de ella se descubre la figura del profesor-investigador y su relación con la teoría y la práctica. En esta relación le da un papel importante al currículo. El docente es un investigador de su práctica profesional y resalta el ejercicio en el que los docentes investigan y reflexionan sobre la práctica para perfeccionarla. Es por ello por lo que la investigación toma un papel trascendental para su desarrollo profesional pues favorece la enseñanza cuando: “ofrece una serie de conclusiones provisionales cuya aplicación debe comprobarse porque pueden ser puestas a prueba en el salón de clases por parte del docente” (2007:81).

De esta manera, la investigación empieza a ser determinante para el docente en el salón de clase y conlleva a que se propicie una reflexión sobre la propia práctica para ir identificando las áreas de oportunidad y mejorar la enseñanza. Así mismo comprender cómo la voz de los profesores en los procesos investigativos es fundamental para descubrir los problemas que subyacen en el mundo de la escuela y el aula.

Una de las aportaciones de este modelo es que lleva al docente a emplear sistemáticamente estrategias de investigación desarrollando un sentido crítico sobre su práctica y que pueden llevarlo a una reflexión profunda sobre los cambios que puede generar en el aula.

b) El docente como profesional reflexivo y crítico

La visión del profesional reflexivo o práctico-reflexivo es retomada desde la propuesta de Dewey (1989), quien considera a la reflexión como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de tal manera que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma. Es así como la configuración de una experiencia supone grados de reflexión sobre la práctica. En las y los docentes, la reflexión es un eje fundamental de todo proceso pedagógico, lo que permite que se exploren las acciones y se pueda plantar una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una nueva acción respecto de su proceso. Este proceso de reflexión antes, durante y después de la acción es lo que Schön (1998) llama reflexión sobre y en acción, mismas que se habían explicado anteriormente.

Desde este modelo se exige a los maestros sean observadores, críticos y desarrollen sus propias teorías al reflexionar de manera individual o en grupo sobre su ejercicio y las condiciones sociales que dan forma a sus intervenciones (Zeichner, 2010). El aporte de esta visión es que la enseñanza reflexiva se entiende como aquella en la que el docente dirige su atención no solo a su propia práctica dentro del aula, sino también las condiciones sociales en las que se llevan a cabo dichas prácticas.

La formación de un docente bajo este modelo no se dirige a la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas ni de los métodos didácticos, sino a propiciar la capacidad de análisis, investigación, reflexión crítica que se desarrolle antes, durante y después del diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos (Zeichner, 2010).

Al retomar el modelo del docente reflexivo de Schön (1998) hay que considerar que la práctica profesional está formada por el conocimiento teórico y técnico que permite la resolución de problemas desde la racionalidad técnica; y la práctica en el terreno de la realidad que presenta situaciones complejas e indeterminadas. A esas situaciones les llama zona indeterminadas de la práctica y se identifican por la incertidumbre, singularidad y el conflicto de valores al no estar dentro de las líneas de la racionalidad técnica. Frente a estas circunstancias la reflexión se convierte en parte fundamental del desarrollo profesional, pues se pone al estudiante en una situación de análisis de las acciones realizadas, los medios, los métodos y los resultados que consiguió para ser competente en su práctica.

Perspectivas de la formación práctica

Como se ha referido las prácticas profesionales permiten al estudiante observar, intervenir, reflexionar sobre realidades, lo que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, y actitudinales que tienen la intención de ir construyendo su identidad como docente. En palabras de Schön (1998), es una “unidad en la que se comparten las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (p. 68)

De acuerdo con Hirmas y Cortes (2015) se pueden identificar dos perspectivas dominantes para comprender la formación práctica: a) el enfoque técnico-aplicacionista y b) el enfoque crítico- reflexivo

a) Enfoque técnico-aplicacionista

En este enfoque la práctica se entiende como una actividad educativa donde se transmite información, a la base de una racionalidad técnica, entendiendo que la preparación teórica y técnica es antes de la acción y por ello es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente (Vezub, 2007). Desde esta perspectiva, el practicante asume un rol aplicacionista, porque su rol es implementador de modelos de enseñanza ya diseñados por expertos, que resultan ser agentes externos a la realidad escolar (Montenegro y Fuentealba, 2012). Es así como la actividad del estudiante es asistir a clases disciplinarias en las que hay una carga de conocimientos teóricos para después o en el transcurso de esa clase ir a práctica con el fin de aplicar esos conocimientos (Tardif, 2004). Bajo este enfoque se visualiza a un docente como un profesional que transmite conocimientos científicos y culturales, basado en el conocimiento disciplinar del que es enseñante (Molina.

2008). La debilidad que se identifica en esta perspectiva es que la formación práctica no refleja organización ni estructura pues parte de la premisa que el aprendizaje se asegura con buenos centros de práctica y con un buen docente guía.

b) Enfoque crítico-reflexivo

Desde esta otra perspectiva, por el contrario, la práctica pedagógica hace parte de un proceso en el que los futuros docentes definen su función profesional y reconocen la complejidad de su profesión. El periodo de práctica es una instancia de reflexión y análisis orientado a que los futuros docentes comprendan el trabajo pedagógico desde una acción reflexiva, como un proceso en el que es necesario desarrollar una capacidad de análisis de la propia enseñanza (Molina, 2008).

El docente es visto como se ha mencionado como un profesional reflexivo (Schön, 1992) con capacidad para analizar y valorar las distintas situaciones, contextos, conocimientos y saberes que moviliza al momento de desenvolverse frente a una acción educativa en un salón de clases.

Por lo anterior, la capacidad de reflexión desarrollada en la práctica es uno de los elementos orientadores de un proceso de formación integral en el que se puede permitir un análisis individual relacionado con las acciones de los estudiantes y también la posibilidad que sea de manera colectiva con énfasis en los procesos pedagógicos y sus complejidades en diferentes contextos reales (Fuentealba y Galaz, 2008).

Conclusiones

El desafío del proceso de la formación es lograr un equilibrio entre teoría y práctica, y ello estará condicionado por los modelos de formación que se adopten, el ideal sería evitar caer en la práctica como aplicación de lo teórico o en la teoría como explicación posterior de la práctica (Terigi, 2012).

Carr (1996) uno de los filósofos de la educación que ha analizado el problema de la relación entre la teoría y la práctica, plantea la necesidad de vencer esta distancia y no mostrarlas como independientes. Las concepciones sobre la naturaleza de la teoría de la educación son ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e integran la manera en cómo se utiliza la teoría en la práctica, por tanto “todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y de la práctica” (p. 64).

Según este mismo autor el distanciamiento de comunicación entre teoría y práctica se da porque el lenguaje de la teoría no es el lenguaje de la práctica. Una actividad teórica dirigida a influir en la práctica educativa solamente podrá hacerlo si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas. De esta manera la relación entre teoría y práctica no implica que la teoría refleje la práctica, si no que sujetar las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes a la crítica racional, la teoría modifica las

formas de experimentar y comprenderla. El distanciamiento entonces no se relaciona con la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino con la mejora de la eficacia práctica de las teorías que utilizan los docentes para construir sus propias actividades (p.57-59).

Pérez-Gómez (2010) hacen algunas consideraciones en la relación entre la teoría y la práctica en el contexto de las prácticas pedagógicas. Mencionan en primera instancia que la práctica debe considerarse un espacio incierto y de cambios donde se efectúan interacciones que son importantes observar, contrastar y cuestionar pues es un escenario en el que se propician nuevos conocimientos que conllevan transformaciones. En segundo lugar, las teorías en uso, así como el conocimiento en la práctica de cada persona, son instancias complementarias pero independientes; y en tercer lugar refiere que los significados que las personas construyen y reconstruyen en sus interacciones, están compuestos por aspectos cognitivos y emocionales integrados de manera indisoluble en la unidad de representación. Por tanto, el saber no es fraccionado, sino complejo e indisoluble y debe formar parte de un ciclo de reflexión que promueva la práctica educativa.

De acuerdo a lo anterior, la formación docente se convierte en un proceso interno de cambios y transformación personal y profesional, que toma y apoya las adquisiciones previas antes del cambio externo duradero y sostenible. El docente se va formando en el momento en el que se involucra y reflexiona en el proceso educativo de los otros, no de manera abstracta y teórica, sino en los contextos complejos e inusuales del salón de clases y las instituciones educativas (Pérez-Gómez 1988).

Finalmente, con la revisión anterior se refleja que la práctica pedagógica es una asociación entre la teoría y la práctica y es base de la construcción del saber docente, su relación no es directa, sino que se da en un tráfico de influencias dispersas, asistemáticas, a través de agentes diversos (Gimeno y Pérez, 1993). La o el futuro docente tendrá la oportunidad de formar su saber docente a través de las observaciones e interacciones con los estudiantes, el contexto y diferentes personas con las que se relaciona en el trayecto de sus prácticas profesionales que abonaran al establecimiento de su identidad profesional que se mantiene en constante reconstrucción de saberes.

Referencias

- Arredondo, M., Uribe, M. & Wuest, T. (1989). *Notas para un modelo de docencia*. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blomm, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Cardemil, C., & Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3382>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(3), 1-13. doi.org/10.35362/rie5631517
- Fernández, B. (2010). Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. *Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI*. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. B. Aires: Amorrortu.
- FuenteAlba, R. & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales. En J. Cornejo; FuenteAlba y R. (Eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docentes ¿qué las hace eficaces?*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Gimeno, S. & Pérez, A. (1993). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hirmas, C. & Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Santiago: OEI
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Biblioteca de Aula.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE- (2018). *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Documentos ejecutivos de política educativa.
- Jarillo, B. (2014). *Listos para aprender y listos para enseñar. La educación preescolar en México*. Los Invisibles. Mexicanos Primero: México.
- Mexicanos Primero (2018). *La Escuela que queremos: Estado de la educación en México*. México, Mexicanos Primero.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresía en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo; FuenteAlba y R. (Eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docentes ¿qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones UCSH.
- Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2012). Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (pág. s/n). Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*, Paris: OCDE.
- Pérez-Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.
- Pérez-Gómez, A. (1994). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- Rust, F., & Burcham, J. G. (2013). Early Childhood Teacher Education: *Why Does It Matter? How Does It Matter?* *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 1- 6. doi:10.1080/10901027.2013.758531.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Serie Temas de educación. Ministerio de Educación y Ciencia. (1a. Ed.). Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vegas, E. & L. Santibañez (2010). *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington: Banco Mundial.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.