

El profesor novel en el nivel superior. Un programa innovador para la formación docente universitaria

The new teacher at the higher level. An innovative program for university teacher training



Núñez Méndez, Maribel
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé

RESUMEN

En el marco de la educación universitaria, al igual que en otros niveles, existen diversos factores que pueden ser inherentes o influir en las metodologías didácticas implementadas por el profesorado, teniendo lugar específicamente en los inicios de su ejercicio profesional.

El proceso de inserción del docente novel puede ser complejo, no solo por las particularidades de cada individuo, entendido como un sujeto multidimensional, sino por las implicaciones laborales, metodológicas, académicas, pedagógicas, intelectuales y sociales que significa la asunción de un cargo de profesor universitario y su investidura.

Esta realidad, que ha sido parte de la «vida del docente universitario» ha representado no solo una amplia deserción laboral, sino que dada la responsabilidad que reviste el cargo, en cuanto a formación de los futuros profesionales, significa un impacto importante en el desarrollo adecuado o no de los estudiantes del nivel superior. Esta teoría, llevó a una investigación, (Núñez-Méndez, 2022), en donde se aplicaron dos instrumentos a una muestra de 115 docentes noveles de cuatro universidades de República Dominicana y arrojó unas informaciones que afirmaron la necesidad de un plan de formación docente innovador.

Es por esto por lo que se ha diseñado un programa de formación para profesores noveles universitarios, el cual se ha concebido por etapas, partiendo de la necesidad que tienen los docentes noveles de ser formados acorde con su etapa de desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE

Docentes noveles, programa de formación, profesorado principiante, metodología didáctica.

ABSTRACT

Within the framework of university education, as at other levels, there are various factors that may be inherent or influence the teaching methodologies implemented by teachers, taking place specifically at the beginning of their professional practice.

The insertion process of the new teacher can be complex, not only due to the particularities of everyone, understood as a multidimensional subject, but also due to the labor, methodological, academic, pedagogical, intellectual and social implications of assuming a teaching position. university student and his investiture.

This reality, which has been part of the “life of the university teacher” has represented not only a wide desertion of work, but given the responsibility that the position entails, in terms of training future professionals, it means an important impact on the development appropriate or not of higher-level students. This theory led to an investigation (Nuñez-Méndez, 2022), where two instruments were applied to a sample of 115 new teachers from four universities in the Dominican Republic and this provided information that affirmed the need for a training plan. innovative teacher.

This is why a training program has been designed for new university teachers, which has been conceived in stages, based on the need that new teachers must be trained in accordance with their stage of professional development.

KEYWORDS

Beginner teachers, teaching approaches, induction program, teaching methodology.

1. Introducción

El aprendizaje para ser profesor es un proceso personal que muchas veces se ve complicado, debido al hecho de que los profesores principiantes traen sus propias concepciones y su aprendizaje está permeado por sus experiencias previas como estudiantes y por sus características personales (Avalos, 2007). Además, se ven influenciados por factores externos e internos que contribuyen de una u otra forma en su proceso de formación. Cada vez que se estudia sobre este tema, queda demostrado en los reportes que la cooperación docente de los estudiantes que se preparan para profesores, la mayoría de las veces, influencia su desarrollo como educadores, debido a que la cooperación académica se ha convertido en el punto focal para los profesores principiantes. Por esta concepción ideológica se considera importante también preparar a los profesores principiantes para desarrollar su conocimiento en el marco de la educación multicultural, debido a que estarán situados en los diversos contextos, pues los cursos universitarios prestan especial atención a la diversidad, la equidad y la inclusión en la academia, elementos que son relevantes para conformar la identidad profesional docente (Lieberman & Wood, 2003).

Todo lo anteriormente indicado, nos lleva a reflexionar sobre la pregunta: ¿cuáles son los recursos formativos que necesita el profesor novel para cumplir con los requerimientos y exigencias de la educación universitaria de hoy día? Dentro de las respuestas posibles para esta pregunta podemos referirnos a la manera en que se forma a los profesores noveles, encarándolos con su realidad, pues es imposible que se produzca una transferencia de conocimiento disociada del contexto en el que se desarrollan los docentes, su etapa de desarrollo y el tiempo que tienen ejerciendo su práctica profesional. Es por esta razón que el objetivo principal de este estudio es proponer el diseño de un programa de formación para el profesorado novel universitario, que tome en consideración las etapas del desarrollo profesional y el tiempo en el quehacer educativo.

Se hace necesario que durante la formación de los profesores noveles se fomente el trabajo autónomo y reflexivo de su práctica docente, esto evidencia la necesidad de que las instituciones se transformen en espacios que, además de realizarse un proceso de enseñanza, sirvan para que el mismo profesor lo utilice como una zona de autoaprendizaje.

Para alcanzar este cometido se debe guiar al profesor principiante a la reflexión sobre su práctica, algo que conlleva tomar en cuenta el proceso de cambio por el cual está pasando y que implica una serie de ansiedades, encontradas con creencias y valoraciones opuestas. El profesor novel está experimentando una transición desde su inserción en el proceso de formación hasta llegar a ser el profesional autónomo que la academia espera recibir porque ya es un docente universitario.

La formación del profesorado principiante es un campo complejo, esto debido a las tendencias políticas que influyen en la manera cómo se prepara a los profesores, tales como profesionalización, regulación y desregulación, que hoy día podemos ver con mucha mayor claridad. Se considera la formación del profesorado

principiante un tema complejo, como indican Mas-Tolleró y Olmos (2016) porque no es un elemento independiente, ya que forma parte de un sistema más amplio. Como ya sabemos, en el diseño y desarrollo de la formación del profesorado participan un conjunto de profesionales amplio y variado, que, aunque estos poseen diferentes culturas y contextos, deben aunar conocimientos para trabajar conjuntamente en la meta planteada, que es la formación de buenos docentes.

La formación docente se complejiza más porque muchas veces es percibida como algo banal e innecesario, debido a que de una forma u otra todos hemos sido formadores, tanto formal como informalmente, o se considera que basta con transmitir información y conocimiento, sin contemplar que no se trata de solo vaciar contenido, sino de garantizar el proceso de comunicación, la cual ha de ser significativa; de ahí la importancia del empleo de estrategias adecuadas y oportunas en el aula, tomando en cuenta, por un lado, la naturaleza de la asignatura y su nivel de complejidad o profundidad, por el otro, la diversidad en el aula y el contexto en el que los estudiantes y la institución se encuentran. Así, la desestimación de la práctica docente y de sus requerimientos e implicaciones produce, en ocasiones, comentarios inapropiados sobre la facilidad de enseñar y, por ende, le resta importancia a la formación del profesorado principiante.

Partiendo de esto, se debe hacer mucho énfasis en las comunidades de práctica, como elemento necesario para el desarrollo de la reflexión permanente sobre la propia acción didáctica, ya que el panorama de la educación ha variado, debido a que pertenecemos a una sociedad cambiante, que piensa y actúa diferente a otros tiempos. Asimismo, cada vez son más los estudios que han ampliado el panorama en cuanto a la educación, lo que ha permitido comprender mejor la práctica docente y ha conducido al desarrollo de herramientas educativas adecuadas a las necesidades y nuevas realidades de los estudiantes. Esta sociedad demanda una nueva modalidad; un nuevo punto de vista en la educación.

Cuando se encara al profesor novel con su realidad, su contexto, sus acciones profesionales, este aprende de la experiencia. El profesor nuevo se ve en la obligación de resolver y diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación. Aprende a contestar los resultados pedagógicos de su quehacer, con miras a incrementar el desarrollo de sus competencias, pues él es considerado uno de los elementos más importantes del sistema educativo.

En la formación del profesorado novel, se debe tomar en cuenta el desarrollo de todas sus competencias; las generales, las profesionales y las competencias digitales, logrando de esta manera que el nuevo profesor esté enfocado en la construcción de su identidad de base conceptual, necesaria para enseñar. Su práctica profesional, si es reflexiva, irá contribuyendo a su propia formación e integrará los conocimientos multidisciplinares del contenido, lo que redundará en su crecimiento exponencial y en el de sus estudiantes, quienes son los principales beneficiarios de esto. No obstante, si su práctica dista de la reflexión no se logrará el objetivo propuesto.

Algo que en este proceso se debe tomar en cuenta es que la formación docente se ve afectada por el conjunto de creencias, de experiencias y de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que hace que sea más complejo

enseñar a personas a enseñar, que enseñar a leer. Por consiguiente, se debe considerar que el ejercicio de la docencia requiere movilizar, además del conocimiento, las actitudes, valores, sentimientos y afectos para lograr que los docentes adquieran un aprendizaje válido durante toda la vida. El hecho de hacerse profesor no significa tener las habilidades y estrategias necesarias para el desenvolvimiento que requiere la profesión, pues muchas veces estos docentes son egresados de áreas que no están relacionadas con la pedagogía o las ciencias de la educación, y no quiere decir que desde que se inicia en el campo docente, ya ha desarrollado la identidad como profesor, sino que se va formando con el apoyo suministrado por los mentores y con la práctica del ejercicio profesional.

Es imperante recordar que para los profesores principiantes es un reto la transición de ser estudiante a ser profesor, y de enseñar en un nivel a enseñar en otro; algo que debe tomarse en cuenta en los programas de formación del profesorado. Muchos de los docentes principiantes abandonan la profesión en los primeros años por no estar preparados para este proceso de transición, generalmente, porque este no ha sido el foco de atención de los programas de mentoría, por tanto, no cuentan con el apoyo necesario en la creación de su identidad profesional. La transición del profesor hacia el salón de clases ha sido tema de estudio por más de 25 años y hoy día es algo que evidentemente ha repercutido en el proceso de la formación profesoral.

El hecho de que un profesor principiante no pueda «arrancar», haciendo uso de lo aprendido para enseñar, crea una desilusión que, lentamente, va logrando destruir su poca identidad profesional, problema que debe identificarse para ser tratado desde la formación del profesorado. Algo que también debe tomarse en cuenta es el hecho de que los profesores universitarios noveles pertenecen a dos grupos distintos: aquellos que han estudiado pedagogía y educación y aquellos que son egresados de otra carrera y, aunque dominan su área del saber, no tienen una formación pedagógica, por ende, las necesidades de formación de cada uno de estos grupos son distintas. Los docentes que no tienen formación pedagógica tendrán habilidades distintas, acorde con la disciplina en que fueron formados; por ejemplo, las habilidades del psicólogo son diferentes a las habilidades del matemático, pero ambos serán profesores en la universidad. De aquí la urgencia de entender que las necesidades de estos docentes para su formación profesional y la creación de su identidad es distinta y debe ser tomada en cuenta al momento de diseñar un programa de formación.

Partiendo de esta base, para analizar al profesor principiante se deben tomar en cuenta diversos elementos:

- El aprendizaje profesional, que hace relación a la enseñanza; herramientas, prácticas y procedimientos.
- La construcción de la identidad profesional; emotividad, evaluación y gerencia o liderazgo.
- Aprendizaje como colaboración; el manejo y la evaluación del aspecto social.

- Aprendizaje como reflexión; competencia, cognición y complejidad.

Todos estos elementos se complementan entre sí, pues, según Freire (2000), no debe separarse lo social de lo profesional y de lo emocional.

Esto quiere decir que el profesor principiante debe manejar en su campo de trabajo la parte afectiva-emocional, sin desligarlo del aspecto social, y reconfigurar el aprendizaje profesional de la educación profesoral a la enseñanza en el salón de clases.

Mientras mejor se maneja la manera en que se enlazan estos elementos, mayor capacidad tiene un profesor de enseñar sin limitarse a un currículo; alguien que hace más de lo establecido porque puede llegar a sus alumnos, alguien que contextualiza el conocimiento.

En este sentido, podemos hablar de cuatro tipos de posiciones epistemológicas para la enseñanza:

1. Aprendizaje centrado en el constructivismo
2. Aprendizaje experimental – inductivo
3. Exposición
4. Inducción

El profesor principiante cambia sus estrategias al finalizar su primer año, a medida que va profundizando su pensamiento. De hecho, existen estudios que han analizado este comportamiento en las diferentes etapas del profesor principiante, tomando en cuenta el tiempo en el ejercicio profesional del docente. En su primer año de ejercicio profesional, se ve conectado para identificar conflictos porque viene abierto a un nuevo espacio, un nivel distinto y quiere hacerlo mejor, algo que despierta sus habilidades blandas, pero como no ha profundizado en su conocimiento y desconoce las herramientas necesarias para encarar las situaciones en el nivel educativo al que recién ha llegado, termina adentrándose al campo que en verdad no es su fuerte, pues los conflictos se manejan con distintas estrategias, acorde con el entorno social, la edad de los involucrados, el nivel educativo, entre otros. Además, existen evidencias de que los profesores principiantes incrementan sus capacidades adquiridas como profesionales, una vez comienzan a enseñar, lo que hace que pongan de lado la empatía y se centren en los conocimientos del área del saber que enseñan.

Basado en estas aseveraciones, es importante tener en cuenta que:

- Las creencias son un factor importante y determinante en la toma de decisiones para la práctica del profesor principiante.

- Muchas de las acciones de los profesores principiantes reflejan patrones de sus profesores y colegas.
- La formación del profesorado, los programas de *mentoring* y la inducción son un real apoyo para los profesores principiantes, cuando van dirigidos a la mejora educativa.
- El contexto y las condiciones establecidas conducen al profesor principiante a desarrollarse profesionalmente hasta lograr que la condición para el proceso enseñanza-aprendizaje sea el correcto.

Y justo aquí es donde se comienza a hablar de la autonomía del profesor, ya que estudios anteriores han mostrado que la autonomía del profesorado (decidir la manera en que quiere aprender, aprender a enseñar y enseñar) y el soporte de la escuela, afectan el aprendizaje. La autonomía le da al docente el espacio para que pueda elegir y tratar diferentes formas de aprender a desarrollarse como profesionales. El hecho de que un docente novel sea capaz de examinar distintas situaciones y métodos y pueda escoger la manera que mejor se acopla a su estilo de aprendizaje, nos indica que ha experimentado una alta demanda con su autonomía y su participación, algo que es parte de su proceso de formación de identidad profesional.

El aprendizaje profesional en los profesores principiantes es influenciado por las oportunidades que provee la institución para estimular su desarrollo. Es, por lo antes indicado, que también es importante la atención a las comunidades de práctica profesional, pues es una manera de aprender de otros, intercambiando ideas y estrategias, expresando dificultades y buscando soluciones conjuntas.

¿Pero, qué necesita encontrar el docente novel en una comunidad de práctica?

De acuerdo con De Neve et al. (2015), el profesor principiante debe encontrar en una comunidad de práctica profesional, lo siguiente:

- Esfuerzo colaborativo.
- Diálogo reflexivo.
- Responsabilidad colectiva.
- Valores y visión compartida.
- Coherencia entre las características de la comunidad de práctica profesional y las mejoras asumidas en la instrucción diferenciada.

Cuando la comunidad de práctica profesional en la que se ve envuelto el profesor principiante cumple con los requisitos aquí indicados, la autoeficacia del nuevo docente se desarrolla, haciendo que el profesor se autoevalúe, pruebe nuevas estrategias e impulse su autoaprendizaje (Galán et al., 2018).

Es en este sentido que no se considera aconsejable volverse profesor por conexión personal (como mis padres son docentes yo también quiero ser docente), pues puede terminar cambiando de profesión al darse cuenta de que no está conectado a lo que esto implica y además se complicará más la relación con el ambiente de trabajo y los actores que lo componen, de modo que el ámbito social-afectivo vaya cayendo, debido a que siente apatía por lo que hace y en el medio en que lo realiza. Esta es la base para proponer el diseño de un programa de formación para docentes noveles universitarios que tome en cuenta el tiempo en el ejercicio profesional y los factores socioafectivos en los inicios de la conformación de la identidad profesional.

2. Metodología

La investigación de la cual se ha partido para el diseño de este programa es un estudio mixto con una fase de profundización, en donde fueron aplicados a 115 profesores noveles universitarios, dos instrumentos: un instrumento ad-hoc: el Cuestionario para identificar los factores que influyen la metodología de los docentes noveles universitarios (CUFIMED), compuesto por 25 ítems y dimensionado en tres factores. Además, se utilizó un instrumento validado de la Universidad de Valencia: Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), compuesto por 52 ítems dimensionado en tres grandes escalas que estudian la metodología docente y el desarrollo profesional. Después de obtener los datos recogidos se les realizó pruebas de media y desviación, de diferenciación, análisis exploratorios, T student, prueba de Kruskal Wallis y distintas correlaciones entre resultados.

3. Resultados y discusión

Los resultados indicaron que entre los docentes noveles universitarios coexisten dos tipos de modelos educativos: el modelo basado en la enseñanza y el modelo basado en el aprendizaje. También se hizo evidente que los docentes noveles en el primer y segundo año de su ejercicio profesional implementan una metodología distinta a los docentes en su tercer a quinto año del ejercicio. Salió a colación el hecho de que las actitudes y creencias, además de la empatía con el profesor mentor, influyen en gran manera la conformación de la identidad profesional y esto conlleva a necesitar un programa de formación que tome en cuenta estas variantes, acorde con el tiempo en el ejercicio profesional de los docentes noveles universitarios.

En este sentido, los autores Martínez et al. (2017) indican que el perfeccionamiento de las competencias profesionales, algo que se logra a medida que se practica el ejercicio, dirige el propósito docente a la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto queda evidenciado en los docentes de las universidades objeto de estudio. Además, a medida que el docente novel va formándose como profesional, aprende a emplear contextos flexibles que le permiten evaluar para potenciar la transferencia de los aprendizajes.

El docente con mayor tiempo en el ejercicio profesional dedica menos tiempo a la planificación de todos los cursos de la asignatura, según los datos recopilados en las observaciones realizadas para el diario de campo. Aun así, estos mismos profesores, al momento de impartir su docencia, sostienen criterios de evaluación que le dan

a conocer a sus estudiantes y mantienen relaciones interpersonales favorables. En relación con esto, Zabalza (2002), plantea que los docentes noveles pasan por varias etapas en su proceso de formación. Una de esas etapas es la consolidación, donde el docente afianza por qué enseña ese tópico y para qué lo hace, razón por la que se centra más en la aplicación a la realidad del contexto, tal y como se evidencia en los docentes noveles de mayor tiempo en el ejercicio profesional, sin importar el área académica a la que pertenezcan.

4. Conclusiones

Los docentes noveles universitarios deben ser guiados, acorde con la etapa en la que se encuentran, desde sus inicios de formación para encarar el papel docente en el Nivel Superior. Para que la formación produzca resultados óptimos se debe tomar en cuenta el tiempo del ejercicio profesional del docente novel, ya que, como se ha observado, de acuerdo con el año del ejercicio profesional en el que se encuentre, estará siendo afectado por distintos factores que influirán en su metodología didáctica y que pueden ser utilizados para afianzar su identidad profesional. Además, teniendo pendiente esta información se debe redirigir el proceso de formación del profesorado universitario, a fin de que se pueda trabajar en la formación de la identidad y en la apropiación del modelo educativo alternativo o basado en el aprendizaje, ya que este modelo toma en cuenta cómo aprenden los estudiantes, con el fin de promover los aprendizajes significativos (Aramburuzabala et al., 2013). Por estas razones, a continuación, presentamos un esbozo del diseño del programa propuesto:

Programa de Formación Básico con apoyo de un mentor de la misma disciplina y con colaboración de una red docente.

Se ha estructurado el programa en dos etapas tomando en cuenta el tiempo en el ejercicio profesional que tiene el docente:

Primera etapa: inducción (los dos primeros años)

- Concienciar al docente novel de lo que es, de sus fortalezas y debilidades y las limitantes que enfrentará en el proceso (la institución académica debe dirigir desde Desarrollo Profesional esta parte, de manera general a través de las charlas y talleres programados para el personal novel universitario). Aquí no solo se trabaja la parte cognitiva, sino también la parte afectiva, las emociones, y se ayuda al docente a compenetrar con sus compañeros y con la comunidad académica de la institución.
- Presentar el programa y todos los componentes, con miras a internalizar la figura del mentor, quien guiará el proceso durante los dos primeros años del ejercicio profesional en el Nivel Superior (la institución académica debe dirigir desde Desarrollo Profesional esta parte, de manera general a través de las charlas y talleres programados para la inserción de los docentes noveles universitarios). Se deben crear espacios para que todos puedan interactuar y verse en el contexto universitario general; antes de encarar el papel docente per se.

- Aplicar cuestionario CUFIMED (Cuestionario de los factores que influyen en la metodología de los docentes noveles universitarios) (la institución académica debe dirigir desde Desarrollo Profesional esta parte; asignando horarios y planificando la logística de la aplicación del cuestionario). Luego se debe diseñar una base de datos en un programa estadístico de su preferencia, que le permita extraer resultados sustanciosos para ir creando el perfil del docente novel.
- A raíz de los resultados, concienciar a los docentes noveles acerca de los factores influyentes sobre su metodología didáctica: concepciones y creencias arraigadas, aptitudes, literatura experta, otros.
- Relacionarlos con la población estudiantil, los docentes pares, mentores, profesores experimentados, autoridades académicas y su contexto.
- Aplicar un diagnóstico a los docentes noveles para determinar sus potencialidades, fortalezas y debilidades, con el propósito de asignar un mentor afín con sus necesidades específicas.
- Asignar el mentor que apoyará el proceso (este debe pertenecer a la disciplina del docente novel, debe evidenciarse la afinidad entre él y el docente novel). Trabajarán con el profesor los siguientes temas:
 - Identidad profesional (qué es, cómo se forma, herramientas para su desarrollo). (Esto lo hará a través de talleres, reuniones, socializaciones con sus docentes noveles). Este tema puede abarcar todo el primer año o ser estructurado en las tres primeras partes del primer año, acorde con la necesidad del docente novel.
 - Seguimiento del mentor (visitas a sus clases, retroalimentación de la observación). Se debe preparar un cronograma de observación de clases y nunca dejar de lado el elemento sorpresa, pues es importante observar al profesor en su medio sin manipulación ni avisos previos.
 - Socialización entre pares (propiciar la interacción con otros docentes noveles). De este modo se formará la red, compuesta por los docentes noveles participantes en el programa de formación y la guía del profesor mentor.
 - Formar la Comunidad de Aprendizaje. Una vez estén listos para dirigir sus encuentros, encargar a los docentes noveles de organizar la comunidad para reuniones de aprendizaje entre los profesores que participan del programa, sin necesidad de que sean guiados en este proceso, por el mentor.

Una vez finalizados los dos primeros años del ejercicio profesional del docente novel universitario, entramos a una nueva trayectoria:

Segunda etapa: acompañamiento y mentoría recíproca (tercer año del ejercicio profesional en el nivel superior)

Esta etapa puede bien culminar llegado el final del tercer año, o pudiera, acorde con los resultados, extenderse hasta el cuarto y quinto año del ejercicio profesional. Esto es algo que no se debe plantear desde el inicio, pues partimos del hecho de que se es novel hasta el tercer año, pero no dejamos de tomar en cuenta que pueden darse casos particulares en donde sea necesario extender la segunda etapa.

Esta etapa se estructura de la siguiente manera:

- Acompañamiento recíproco (el docente novel observa la clase del mentor y socializa con este sus observaciones. Los docentes noveles observan sus clases entre ellos). De modo que puedan partir de lo observado para las discusiones de la Comunidad de Práctica y mentoría recíproca.
- Reuniones de interacción para formular planes de mejora y de acción, basados en las observaciones anteriores. Preparación de distintos diseños que se acoplen a mejorar el proceso observado.
- Clases en conjunto (el mentor y el docente novel imparten una clase conjunta).
- Intercambio de clases (el mentor enseña en la clase del docente novel y viceversa).
- El docente novel debe identificar sus debilidades y fortalezas (al final del tercer año), a manera de autorreflexión de su práctica, con el fin de crear la conciencia intelectual como profesional y fomentar su identidad.
- El docente novel debe fortalecer el desarrollo de su vida profesional (autogestionar su formación permanente). En algunos casos el acompañamiento debe extenderse, algo para lo cual la institución debe estar preparada y debe basarse en evidencias.
- Socialización de los docentes noveles que se encuentren en distintas etapas. Esto con el propósito de ser multiplicadores de los aprendizajes, crear la confianza en los docentes de los primeros años, contribuir a la formación y al fortalecimiento de la identidad profesional.

5. Referencias

- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(1), 77–99. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- De neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The Importance of Job Resources and Self - Efficacy for Beginning Teacher's Professional Learning in Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47(1), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Galán, B., González, A., & Pichardo, G. (2018). Efectividad de la maestría en gestión de centros educativos en la gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE). *Ciencia y Educación*, 2(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp27-36>
- Liberman, A., & Wood, D. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro Editorial.
- Martínez, M., Yaniz, C., & Villardón, L. (2017). Competencias Profesionales del Profesional de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 172-174. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mas-Tolleró, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: la autopercepción de sus compañeros docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395005>
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311019.pdf>