

MI PRIMERA VEZ. LAS PRIMERAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN SECUNDARIA

VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA
EDGAR CASILLAS RODRÍGUEZ

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Se presenta un resumen de investigación que está por concluir, respecto de las narraciones de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), de la especialidad de inglés, acerca de sus experiencias en las primeras prácticas realizadas en escuelas secundarias. El objetivo es identificar los problemas que enfrentan en sus primeras experiencias en sus prácticas docentes, con el propósito de desarrollar mejores estrategias formativas en las aulas de la escuela normal.

Diversas investigaciones apuntan que los estudiantes de las normales ponen en práctica lo que aprendieron en sus experiencias en sus trayectos formativos como estudiantes (Marcelo, 2009; Vaillant, 2013). Lo encontrado en las narraciones de los estudiantes de la ENSJ no se corresponde con las predicciones de las investigaciones. Si bien los estudiantes marran y reconocen que en sus prácticas existen muchos problemas, sobre todo de disciplina o control de grupo en algunas escuelas, sin embargo, vencen el pánico, utilizan muchos recursos visuales y de expresión corporal, logran comunicarse sólo en inglés. Las secuencias de actividades muestran diversas capacidades docentes para trabajar competencias comunicativas básicas del idioma y de la docencia, como pasar de lo simple a lo complejo, de la pronunciación a la escritura, de la copia a la construcción de oraciones.

Palabras clave. Prácticas docentes, experiencias profesionales, enseñanza del idioma inglés

Introducción

De acuerdo con los Planes de estudio para la formación de profesores para la escuela secundaria (1999), durante el tercer semestre los alumnos de la Escuela Normal Superior de Jalisco

(ENSJ) realizan sus primeras prácticas en la escuela secundaria. Estas ocurren entre septiembre y diciembre de cada año. Este trabajo busca indagar en los problemas que enfrentan los estudiantes en sus primeras experiencias prácticas como docentes en la escuela secundaria, y cómo los resuelven.

Sabemos que sólo gracias a los años de experiencia un profesor puede enfrentarse con relativo éxito con los adolescentes; la experiencia le permite asimilar las complejas demandas de la práctica. El profesor novato no ha incorporado a su saber hacer, múltiples capacidades de actuación; estas habilidades son conocimientos procedimentales, y por tanto, se aprenden practicando. Para eso asisten nuestros estudiantes normalistas a las Jornadas de Práctica, para enfrentarse a las demandas de la docencia, e incorporar nuevas capacidades para resolver las diversas situaciones y demandas de la práctica en el aula (Avalos, 2017, 2009, 2008; Davini, 2002; Feixas, 2017; Santillán, Bermúdez, Montaña y Rodríguez, 2011).

Mi primera experiencia. Qué dice la investigación

Diversas investigaciones apuntan que los estudiantes de las normales no ponen en práctica lo que aprendieron en sus aulas, sino lo aprendido durante sus trayectos formativos como estudiantes en cualquiera de los niveles educativos (Marcelo, 2009; Vaillant, 2013; Galván, 2011). Davini (2015) señala que a la formación inicial de los docentes se le ha calificado como una empresa de bajo impacto. Si esto es verdad, entonces para qué invertir recursos para las escuelas normales ¡Cerrémoslas! Sin embargo, en realidad poco sabemos de cuánto y cómo de lo aprendido lo llevan a sus prácticas. Por eso es necesario indagar qué y cómo viven sus experiencias como practicantes durante su formación en la escuela normal. En este caso se trata de sus primeras prácticas. Ese conocimiento es indispensable para la formación inicial.

La literatura denomina al primer contacto con la práctica, como *pánico escénico* (Marcelo, 1999), pues se enfrentan a múltiples demandas de la práctica que requieren mucha concentración, conciencia alerta. En el modelo actual de formación de “nada o húndete”, los profesores noveles, y los que realizan sus primeras prácticas, se enfrentan con pánico y soledad a esta nueva aventura (Sandoval, 2009; Marcelo, 1999).

Los estudiantes o los profesores noveles tienen pre concepciones sobre la cultura escolar y la enseñanza. Para que el acompañamiento sea eficaz, los asesores de estos deben tomar en cuenta estas creencias o universo de significados, a través de estrategias para el análisis reflexivo y metacognitivo de la práctica, confrontándolo con el conocimiento teórico (Fortoul, 2014; Davini, 2015; Feiman, 2001).

Los formadores de los futuros docentes pueden influir, para que estos reflexionen activamente sus concepciones y sus prácticas, las comparen con estándares de la práctica, para poner a prueba nuevos métodos de enseñanza, resuelvan los múltiples problemas a los que se enfrentan y los orienten para que la adaptación al escenario complejo e incierto sea menos traumática (Fortoul, 2013; Ingvarson, Meier y Beavis, 2005; Horn, Sterling y Subhan, 2002).

Por lo anterior, para mejorar la formación en la práctica, Fortoul recomienda mejorar la vinculación entre la escuela normal y las escuelas de práctica, mejorar los procesos de formación reflexiva de dichas prácticas, así como orientar a los formadores, asesores y tutores en los procesos de análisis y reflexión de las experiencias de los estudiantes (Fortoul, 2014: 290-291).

Metodología

El corpus empírico de esta investigación está conformada por 15 narraciones. Se les solicitó que relataran cómo les fue en su “primera vez”, en su primera experiencia de práctica en la escuela secundaria. Se utilizó la narrativa como estrategia de indagación (Torres, 2009). Como lo señala Bruner (2013) el relato modela nuestra experiencia en el mundo. Se localiza en la dialéctica de lo consolidado y lo posible. Por eso “la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió”. Nuestros estudiantes relatan lo sucedido y lo que esperaban que sucediera. Relatan lo que vivieron como algo acontecido, pero a la vez nos cuentan sus deseos. Además porque a través de las narraciones “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos y qué podríamos haber sido, dados los lazos de la memoria y la cultura nos imponen, lazos de lo que muchas veces no somos conscientes” (Bruner, 2013: 31).

Los estudiantes narran cómo se enfrentan por primera vez al “mundo”, a las prácticas frente a los “tiburones” en el mar embravecido. Cuentan sus proyectos en el mundo de lo impredecible. Para Bruner el relato el proyecto es una “expresión típicamente humana” en el que los se escogen “los medios apropiados, a menudo contingentes, de alcanzar nuestros objetivos”. Los alumnos llevan sus planeaciones escritas, pero tendrán que realizarlos en relación con otros, que no saben cómo van a reaccionar. Tienen miedo y se asustan cuándo lo pensado previamente, no ocurre como lo tenían planeado.

El estudio de las primeras prácticas educativas cotidianas desde la narración, o las “poesías del detalle” (Torres, 2009), incluyen aspectos explícitos e implícitos, lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. La narrativa de los estudiantes es una forma de lenguaje que captura las actuaciones educativas cotidianas de los docentes en formación. Narrar trata de un lenguaje hilado, dispuesto para revelar el interior de la vida y los actos de los seres humanos (McEwan y Egan, 2005). Apuestan su aplicación en educación para desentrañar el sentido, así como las emociones humanas que cobran vida en el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje.

La narrativa ayuda a comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué se sigue cierto curso de acción y no otro (McEwan y Egan, 2005). Lo que se relata refiere un comienzo, un medio y fin, y los unifica en una serie de eventos organizados, sean estos *actos* verbales, símbolos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarnos algo (Gudmundsdottir, 2005).

Se realizó un análisis inductivo. Luego de la lectura de las narraciones, se separaron en segmentos en campo temáticos y en diversas categorías. Se buscaron los aspectos comunes y las

diferencias. Estos se analizaron y se organizaron en matrices, a partir de la cual se reconstruyó la narración que se expone a continuación. Se intenta unir los comunes, lo destacable y las singularidades. El hilo conductor de esta reconstrucción es la comprensión de los problemas y de los recursos que disponen para enfrentar la experiencia de esta primera vez que practican en las aulas de la escuela secundaria.

Los Relatos de estudiantes de inglés en su primera vez

La visita previa. Los alumnos de tercer semestre, antes de sus prácticas, visitan a las escuelas secundarias para que los profesores titulares de la asignatura de inglés, les informen los contenidos y los aprendizajes esperados que los practicantes deberán desarrollar en su jornada. Con esta información los alumnos planean sus actividades, con el apoyo de su asesora. A decir de un alumno su asesora, le “ayudó a ubicarme en el Plan y Programa de Inglés, saber cuáles eran los aprendizajes esperados, y las formas de ser, saber y hacer con el idioma. Después de muchos ajustes y preparaciones, la planeación de mi primera clase quedó”.

Al inicio, el estrés y el miedo... luego la calma. A los alumnos les fue bastante significativo la primera vez que practicaron en la escuela secundaria. Narran con detalle el día y la hora en la que enfrentan el desafío. Les provoca muchas emociones: estrés, miedo, pánico. Estas emociones se manifiestan en su cuerpo: les sudan las manos, aumenta el ritmo cardíaco. Aun a pesar de que tienen “todo” planeado, saben que se enfrentan a la incertidumbre. No saben si podrán regular sus actividades, el tiempo o controlar al grupo, pero sobre todo no saben si podrán comunicarse con los estudiantes solo en el idioma inglés. Traen la consigna clara de que no pueden hablar en español.

Sin embargo, a pesar de todo, la mayoría de los alumnos van perdiendo el estrés durante las prácticas. En la medida en que logran la inmersión de los alumnos en las actividades, el nerviosismo va desapareciendo. Solo en pocos casos fue necesaria la intervención del profesor titular del grupo de la escuela secundaria. Como lo señala una estudiante: para vencer este primer momento fue necesaria la intervención del maestro titular, pues ningún alumno estaba sentado y estaban haciendo “desorden”. Cuando su “maestro les habló completamente inglés, se calmaron y pusieron atención”.

Los nervios pueden acrecentarse por razones adicionales. Como el estudiante que aceptó cubrir al profesor en su primera visita. Cree que ha cometido un grave error, por eso antes de la jornada su temor iba en aumento. Sin embargo se sobrepone. Arregla su vestimenta, su peinado (“para ser, hay que parecer”) y su respiración. Narra con detalle como pasaron los minutos. Ingresa a la clase, saluda, le contestan, y durante la práctica va desapareciendo el nerviosismo. Logró controlar sus emociones.

Wallpaper. Todos los estudiantes de la normal elaboraron carteles (*wallpaper* y *flashcards*). Al inicio, incluso antes de la clase, los pegaron en los salones de clase. Este recurso les fue bastante útil. Refieren las expresiones de admiración y gusto de los alumnos de secundaria “se asombraban al llegar y ver el material pegado en el pizarrón”... “*hacían comentarios positivos entre ellos sobre el mismo, como: wow*”, “*mira que chido*”. Este recurso fue un factor clave para vencer el estrés de la primera vez “*Cuando empecé a mostrarles el material y a explicar las actividades, me sentí más confiado y sentí cómo los niños estaban interesados por el material... trabajaban con gusto*”.

Todo en inglés. Los normalistas estaban preocupados porque sus alumnos no entendían el inglés. El problema se manifestó al darles las instrucciones: “No sabía si me estaban entendiendo y si al final podrían lograr lo que yo quería que hicieran”. Para vencer este problema se apoyaron de diversas estrategias, como el recurso visual de los *flashcards*, hablarles en inglés “*algo lento para ver si les suena como en español*”. Parece que al hablar en inglés, provoca en muchos estudiantes de secundaria interés y que dispongan de mayor atención para entender.

Conviene destacar que algunos normalistas se auxiliaron de alumnos que identificaron con mayor dominio en el idioma: “*un alumno logró captar mi idea y lo pasé al frente a que realizara un ejemplo para sus compañeros y fue así como los demás lograron entender*”. Los que saben le ayudan a los demás; estrategia de mediación de una persona con mayor desarrollo cognitivo, en favor de sus compañeros, en términos de Vigotski.

Un recurso bastante utilizado es el uso del lenguaje corporal. “*Los alumnos no entendían lo que decía en inglés... pero con mi lenguaje corporal empezaron a entender lo que les decía*”, “*...parecían no entender... sin embargo yo hacía mímica*” para que entendieran la intención de la pregunta “*¿cómo están?*”. La mímica la utilizan en el curso de las actividades, para saludar, para que entiendan las instrucciones, para que repitan en inglés algunas expresiones -“*he is...strong* y *les hago mímica de musculoso*”, hasta para que griten más recio. El uso de este recurso les ayudó a comunicarse empleando solo el inglés.

Secuencias de actividades. Lo que diferencia a un profesor novato de un experto es la cantidad de recursos y competencias (Perronoud, 2007). Por eso es interesante el recorrido de las actividades que realizan los estudiantes normalistas. Se exponen las secuencias de actividades, tal y como se fueron desarrollando a lo largo de las clases. Se destaca una secuencia general: el uso de muchos recursos visuales, luego pasan de actividades sencillas a otras más complejas, por ejemplo de la repetición de algunas palabras y enunciados, a la lectura y la pronunciación, y finalmente a la escritura.

Un futuro docente, pasa por las siguientes actividades: 1) saluda (*good afternoon*), 2) Les dijo su nombre y les preguntó cómo estaban, 3) comenzó con la inmersión del idioma presentándoles “*my routine*” (“*simple present*”), 4) les mostró los *flash cards* con algunos verbos (*wake up, take a shower,*

havebreakfast, go to school, do homework), 5) al mismo tiempo que les presentaba la imagen, pronunciaba los verbos para que escucharan su pronunciación, 6) después de que ella pronunciaba, ellos repetían en dos ocasiones, 7) realizó la repetición con oraciones simples; primero los alumnos escuchaban y después repetían (*one more time* y repite la oración), 8) pasaron a la escritura de las oraciones a su cuaderno (seguía apoyándose de *flashcards*), 9) pasó a la actividad de *scrambled*, es decir, ponía las oraciones en orden incorrecto, para que los alumnos las ordenaran correctamente, 10) hizo pasar al frente a algunos alumnos para que eligieran un verbo, con el cual deberían realizar una oración, mientras que el resto de los compañeros anotaban esas oraciones en sus cuadernos, 11) repartió una hoja de ejercicios en la que debían relacionar la imagen con el verbo correspondiente, 12) finalmente, les instruyó para que escribieran en su cuaderno tres actividades realizadas durante un día común.

Presencia de la asesora o del tutor. La alumna que fue acompañada por la asesora de la normal confiesa que se sintió nerviosa, pues “pensaba que iba a cometer algún error”. A lo largo de la clase se puso cada vez más nerviosa y fue inhibiendo sus capacidades actorales: fue bajando la voz, lo que impidió que los alumnos le escucharan, no realizó las actividades que tenía planeadas, falló en su lenguaje corporal y no aprovechó los recursos visuales que tenía preparadas. Por todo eso señala “Me sentí muy mal”.

Caso contrario, la alumna que esperaba ser observada por la asesora, al darse cuenta que no asistiría, sus “nervios disminuyeron. Inversamente, la presencia de la maestra tutora le ayudó con la disciplina. En estos casos, la presencia del titular contribuyó al control de los grupos. Parece un acto simbólico el traslado de la autoridad del titular a los alumnos practicantes: “Al llegar a la clase la maestra titular les comentó que yo daría la clase. Después de esto di inicio a la clase. Salude a los alumnos ellos se pararon y me recibieron con un saludo cordial, y después se sentaron, estuvieron callados y atentos a mí”. Sólo en un caso la presencia de la titular fue contraproducente porque se “tomó aproximadamente 10 minutos de la clase regañándolos, por motivos ajenos a la clase de inglés y amenazándolos en caso de que hicieran desorden”.

Respuesta de los alumnos de secundaria. De acuerdo con las narraciones de los normalistas, en gran parte de los grupos en los que practicaron, los estudiantes de secundaria realizaron bien las actividades programadas: “la mayoría levantaba la mano para pasar al frente a participar, todos realizaron las actividades que les indiqué...” “Lo que me agrado y me hizo sentir entusiasmada es que el grupo estaba atento, siguiendo indicaciones y realizando las actividades”.

Los alumnos de la normal se enfrentaron a los problemas habituales de la secundaria. Tuvo que intervenir en diversos conatos de violencia “*tuve que ir a separarlos por la pelea... en otro equipo se van peleando y yo los calmaba*”. Para una estudiante le era “*Frustrante no poder callarlos ni sentarlos para poder trabajar*”. Señala que utilizó algunas estrategias con los alumnos que identificó como “*desmadrosos*”; simplemente los hizo participar. Un caso interesante le ocurrió al alumno a quien

le tocó un grupo numeroso (45 alumnos), además con una *“indisciplina muy marcada”*. No se desalienta, por el contrario señala que aprendió que la in-disciplina depende mucho del *“maestro que estaba al frente”*. Le ayudó a reconocer lo que debería hacer para evitar la *“indisciplina”* y *“poder captar mejor su atención”*. De cualquier manera, el asunto está ahí, pendiente, así lo señala una normalista *“Siento que me faltó imponer un poco más de disciplina, porque hubo ocasiones en las que los alumnos hablaban mucho”*.

La diversidad. Uno de los retos de la enseñanza es la atención a la diversidad. Primero los identifican, luego proveen estrategias para atenderlos. Como el estudiante que identifica a los *“más flojitos”*, les revisa la actividad y si están mal, no les da la respuesta, sino ejemplos *“The devil is pretty?... les hago la risita y señales como aquel diablito de Derbez, para que ellos mismos sepan o piensen que está mal”*.

Los imprevistos. La enseñanza se mueve en la incertidumbre. Como a los estudiantes que les interrumpieron sus clases y les impidieron terminar con las actividades previstas. Peor aún la inasistencia del profesor titular; cuando ocurrió esto, los alumnos de secundaria sabían que era hora libre, por eso enfrenta el *“descontrol total, porque los alumnos se enteraron que su maestro no había venido a clases, por lo tanto, tenían una hora libre”*. Obviamente le costó más trabajo *“sentarlos, callarlos y explicarles que yo iba a ser el maestro de esta clase”*. Dice que finalmente *“se sentaron y comenzó la clase”*.

Autoevaluación y áreas de oportunidad. En términos generales lo mayoría de los alumnos dicen estar satisfechos con la experiencia, pues lograron sus propósitos: *“Logré terminar las actividades que se tenían previstas”*, *“se logró el mainaim de la clase”*. *“Me sentí más aliviado con los resultados, fue mejor de lo que esperaba”*. Otros destacan la valoración positiva de los alumnos de secundaria *“Al final de la clase, los alumnos me decían que les había gustado mucho la clase”*, *“Al final de la clase... aplaudieron y eso me hizo sentir bien ... , me preguntaron que si yo les iba a seguir dando clases”*.

Los normalistas afirman que si es posible dar la clase totalmente en inglés con adolescentes. Sin embargo, admiten que necesitan utilizar más el lenguaje corporal y los recursos visuales (carteles), siempre que sean llamativos, relacionados con el tema y de acuerdo al gusto e interés de los adolescentes.

Para los estudiantes normalistas les son significativas las valoraciones de los profesores titulares *“al final de la clase me entregó mi ficha de evaluación y me felicitó haciendo el comentario que llevaba mucho material de apoyo para la clase”*. Agradecen las recomendaciones de mejora del titular *“me ayudó saber en qué estoy mal... ver mis puntos malos”*.

Algunos no terminaron sus actividades previstas por falta de tiempo. Se trata del problema del control del tiempo durante el desarrollo de las actividades: *“me di cuenta que a muchos no les alcanzó*

el tiempo para terminar la actividad” o en otro caso “No se realizó la última actividad... Se pasó del tiempo de la clase”.

Perciben áreas de mejora, por ejemplo *“no haber escrito desde un principio el tema”,* o problemas con la gramática *“en una de las oraciones que había escrito”,* o que no logró el *“mainaim”,* debido a que durante esa clase no logró la empatía que requería, o de que alguna actividad fue complicada para *“la mayoría de los estudiantes”.* Una de las reflexiones finales se refiere a la necesidad de generar empatía con los adolescentes. *“Sentí empatía por los alumnos al ver que participaban y eran bien portados”,* aun con los que *“se portaban muy mal, a todos les tuve mucha empatía...”*

Conclusiones

Lo encontrado en las narraciones de los estudiantes de la ENSJ no se corresponde con las predicciones de las investigaciones señaladas atrás. Si bien es evidente que se manifiesten muchos problemas, sobre todo de disciplina o control de grupo en algunas escuelas, sin embargo salen adelante. Vencen el pánico, utilizan muchos recursos visuales y de expresión corporal, logran comunicarse sólo en inglés. Las secuencias de actividades muestran diversas capacidades docentes para trabajar competencias comunicativas básicas del idioma y de la docencia, como pasar de lo simple a lo complejo, de la pronunciación a la escritura, de la copia a la construcción de oraciones.

La aparente contradicción entre los resultados de otras investigaciones con estos, es un tema de reflexión y para futuras investigaciones. Se distingue la huella de la maestra asesora de la ENSJ. Se hace evidente en las actividades previstas por los alumnos, en que se esforzaron llevando diversos materiales y en que todos los alumnos se obligaron a hablar siempre en inglés durante sus clases. Pero también puede deberse a que la Academia de Inglés de la ENSJ, por ser una de las más sólidas, probablemente haya conformado una comunidad de práctica, en el sentido de Wenger (2001) que esté animando las prácticas que aquí se narran. Ya se verá.

Referencias

Avalos, Beatrice (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, 2009, pp. 43- 59. Universidad de Granada, España. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>

- Avalos Beatrice (2008). La inserción docente: políticas y prácticas de Inducción. Juarez&Associates, Inc. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). En <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=315&aid>
- Avalos Beatrice (2017). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf. Consultado el 28 de enero de 2017
- Bruner, Jerome (2013). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México. Fondo de Cultura Económica.
- Davini, Ma. Cristina (2015). La formación en la práctica docente. Argentina: Paidós.
- Davini, C. (coord.) (2002): De aprendices a maestros, Buenos Aires: Papers.
- Ducoing, Patricia y Fortoul Bertha, Coordinadoras (2013). Procesos de formación 2002-2011. Volumen I. Estados del conocimiento 2002-2012. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fortoul Bertha (2014). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En Ducoing, Patricia. Coord. (2004). *La Escuela Normal desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México.
- Fortoul Bertha, Coord. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En Ducoing, Patricia y Fortoul, Bertha (Coord.) *Procesos de Formación*, volumen I. Colección Estados del Conocimiento 2002-2011. México: ANUIES y COMIE.
- Feixas Mónica(2017). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. Departament Pedagogia Aplicada. Facultat Ciències de l'Educació Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 28 de enero de 2017. <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Galván, Lucila (2011). Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseña. Veracruz: octaedro
- Gudmundsdottir, Sigrum (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.
- Horn, P., Sterling, H., &Subhan, S. (2002). Accountability through "Best Practice" Induction Model. ERIC ED: 464039.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10)
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2013). *Las tareas del formador*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Marcelo Carlos. Coord. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro: Barcelona-Buenos Aires-México.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.
- Vaillant, Denise (2013). "Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas". Nº 9. *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas*. Initial teacher training in Latin America: central dilemmas and perspectives. En "Revista Española de Educación Comparada". Nº 22. 185-206 ISSN: 1137-8654



- Sandoval, Etelvina (2009). La inserción a la docencia. Aprender a Ser maestro de secundaria en México. Universidad Pedagógica Nacional de México. En Revista Curriculum y formación del Profesorado. VOL. 13, N° 1 (2009).
- Santillán, Victoria; Bermúdez, María; Montaña, Rodríguez, María (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. Horizontes Educativos. Universidad del Bío. Chile. En Horizontes Educativos, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 43-56. Universidad del Bío. Chile.
- Torres Rosa María (2009). "Investigar y escribir las prácticas educativas". En Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Primera edición.
- Wenger, Etienne. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.