

RASGOS IDENTITARIOS DEL PROFESOR NOVEL EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: PERFIL SOCIO- ACADÉMICO Y FORMACIÓN RECIBIDA EN LA ETAPA DE INSERCIÓN

MARIEL M. MONTES CASTILLO
EMILIA CASTILLO OCHOA
LISSET ARACELY OLIVEROS RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD DE SONORA

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

El desarrollo profesional de los docentes, está formado por varias etapas, cada una de ellas compone al sujeto con características específicas de actitud, de identidad, de conocimiento y de validez. La etapa de inserción a la docencia universitaria (los primeros 5 años de ejercicio profesional) es la que nos atañe. El profesorado novel o principiante construye su identidad, conocimiento y aprendizaje profesional en los primeros años de docencia, los cuales son determinantes en la construcción de factores identitarios que serán de gran valor para la supervivencia en las etapas que le siguen (experto y senior). La educación superior en México debe centrar la formación del profesorado novel no solamente en el conocimiento científico sino en el didáctico. El presente documento proporciona datos del estudio cuantitativo de la variable de perfil socio-académico laboral y aprendizaje profesional de profesores universitarios principiantes en la Universidad de Sonora en tres de sus divisiones académicas contando el total del universo de maestros y maestras en esta etapa a través de la implementación del Modelo teórico metodológico para el estudio de profesores principiantes universitarios (Montes, M., Castillo, E. y Cardona, J. 2011).

Palabras Clave: profesor novel, principiante, rasgos identitarios

Introducción

En las últimas décadas, se ha manifestado el interés por el estudio de la problemática del profesorado novel y a la etapa de inserción a la docencia (los primeros 5 años en la práctica docente).

Con base en la teoría consultada en los estudios que se realizaron sobre la problemática del profesor novel (Bozú, 2010; Feixas, 2002; Marcelo, 2008; Vera, 1988), se destacan dos aspectos importantes que caracterizan el período de inducción: por un lado, los aspectos negativos de esta etapa, es decir, preocupaciones o dificultades que atraviesa el profesor novel y por otro lado los aspectos positivos, entre los cuales se evidencian las satisfacciones o logros alcanzados por el profesor novel en el debut de su carrera profesional.

Preocuparse por la formación del profesorado novel, es fundamental para el sistema educativo, ya que el período de inducción a la docencia universitaria encierra un cúmulo de vivencias ambiguas, que muchas veces generan sentimientos de incertidumbre en el profesorado que se inicia en esta actividad profesional. Sobre todo, porque el profesorado universitario novel emprende el ejercicio de la docencia guiados por las vivencias que tuvieron en las aulas universitarias, durante su formación profesional y tratan de no cometer los mismos errores, que a su juicio, cometió el profesorado que los formó. Su desempeño docente se sustenta más en el “ensayo y error” que en la aplicación de las teorías psicológicas y pedagógicas.

Por lo tanto, prestar atención al período de inducción profesional es fundamental, ya que va desde el deseo de permanencia en la enseñanza del profesor hasta la responsabilidad que éste va a adquirir por una enseñanza con mejor calidad al transcurrir del tiempo, es decir, siempre seguir adquiriendo conocimiento (Marcelo, 1999a).

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los inicios en la profesión docente, señalan que la mayoría de los profesores noveles viven su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante, ya que es un cambio de lo que ellos creían a como es en realidad.

Describiremos brevemente los aspectos teóricos y contextuales que aportan conocimiento a la identidad y la importancia de la formación de profesorado en su etapa de principiante como docente en Educación Superior.

Fundamentación teórica y contextual.

De manera general la identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se basan en políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio. Desde esta perspectiva el estudio de la identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica.

Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se

refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o re-construcción.

Es propio del concepto de identidad su carácter dinámico y de transformación permanente. Contextos de transición o de cambio, situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias y los permanentes intercambios con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de sí (Camilleri, 1999).

Son diversos los autores que han subrayado el carácter individual y social del proceso de construcción de identidad en el sentido que cada uno la construye en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales. Así, Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Por otra parte, también puede hablarse de la identidad como construcciones realizadas en torno a un estado deseable versus una identidad entendida como construcción hecha a partir de un estado presente.

En el primer caso se habla de “proyecto identitario” y en el segundo de “reconocimiento identitario”.

	IDENTIDAD CONSTRUIDA POR SÍ	IDENTIDAD CONSTRUIDA POR OTRO
RECONOCIMI ENTO IDENTITARIO	IMAGEN DE SÍ IDENTIDAD DE PERTENENCIA	IDENTIDAD RECONOCIDA
PROYECTO IDENTITARIO	PROYECTO DE SÍ IDENTIDAD DE REFERENCIA	IDENTIDAD ASIGNADA

Fuente: Montes, M., Castillo, E. y Cardona J. (2011).

La identidad es entonces considerada como un resultado provisorio de transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas) y de transacciones entre la identidad definida por otro y la identidad definida por sí (transacciones relacionales).

Desde esta perspectiva, al iniciar cualquier proceso de formación cabe formularse preguntas como las siguientes:

- ◆ ¿Cuál es el proyecto de identidad profesional con el que llegan los profesores principiantes?
- ◆ ¿Cómo puede afectar el proceso de formación las estrategias identitarias a las que recurre cada persona para la reconstrucción de su proyecto identitario?

A través de la reflexión sobre esta temática, podemos ahora afirmar que la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento.

Las necesidades formativas de alguna manera expresan la carencia de algo que se considera inevitable o deseable para lograr el desempeño exitoso de un oficio, ocupación o profesión determinada, por un individuo o grupos de individuos. Las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado representan un conjunto de carencias para el ejercicio de la docencia universitaria que el propio profesorado reconoce y manifiesta que tiene, a partir de contrastar su desempeño docente con su ideal del mismo, que es también una profesión, el profesional de la educación.

En investigaciones realizadas en diversos países (Huberman, 1988, Tejedor, 1990, entre otros) se ha comprobado que la problemática docente de los profesores noveles no es igual a la de aquellos profesores con algunos años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente. Para un

profesor que se incorpora al sistema educativo se inicia un periodo profesional de acomodación en su nueva labor que, según diversas circunstancias, puede durar algunos años.

En la literatura científica, se incide en la necesidad de acompañar al profesorado novel durante su proceso de formación, y por ende en el proceso de construcción de su identidad docente. Esta identidad es un proceso de construcción individual fruto de la interacción establecida con un grupo profesional y en un contexto concreto (Gewerc, 2011; Henkel, 2005; Marcelo y Vaillant, 2009;). Según Lobato, Fernández, Garmendia y Pérez (2012), este proceso presenta un carácter dinámico, en el que la interacción con otros juega un papel importante en la evolución de la construcción de la identidad profesional.

Zabalza (2011), resalta cómo la construcción social del profesorado no puede ser ajena al momento y al contexto en el que se encuentre inmerso. De este modo la universidad y la comunidad en general, debe asumir el compromiso de establecer estrategias que fomenten el compromiso de los docentes (Debowsky, 2012), como puede ser crear un espacio compartido donde esta construcción sea posible. Un ejemplo lo podemos ver en el trabajo de Yot y Mayor (2012) que proponen las redes sociales (blog) como herramientas de desarrollo profesional.

El trabajo colaborativo entre los distintos agentes de la Universidad ayuda y refuerza al colectivo de novel en el establecimiento de su propia identidad profesional (Lobato, Fernández, Garmendia y Pérez, 2012), solventando en muchos casos las problemáticas con las que se encuentran en los inicios de su profesión. Feixas (2002), en sus estudios, recoge las siguientes preocupaciones de los profesores noveles durante los momentos iniciales y que por tanto son los que marcan la configuración de su identidad: “la organización de las clases, la falta de tiempo, la formación pedagógica, las condiciones laborales precarias, la falta de orientación (opciones de futuro); el exceso de estudiantes y su nivel inicial; el exceso y la dispersión de responsabilidades”.

Los docentes universitarios no solo deben tener dominio del contenido de la materia de una disciplina, sino que también deben poseer el conocimiento didáctico. De acuerdo con Shulman (1987), el conocimiento didáctico del contenido es lo que a menudo distingue al especialista en la materia. La mayoría de los docentes universitarios no ha llevado una enseñanza pedagógica en su formación.

Metodología

El tipo de investigación delimitado desde el diseño de la misma es el de investigación diagnóstica o descriptiva. Benedito en Gento (2004) explica que la investigación descriptiva constituye “*el conjunto de métodos de investigación cuya finalidad es la evaluación de ciertos atributos, propiedades o características de una situación, en uno o más puntos en el tiempo*”. (Gento, 2004:31).

La investigación descriptiva permite interpretar a detalle el objeto de estudio, permite además la descripción en una dimensión organizativa y social. Con este tipo de investigación pueden realizarse una relación de cómo mostrar ciertos aspectos del perfil de un profesor o de una institución,

de igual manera, como característica de estos estudios ubicamos la correlación de variables. (Ibidem, 2004). Sin embargo el presente trabajo no presenta como característica metodológica la transversalidad de este tipo de estudios ya que se determinó considerar un punto específico de tiempo para valorar las variables y los indicadores.

Es importante mencionar que este la presente aportación es la segunda oleada del modelo teórico-metodológico, y contextual, de la investigación de Montes, M., Castillo, E. y Cardona, J. (2011). El empleo del modelo de los citados autores tiene la finalidad de diseñar la ruta a seguir por el investigador en el abordaje del estudio y con base en ello, hacer las valoraciones pertinentes de los hallazgos y datos aportados por los sujetos. Los modelos en estudios científicos son facilitadores o guías para la actuación y su conocimiento orienta el proceder diagnóstico de distintas maneras. El término modelo, hace referencia a una serie de aspectos epistemológico-conceptuales y metodológicos que sirve de base a la actuación práctica en un campo determinado. (Martínez González, 1993, en Iglesias, 2006).

Según Gento (2004) la mayoría de las veces el diseño de la investigación se deriva del planteamiento de un modelo específico, mismo que se deriva de un paradigma y una fundamentación teórica que lo respalda. En ocasiones se parte de un modelo propuesto por un tercero, que se implementa y válida, como objeto de estudio.

En el proceso de construcción de teorías, se debe considerar el papel que juegan los modelos, ya que estos son los elementos básicos que permiten representaciones de naturaleza orientadora y explicativa. Se señalan dos funciones fundamentales de las teorías:

- a. La explicación de generalizaciones empíricas conocidas
- b. La predicción de esas que se desconocen

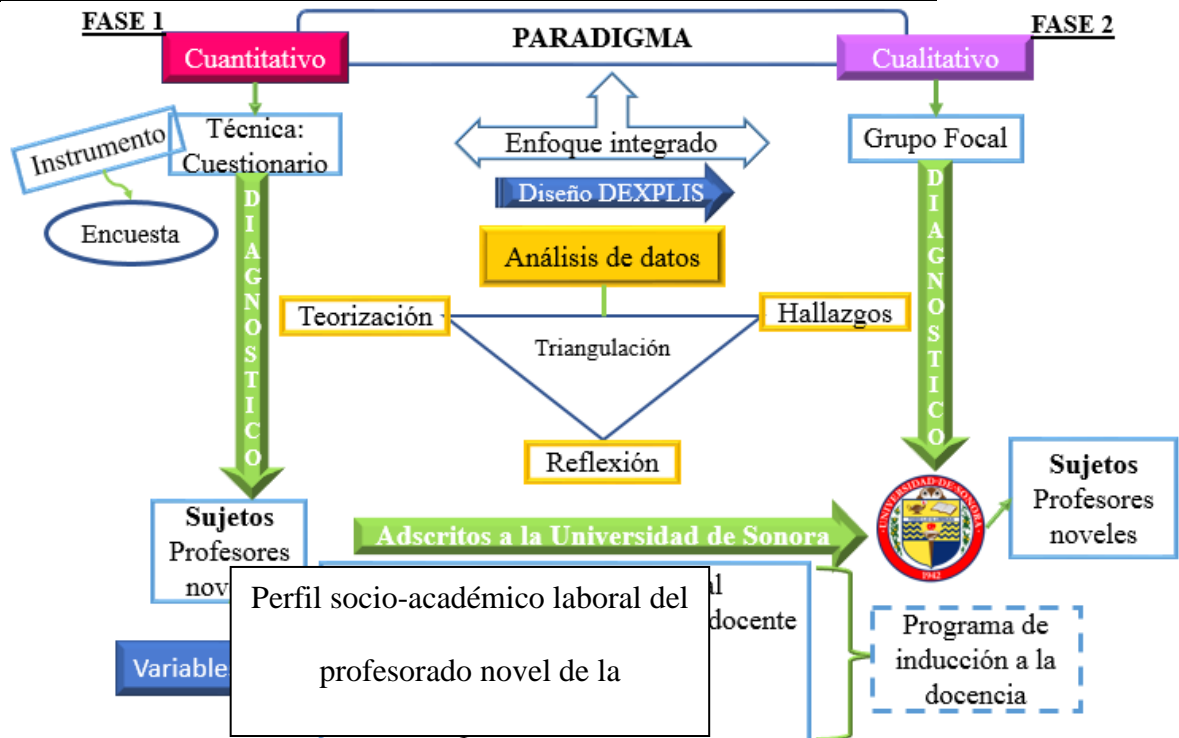
Existe una corriente general que considera los modelos como representaciones mentales de sistemas reales, de su estructura y funcionamiento, que hacen posible la constatación empírica de las teorías y ello a pesar que haya desacuerdo entre los conceptos que lo construyen. (Sobrado y Ocampo, 1997, en Iglesias 2006).

En el caso del presente trabajo el modelo se construye como estructura y ruta fundamental para el abordaje del planteamiento del problema en tres niveles: teórico, metodológico y contextual los cuales fueron validados por la técnica "juicio de expertos". El modelo se aborda en un sentido descriptivo.

DOMINIO (Macrovariable)	META-CATEGORÍA (Variable)	CATEGORÍA (indicador)
		Edad
		Sexo
		Formación inicial (Nivel de estudios)

Perfil Socio-académico del profesor novel de la Universidad de Sonora	Datos personales	Situación laboral actual (Tipo de contratación)
	Indicadores de acuerdo con normativa de la Universidad de Sonora	Entorno de trabajo
		Grado de coincidencia de especialización y la docencia impartida
		Años de experiencia en la docencia en ES
		Nivel educativo y años de experiencia docente fuera de la Universidad de Sonora
		Estudios en curso
	Datos Académicos	Horas promedio impartidas por semestre
		Horario (vespertino, matutino y mixto, satisfacción)
		Antigüedad como docente en la UNISON
		Forma de ingreso a UNISON
Categoría y Nivel		

Fuente: Elaborada con base en datos del estudio Montes, M., Cardona J. y Castillo, E. (2011)



Fuente: Modelo metodológico para el estudio del profesor principiante universitario (Montes, M., Castillo, E., Cardona, J., 2011).

Sujetos, contexto y universo

Los profesores noveles de la Universidad de Sonora unidad centro, son los sujetos y el objeto del presente documento, y en virtud de que la segunda oleada de la implementación del modelo cuenta con un avance del 70%, se presentan datos relativos a tres divisiones académicas de la unidad centro de la Universidad de Sonora: División de Ciencias Sociales, Ciencias biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales. Considerando como profesor novel (principiante) a aquellos que oscilan entre los 0 años de experiencia docente y 5 años de pertenencia a la institución, si bien la teoría estima a los profesores principiantes con menos de tres años de experiencia, debido a la situación laboral y funciones del docente en educación superior en México se ha considerado como alguien en su periodo de inserción a la docencia los individuos que tienen menos de cinco años como profesores.

Descartamos la necesidad de aplicar a una muestra de sujetos ya que tenemos coaptados al 100% de los profesores principiantes de la institución, sumando 80 profesores principiantes en las tres divisiones académicas estudiadas. Si bien, el proyecto general (Montes, M. y colaboradores 2016-2019) sostiene la implementación del modelo en todas las unidades académicas de la institución, nosotros destacamos los datos de la Unidad Centro (UC), ubicada en la capital del estado de Sonora, Hermosillo. Destacamos también que los datos que se presentarán a continuación corresponden a la etapa 1 del modelo antes citado.

Resultados

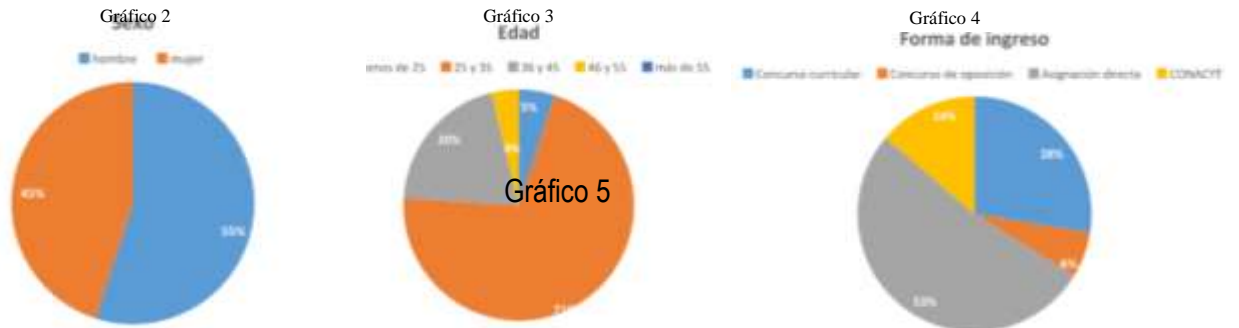
A continuación se presentan los resultados de las variables planteadas de acuerdo con la vitrina metodológica.

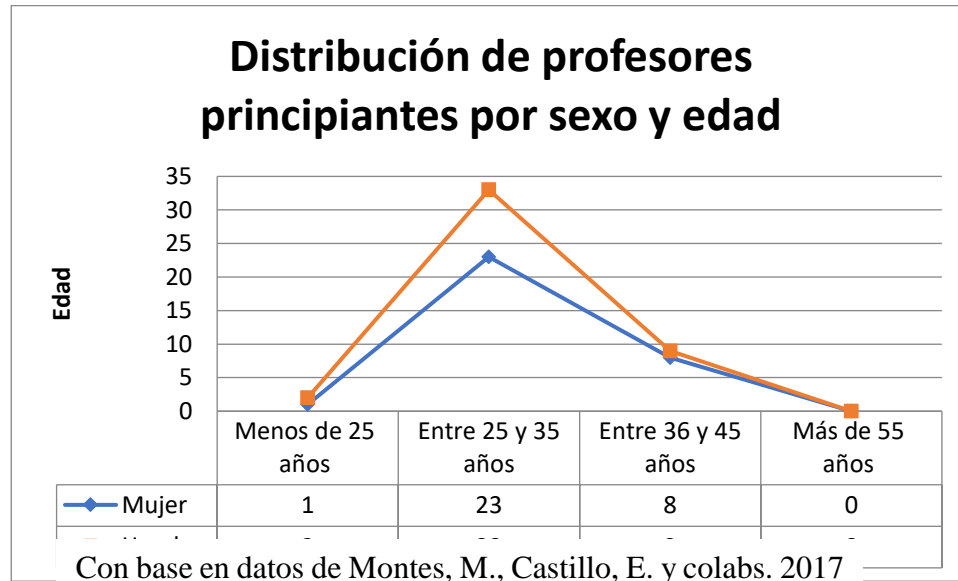
Experiencia docente previa a su trabajo en la Universidad de Sonora.

Gráfico 1.Experiencia docente previa.



Del total de profesores principiantes participantes en la encuesta, el 49% de ellos manifiestan haber impartido clases en Educación Superior antes de su ingreso a la Universidad de Sonora. Esta práctica previa puede ser en modelos educativos distintos al público, y en otras entidades. Como se puede observar en la Gráfica 1, el ejercicio docente en bachillerato (40%) y educación superior son las practicas previas de los noveles en UNISON.

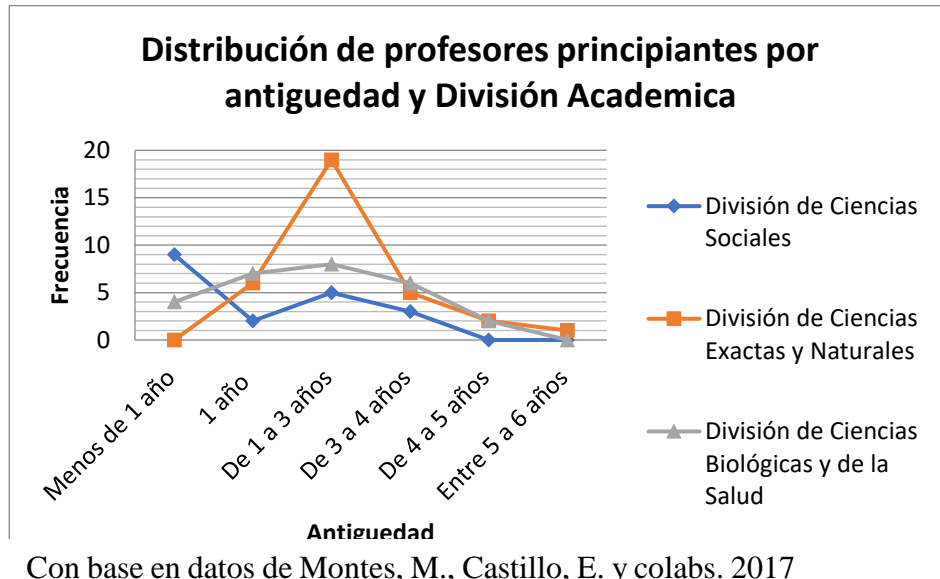




De los datos socio académicos destacan, sexo (Gráfica 2), edad (Gráfica 3) y forma de ingreso (Gráfica 4). El género en la contratación de nuevos docentes es un indicador que se ha considerado dentro de las políticas institucionales; también destacamos que el 71% de los profesores principiantes se encuentran en un rango de edad entre 25 y 35 años. Con respecto a la anotación anterior anotamos que un docente principiante dista de ser un profesor joven, ya que la inserción a la docencia dependerá del objetivo y proyecto de vida de los sujetos, esto en el caso de educación superior, donde el individuo que se acerca a la docencia es la mayoría de las veces un profesionista de una disciplina en específico, y no alguien especializado en educación.

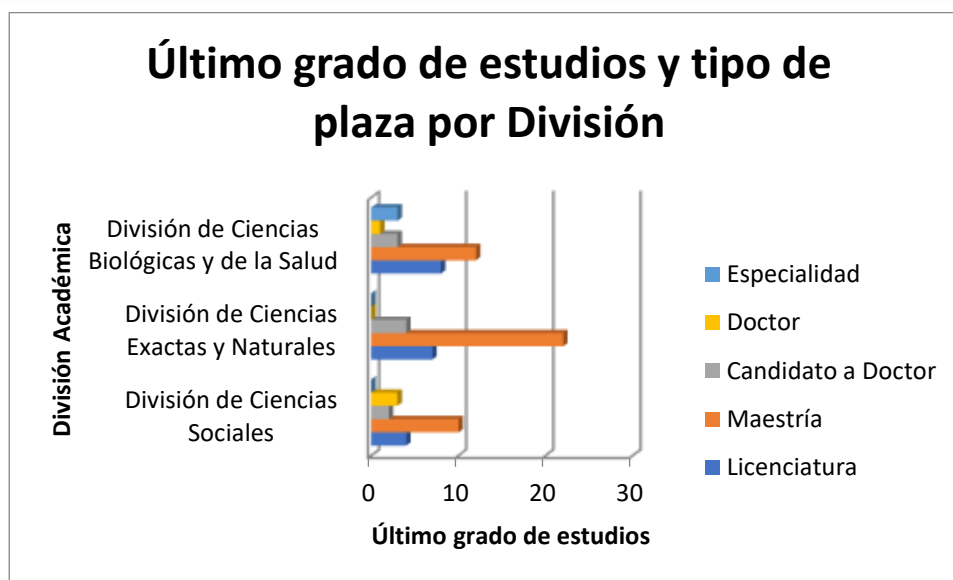
Con respecto a la forma de ingreso y en comparación con otras fases de este estudio (Montes, M., Castillo, E y Cardona, J. 2012) se presenta un aumento de los docentes universitarios principiantes que del periodo 2012 a la fecha han ingresado por asignación directa a la UNISON (53%), seguidos de aquellos que ingresan por concursos curriculares (28%). La asignación directa no es un procedimiento que siga la legitimidad de la UNISON en el Estatuto de Personal Académico EPA, documento que regula la normatividad de la institución, sin embargo es una dinámica habitual en el proceso de contratación a personal de nuevo ingreso, ya que este llega en algunas ocasiones ya pasada las etapas de contratación estipuladas en la normativa. Según el EPA, en su artículo 62 menciona que el ingreso del personal académico ordinario a la Universidad de Sonora, deberá ser por concurso de oposición o bien por la convocatoria de retención o repatriación emitida por CONACYT (EPA: 2010); por otra parte el personal ordinario temporal, podrá ingresar por medio de concursos curriculares los cuales permiten el ingreso de nuevos profesores a la institución, cuando son convocados de forma abierta. Por otra parte observamos que no hay profesores principiantes de 1 a 5 años de antigüedad que sean mayores de 55 años.

Gráfica 6



Como lo abordamos anteriormente, para el presente documento se presentan datos de tres de las cinco divisiones académicas de la unidad centro de la Universidad de Sonora ubicadas en Hermosillo, México. La División con más profesores principiantes de nuevo ingreso (menos de 1 año en la institución) es la División de Ciencias Sociales, la que ha contratado profesores principiantes que a la fecha del escrito cuentan con menos de 1 año de experiencia, y la división de ciencias exactas la que a Mayo del 2017 tiene una planta de profesores principiantes con una experiencia promedio de tres 3 años (ver Gráfica 6). Es la división de ciencias exactas la que tiene el mayor número de profesores principiantes con grado de maestría, seguida de la división de ciencias biológicas y de la salud. Es importante mencionar que el grado en este punto es determinante ya que en las ciencias exactas y biológicas se concentra el mayor número de profesores con doctorado al ingresar (ver Gráfica 7) y es la mayoría de los casos ingreso por retención o repatriación CONACYT.

Gráfica 7



Con base en datos de Montes, M., Castillo, E. y colabs. 2017

Tabla. 1

Percepción del profesorado principiante sobre la formación recibida

PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA DESDE SU INGRESO		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La formación del profesorado que ofrece la UNISON cubre mis necesidades	2%	10%	34%	39%	15%
2	La institución me proporciona apoyo suficiente para ampliar mi formación	0%	9%	45%	28%	18%
3	Necesito formación adicional para la inclusión y uso de las TIC's en las asignaturas que imparto	1%	6%	24%	44%	25%

Con base en datos de Montes, M., Castillo, E. y colabs. 2017

Si bien los profesores noveles están conformes con los programas de formación que oferta la institución, tenemos alto grado de indiferencia hacia estos procesos (34%) y esto en virtud de que las convocatorias para cursos no están al alcance de un principiante que desconoce la oferta educativa que la universidad le proporciona. Existe la creencia de que dicha capacitación es solamente para los profesores de tiempo completo, cuando la mayoría de los principiantes son profesores de asignatura, sin embargo, la formación es para quien quiera recibirla. Ver Tabla 1.

Conclusiones preliminares

El primer corte de esta investigación nos muestra datos tendientes a la formación de profesorado principiante en las líneas de nuevas tecnologías y de aspectos relacionados con el

conocimiento didáctico, ya que el conocimiento disciplinar el profesorado universitario ya lo tiene. Se diseñará un programa de formación para los profesores en esta etapa que incluya institucionalización (modelo educativo, aspectos laborales), así como validación del conocimiento disciplinar de los docentes noveles, y por último formación en TICS referidas a la enseñanza y uso de la plataforma SIVEA como recurso didáctico. Es importante destacar que el profesionista que se convierte en docente universitario pasa por un periodo de inserción al campo profesional de la educación en el cual desarrolla la identidad no solo con la institución sino con la docencia. Esta identidad se arraiga cuando el docente logra una estabilidad laboral, lo que sucede en educación superior una vez pasados los 5 años de antigüedad.

Referencias

- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista electrónica de investigación y docencia*.
- Camilleri, C. et al. (1999): *Stratégies identitaires*. Paris, Puf, (3ª edición). BARBIER, J.M. (1996): "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". En: *Formation et dynamiques identitaires*, Education Permanente, N° 128, Paris, vol. 3.
- Debowsky, S. (2012). *The New Academic: A Strategic Handbook*. England: McGraw Hill.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*.
- Gento, S. (2004): *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo & J. I. Pozo, *La identidad en Psicología de la educación*, Madrid: Narcea.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*.
- Huberman, M. y cols. (1988). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Nestlé.
- Iglesias, M. J. (2006): *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos, y técnicas*. Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M. y Pérez, U. (2012) ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? *Comunicación en VII Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació, CIDUI*. Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/150> (Consultado el 05/10/2016).

- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- Shulman, L. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Teacher.
- Vera, J. (1988). El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. Valencia: Promolibro
- Yot, C. y Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. Olhar de Professor.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. Educação, Santa Maria.
- Zeichner, K.M. (1983): "Alternative paradigm of teacher education. En. CASTILLO, S. Y CABRERIZO, D. COMBS, A.W. y otros. (1979): Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico. Madrid:EMESA.