



DESARROLLO DE HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN DOCENTE PARA LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Myrna del Rosario Tamez Tamez
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

Julieta Tamayo Garza
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

Área temática A.8) Procesos de Formación.

Línea temática 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes y jóvenes).

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen: A través de la presente ponencia se dan a conocer los avances y resultados parciales de un trabajo de investigación, en relación con la posibilidad de desarrollar habilidades para la investigación docente que permitan la innovación de la práctica pedagógica, operando en las condiciones que determina el sistema escolar.

Las problemáticas identificadas en las prácticas pedagógicas de las/los docentes del sector 18 de educación preescolar mediante visitas áulicas de diagnóstico, condujeron el planteamiento de algunas preguntas de indagación, así como al propósito fundamental de la investigación: analizar posibles formas de desarrollo de habilidades de investigación docente para innovar la práctica pedagógica, en las condiciones en que opera el sistema escolar.

Existen resultados de investigaciones realizadas en Asia, Europa y América Latina que respaldan la posibilidad de desarrollar investigación por docentes de educación básica para innovar y transformar las prácticas pedagógicas. El sustento teórico de estas investigaciones tiene su origen en el pensamiento de Dewey a finales del siglo XX, y en las aportaciones de Stenhouse (1998), Elliot (2015) Carr y Kemmis (1998), Liston y Zeichner (1993), quienes defienden la idea de que la investigación y la innovación pueden ser llevadas a cabo por maestros.

La investigación-acción ha guiado el desarrollo de este trabajo mediante un plan de acción compuesto de varias fases o etapas, y ha propiciado que la comunidad educativa conformada por docentes, directivos, supervisoras y jefa del sector 18 de educación preescolar se reconozcan como protagonistas y agentes de cambio con capacidad para actuar en beneficio de niñas/os.

Palabras clave: formación, investigación docente, innovación pedagógica.

Introducción

La educación no es un campo ajeno a la evolución propia del mundo en que se habita, sin embargo, algunas cosas permanecen igual, tal es el caso de lo que sucede en las aulas en donde se continúan observando prácticas rutinarias. Ello obliga la necesidad de sustentar la capacidad de las/los docentes como intelectuales transformativos, para reestructurar su tarea pedagógica a través de un papel más activo en la construcción del saber y no sólo como operarios técnicos de un currículum (Barraza, 2010).

Quienes desempeñan diversas funciones de acuerdo con la estructura organizacional de educación básica del sistema educativo mexicano (jefes/as de sector, supervisores/as, directivos y docentes) y son garantes de la formación académica de alumnos/as, han de ejercer un papel más dinámico para valerse de los vacíos que permite el sistema educativo, a fin de generar una formación continua enfocada en la investigación de la propia práctica educativa, orientada a la solución de dificultades identificadas en los aprendizajes de alumnos/as y ligadas a las condiciones de la intervención pedagógica.

En este trabajo se presentan los avances de una investigación que surge como imperativo de un rol más dinámico de los gestores educativos y docentes de educación básica (de preescolar), y la posibilidad de desarrollar habilidades de investigación docente que permitan la innovación de la práctica pedagógica, operando en las condiciones que determina el sistema escolar.

La necesidad de la propuesta surge de reiteradas dificultades observadas en diagnósticos exploratorios, efectuados mediante 86 visitas áulicas de carácter técnico pedagógico (por supervisoras y jefa de sector) en setenta y seis planteles de ocho zonas escolares que conforman el sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L.

Las problemáticas identificadas en las prácticas pedagógicas concernientes a la formación y desarrollo profesional de las/los docentes de este sector:

- Distanciamiento del pensamiento crítico y reflexivo acerca de las prácticas pedagógicas no sólo por parte de docentes, sino directivos y supervisores escolares para mejorar las prácticas en las aulas.
- Limitada gestión educativa para generar acciones formativas en investigación docente (reflexión sistemática, indagación, lectura, análisis de textos) por parte de supervisoras/es y directivos, esto como parte de un proceso que habrían de desempeñar como mediadoras/es o acompañantes en la formación de docentes reflexivos, para mejorar la práctica pedagógica en las aulas.

Estas problemáticas encauzaron el planteamiento de algunas preguntas de investigación: ¿De qué manera sería posible incidir en el desarrollo de habilidades de investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica, en las condiciones en que opera el sistema escolar? ¿Es posible desarrollar habilidades de

investigación en los/las docentes para innovar la práctica pedagógica? ¿Cuáles son las condiciones del sistema escolar que delimitan la posibilidad de la investigación docente, para la innovación de la práctica pedagógica en las aulas de preescolar?

Existen antecedentes de investigaciones recientes que respaldan la posibilidad de investigación desarrollada por docentes de educación básica, para la mejora e innovación de la práctica pedagógica en las aulas.

Ejemplo de ello, son algunas modalidades encaminadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que propician la investigación realizada por los/as docentes, y han despertado gran interés tanto en Europa como en Asia, las lesson study, surgen en Japón a finales del siglo XIX, un siglo después se divulga fuera de Japón su influencia positiva en la mejora de los procesos de enseñanza y la formación continua docente.

En Hong Kong, Marton y su grupo de investigación implementaron una teoría del aprendizaje, fundada en un enfoque de investigación fenomenográfico desplegado en Suecia durante los años setenta (Marton, Dahlgren, Svensson y Säljö, 1977; citado en Holmqvist, 2015), designándolo como "Learning Study". Las Learning Study pueden ser implementadas por el docente como una herramienta eficaz para evidenciar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, es decir, qué es lo que requieren aprender y apoyarlos a través del proceso de enseñanza.

Pérez Gómez y Soto Gómez (2015) en la Universidad de Málaga (España) han desarrollado y guiado la investigación docente, implementando la estrategia metodológica de las lesson y learning study como modalidad de formación permanente de profesoras/es orientada a la reconstrucción del pensamiento práctico, la reflexión, el cuestionamiento crítico de hábitos, creencias y emociones.

En América Latina, específicamente en Colombia, Restrepo (2003) realizó un trabajo de seis cohortes de investigación-acción educativa o grupos de docentes investigadores, entre 1998 y 2003. Un proyecto de investigación con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior. Uno de los propósitos de este trabajo, era: verificar la hipótesis del maestro investigador, hipótesis planteada por Stenhouse en la década de los 70, según la cual es posible investigar a la vez que se enseña. La finalidad de validar esa hipótesis es confirmar que el modelo de formación de maestros adquiere nuevos contornos.

En México, la Universidad de Tamaulipas desarrolló un proyecto de investigación estatal cuyo objetivo general fue explorar las necesidades e intereses de formación continua de profesores del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, y desarrollar esta formación mediante talleres de investigación docente. El análisis del corpus permitió identificar evidencias sobre los cambios en el pensamiento o ideas de los/las profesores/as acerca de su práctica educativa como resultado del proceso de hacer investigación docente (Mendoza y Roux, 2016).

En las últimas décadas se ha dado lugar a la aceptación acompañada de una variante del desarrollo profesional continuo: la investigación docente o investigación pedagógica, que pugna por la participación dinámica de los maestros en el desarrollo de la investigación en el aula enfocada en la identificación y solución de

problemáticas delimitadas en el contexto de la práctica docente. Esto es, la investigación docente favorece la atención en las necesidades específicas de los profesores/as y de sus alumnos/as. Fortalece el rol de los/las docentes como agentes transformadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, y no sólo eso, propicia tanto el acogimiento, como la ejecución de mecanismos y estrategias de enseñanza alternos en favor de la mejora educativa (Rust, 2009; Stremmel, 2007; citados en Mendoza y Roux, 2016).

En concordancia con la investigación docente, la innovación ha de pensarse como un proceso desde la acción y la reflexión sobre la experiencia del/la docente, para crear nuevos sentidos y significados de la propia práctica pedagógica; constituyéndose en la base para recontextualizar y construir nuevas perspectivas que permiten entrever y generar prácticas alternativas que surgen desde los contextos definidos en los que se despliega el quehacer del maestro/a (Mejía, 2011; citado en Avellaneda, 2017).

La innovación de la práctica pedagógica implica hacer posibles nuevos comienzos, concibiéndola no como un fin, sino como un continuo repensar y resignificar la propia práctica para transformarla, esto es, como una forma de investigación pedagógica permanente de las innovaciones pedagógicas propuestas (Avellaneda, 2017).

El propósito fundamental y básico de la investigación (objetivo general):

- Analizar las posibles formas de desarrollo de habilidades de investigación docente para innovar la práctica pedagógica, en las condiciones en que opera el sistema escolar de preescolar en el sector 18 de Juárez, N.L.

Desde este propósito fundamental se plantean otros objetivos particulares:

- Diseñar e implementar estrategias para el desarrollo de habilidades de investigación en los gestores educativos (supervisoras, directivos) y docentes del sector 18 de educación preescolar.
- Aplicar las habilidades de investigación docente para la innovación de las prácticas pedagógicas en las aulas del sector 18 de educación preescolar.
- Identificar las condiciones de operación del sistema educativo en preescolar.

Desarrollo

El sustento teórico que respalda la idea de que la investigación y la innovación pueden ser llevadas a cabo por maestros, así como la necesidad de generar conocimiento educativo en el pensamiento de los profesores, data desde hace más de un siglo en occidente; pues para algunos tiene sus orígenes a finales del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica, en el pensamiento de Dewey, quien dio origen a la escuela experimental en la que los maestros sometían a prueba los principios para una educación en la

democracia, él consideraba que los profesores de ideas abiertas, dispuestos a indagar y a reflexionar sobre su práctica docente, son fuente de inspiración para sus alumnos (Rodríguez y Castañeda, 2001; Mendoza y Roux, 2016).

Entre 1960 y 1970 Stenhouse desarrolló un trabajo importante en el Reino Unido, él afirmaba que la investigación docente requiere de una posición autocrítica y de la determinación de cada uno, a fin de poner a disposición su trabajo para el escrutinio de los demás; esto ratificaba la necesidad de formar una comunidad profesional de práctica. Stenhouse proponía también el desarrollo de un vocabulario de conceptos, además de un marco teórico compartido por los individuos que conformaban esta comunidad, a la vez que planteaba la posibilidad de compendiar los estudios de caso de docentes como generadores de conocimiento pedagógico, estas condiciones eran factibles de lograr a través de una investigación colaborativa de apoyo mutuo (Elliot, 2015). Stenhouse (1998, p. 133) considera que la generación de conocimiento pedagógico corresponde a los profesores (citado en Rodríguez y Castañeda, 2001, p. 107).

Por su parte Elliott (1998), partidario de las ideas de Stenhouse, amplió los primeros estudios e investigaciones a través de otros estudios referentes a las modalidades de investigación, relacionadas con acciones de los investigadores reunidos con los profesores en la escuela, Elliot denominó esa idea investigación-acción. “Elliot representa y promueve la figura del profesor como investigador de su propia práctica que defendió Stenhouse, pero ahora ya desde un punto de vista más social y cooperativo” (Soto y Pérez, 2015, p. 18).

Carr y Kemmis (1998, p. 25-27) también han realizado un trabajo destacado, en su obra “Teoría crítica de la enseñanza” uno de los capítulos trata acerca de “Maestros, investigadores y curriculum”, en el cual abordan el valor de la investigación curricular y la profesionalidad del docente (citado en Rodríguez y Castañeda, 2001, p. 107)

En tanto, Zeichner (1993, 1998b) fortalece la idea de la investigación como acción y reflexión crítica del profesor/a respecto de su trabajo docente, en relación con el contexto escolar y social donde se desarrolla. La práctica docente reflexiva ha de procurar no centrar la atención sólo hacia el interior (en el propio ejercicio profesional), sino también con un marcado interés hacia el exterior (las condiciones sociales en las que se sitúa la práctica pedagógica); se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. De allí la condición de una formación docente permanente, situada en el contexto donde se lleva a cabo la práctica pedagógica, generadora de un desarrollo profesional que conlleve a la mejora continua del quehacer educativo, lo cual es factible a través de habilidades de investigación docente.

Desarrollo de habilidades de investigación docente

El reto urgente de abrir camino hacia una propuesta de desarrollo profesional docente más actual, ha de caracterizarse por un trayecto formativo enfocado en la investigación de la propia práctica. Desde la perspectiva de este enfoque, la sociedad del conocimiento propone la formación de los docentes no como

meros depositarios o transmisores de conocimientos, sino como profesionales capaces de indagar, pensar, reflexionar, comunicarse, tener iniciativa, aprender a trabajar en equipo e intervenir en el desarrollo de la comunidad escolar y contextual más próxima (Bondarenko, 2009). La construcción de saberes prácticos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha de ser un proceso continuo, resultado de la participación y crecimiento intelectual de los gestores educativos involucrados (supervisores, directivos y docentes), que descubren la viabilidad de nuevos sentidos de organización y el poder del diálogo como forma de intercambio de conocimientos. “En ese momento el único potencial que la mayoría de los docentes posee para abordar y proponer otros procesos, parte únicamente de su experiencia y creación personal” (Hammond, 1997, p. 323; citado en Soto y Pérez, 2015, p. 26). Lo que ha de capitalizarse, porque significa abrir puertas que permiten descubrir capacidades y el empoderamiento de quienes participan, logrando no sólo saber sobre su práctica sino participando en comunidades con un saber más crítico.

Condiciones en que opera el sistema escolar

Algunos estudios demuestran que la mejora de la situación de la docencia es uno de los retos primordiales que enfrentan las políticas educativas latinoamericanas (Vaillant, 2016).

Los viejos modelos de formación docente basados en la uniformidad y en un modelo de enseñanza de mera transmisión, ya no satisfacen las exigencias actuales (Morán, 2003; citado en Bondarenko, 2009). El ideal de desarrollo profesional promovido por el sistema educativo dista aún mucho de lo que prevalece en la realidad. A pesar de los esfuerzos por promover la cultura del trabajo en colectivo y de formar comunidades de aprendizaje, los resultados son muy limitados, la mayoría de los profesores trabajan en solitario, apartados en sus aulas la mayor parte del tiempo.

Prescinden de la reflexión acerca de la práctica y de una autoevaluación provista de significado (Erin, 2009). La formación continua formal se caracteriza por una débil calidad (tanto en contenidos, como en las formas de enseñanza empleados), por lo general no responde a los intereses de los docentes en ejercicio, ni a las condiciones reales donde realizan su labor pedagógica (formación descontextualizada y ajena a las necesidades de los alumnos y de la institución).

Otro de los factores que dificultan un quehacer docente eficaz son las elevadas proporciones entre cantidad de alumnos y profesor/a. Resulta ineludible generar diversas medidas de aprendizaje y desarrollo profesional que respondan a las necesidades e intereses de formación de los docentes, y no se perciban como una imposición u obligación por parte del sistema educativo (Novoa, 2009).

Metodología

La metodología que orienta esta investigación es de tipo cualitativo, en el marco de los criterios y ventajas implicados en el paradigma de la teoría crítica y el constructivismo; la teoría crítica favorece

el diálogo de naturaleza dialéctica entre el investigador y los investigados, entraña una transformación intelectual, porque al indagar se descubre tanto la historia de los sujetos como las experiencias vividas. En tanto, la metodología del constructivismo: hermenéutica y dialéctica, posibilitan la comprensión e interpretación de las construcciones individuales, concretándose en una reconstrucción consensuada como proceso de mejoramiento de la información (Guba y Lincoln, 2002).

La determinación de la urgencia pedagógica a investigar surgió de las necesidades e intereses de un colectivo, conformado por ocho supervisoras y jefa del sector 18 de educación preescolar, esto a partir de lo observado en las prácticas pedagógicas de las/ los docentes en las aulas, con relación a la intervención y las estrategias implementadas para abordar contenidos de lenguaje oral y escrito, así como pensamiento matemático, campos de conocimiento fundamentales vinculados con todos los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social; la finalidad del estudio se ciñe a la necesidad de mejorar e innovar las prácticas pedagógicas mediante la investigación docente, como una forma de reflexión-acción sistemática entre pares y colectivos docentes, puesto que constituye una situación o problema generalizado.

Siendo la investigación- acción el método idóneo, pues propicia que la comunidad educativa conformada por supervisoras, directivos y docentes se reconozcan con la capacidad para actuar y pensar, conformándose como protagonistas y principales agentes de cambio, favoreciendo la comunicación entre iguales e invirtiendo así las relaciones jerárquicas en relaciones horizontales.

El plan de acción se ha desarrollado en varias etapas o fases. Después del diagnóstico realizado a través de visitas áulicas para identificar las necesidades o problemáticas en las prácticas pedagógicas, el equipo de supervisoras planteó las acciones para mejorar las prácticas y los resultados de aprendizaje de alumnos/as; por lo cual la primera etapa o fase consistió en invitar a las ocho supervisoras que conforman el sector 18 a formar dos equipos (de cuatro integrantes cada uno) para diseñar dos talleres (uno de pensamiento numérico y otro de lenguaje oral y escrito), lo cual se desarrolló durante seis meses (en los tiempos o espacios que permitía el desempeño de su función), al término de esta fase se realizó una evaluación intermedia mediante la técnica de grupo focal y video grabación, donde cada una expresó cómo se vivió este proceso de aprendizaje profesional; la siguiente fase consistió en efectuar los talleres (cada uno durante dos días) con directivos de cada zona escolar, se aplicó un pretest y un post test para evidenciar los conocimientos previos y los adquiridos mediante los talleres; posterior a esta acción, se invitó a cuatro directoras de jardines de niños de cada zona y seis asesoras técnico pedagógicas (ATP), conformando dos grupos de dieciséis directoras y tres ATP cada uno, con la finalidad de que colaboraran en el rediseño de los dos talleres (un grupo el taller de pensamiento numérico y el otro grupo el taller de lenguaje oral y escrito); esto se llevó a cabo durante tres días, con la idea fundamental de considerar la experiencia de las directoras y ATP puesto que ellas/os viven de cerca las problemáticas o dificultades que se suscitan en los planteles escolares, además de empoderar su función; al final se realizó una evaluación de esta acción a

través de una puesta en común de su experiencia al participar en esta actividad, reflexionaron acerca de la importancia de trabajar en equipo y no de manera aislada, que asimismo este tipo de actividades propician el diálogo e intercambio de ideas y conocer las distintas situaciones, entre directivos de diferentes zonas. La siguiente fase consistió en implementar los talleres con educadoras/es en cada zona escolar; decidiendo (el equipo de supervisoras) realizar el taller de pensamiento numérico (Desarrollo de la noción de número) con docentes de tercer grado y lenguaje oral y escrito (Aprender a leer y producir textos desde el inicio) con docentes de segundo grado; el compromiso y preparación académica de las directoras previo a los talleres se destacó, quienes organizadas/os en equipos en cada zona escolar fungieron como conductoras/es de los talleres; al finalizar esta etapa las directoras relataron por escrito su experiencia (las implicaciones afectivas y académicas) al intervenir en esta acción.

Análisis parcial de los resultados

El análisis de resultados de la primera fase (diseño de talleres por supervisoras) se efectuó mediante la técnica de grupo focal y videograbación de esto, las coincidencias significativas: las supervisoras externaron que generalmente se asiste a cursos talleres que oferta la Secretaría de Educación, en ocasiones transmiten estos talleres a directivos y docentes, pero nunca habían participado en el diseño/ creación de un curso taller; el trabajo en equipo implicó un esfuerzo para las supervisoras, pues generalmente realizan su trabajo de manera individual y aislada; se propició el desarrollo de habilidades de investigación -indagación, lectura, análisis de textos, reflexión, discusión de ideas, decidir y acordar contenidos, crítica al currículo oficial-.

La evaluación intermedia de la segunda fase (rediseño de los talleres con directivos y ATP) realizada a través de una puesta en común, tuvo como finalidad que las directoras manifestaran (de manera verbal) el significado de participar en esta actividad, favoreciendo la reflexión acerca del aprendizaje profesional generado al trabajar en equipo y el debate de ideas, destacaron la importancia de promover este tipo de actividades que permiten el diálogo y la oportunidad de escuchar(se) directivos de diferentes zonas escolares.

El análisis de algunos relatos de los directivos permitió reconfigurar su percepción acerca de su intervención en el rediseño de talleres e implementación de estos con docentes; el aprendizaje profesional implicado en la experiencia (autocrítica, reflexión, indagación, análisis, deducciones, diálogo).

Cabe mencionar como referencia que tengo 27 años de servicio...Cuando mi supervisora nos informa que participaríamos en el rediseño del curso taller "Desarrollo de la noción de número" me sentí un poco inquieta... Implicó un gran reto, pues mi intervención y aportaciones tuvieron que ser fundamentadas, pues la finalidad última del taller es brindar herramientas a los docentes, para que implementen estrategias de aprendizaje con bases teóricas que justifiquen el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos que atienden.

Definitivamente el haber participado y ser parte de este curso fue muy significativo, y comprobar que es importante leer, releer y analizar nuestro programa de educación preescolar y otros recursos bibliográficos.

Mi actitud siempre fue propositiva e implicó un reto intelectual de carácter profesional pues me apasiona y me gusta lo que hago y las acciones que realizo en mi función van dirigidas a mi personal, alumnos y padres de familia con la finalidad de propiciar la reflexión... y así llegar a un objetivo o fin en común: que los alumnos cumplan con el perfil de egreso de la educación básica.

(Relato de una directora participante).

Conclusiones

- El desarrollo de habilidades para la investigación docente como forma de desarrollo profesional para la innovación de la práctica pedagógica, ha de ser el resultado de un desempeño eficaz de supervisoras, directivos y docentes de educación básica (en este caso de preescolar) que colaboren en equipo.
- Transformar las prácticas pedagógicas mediante el uso de herramientas de investigación docente (reflexividad sistemática, autocrítica y argumentación tanto teórica, como práctica), implica un rol intelectual comprometido y permanente de los gestores educativos (verdaderos líderes pedagógicos) que acompañen y asesoren a docentes.
- Asumir una actitud distinta a la mera receptividad como actores educativos supone tomar decisiones en colectivo para allanar las condiciones en que opera el sistema escolar (autonomía acotada, esquemas tradicionales de formación docente ajena a las necesidades didácticas contextuales, restricción de espacios y tiempo para reflexionar acerca de la práctica).
- Superar el habitus promotor del inmovilismo y las actitudes de resistencia frente al cambio exige esfuerzo y requiere tiempo.

Referencias Bibliográficas

Avellaneda, Y. T. (2017). La innovación de la práctica educativa como lugar de resistencia del maestro – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), *Revista Educación y Ciudad No. 32*, Tema monográfico: Innovación educativa, pp.121-130.

Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de Propuestas de Intervención. Universidad Pedagógica Nacional de Durango, México.

Bondarenko Pisemskaya, N. (2009). Research and teaching practice in education of teachers. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), pp. 253-260.

Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M., Vergara Arboleda, M., Londoño,

S., Zapata Jaramillo, F., Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Universidad de la Sabana, Colombia. *Educación y Educadores*, (7), pp.79-112.

Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 29-46.

Erín Nemiña, R. y otros (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. perspectivas y problemas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, No. 2, Universidad de Santiago de Compostela.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Compilación de Denman, C. y Haro, J.A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Colegio de Sonora, Sonora, pp. 113-145.

Holmqvist Olander, M. (2015). Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 47-59.

Listón, D. y Zeichner, K.M. (1993). La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Ed. Morata, Madrid, España.

Mendoza, J.L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 43-59.

Novoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? en Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. España: OEI- Fundación Santillana, pp.49-55.

Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación - acción educativa a la hipótesis de maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Revista Educación y educadores*, Universidad de la Sabana Cundinamarca, Colombia, núm. 6, pp. 91-104.

Rodríguez, J. y Castañeda, L. (2001) Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 25. *Profesión docente*. Ediciones OEI.

Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83 (29.2), 15-28.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal Of Supranational Policies Of Education*, N°. 5, pp. 5 - 21 DOI:

<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Zeichner, K. (1982). Conferencia presentada en el IIº University of Wisconsin Reading

Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin,

Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez.