

Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente

por **Denise Vaillant**

En este artículo, la destacada investigadora y asesora internacional, Denise Vaillant vuelve a manifestar la necesidad de revisar las políticas de desarrollo profesional para mejorar los aprendizajes significativos de nuestros niños, niñas y jóvenes. Reconociendo que muchas de las

Denise Vaillant

Doctora en Educación. Magister en Planeamiento y Gestión Educativa. Ha ocupado varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Actualmente dirige el Instituto de Educación y el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Es Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.

políticas hacia los docentes han sido alejadas de sus necesidades, resalta la importancia de las instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo en el contexto o ambiente con el que los profesores se vinculan activamente. Así también, hace referencia a las condiciones necesarias para que exista este trabajo colectivo.



Hoy los sistemas educativos requieren cambios profundos para lograr que todos los niños, niñas y jóvenes adquieran aprendizajes significativos. En ese plano, hay buenas y malas noticias. Entre las primeras, podemos señalar un aumento significativo en la cobertura, especialmente en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria. En las segundas, cabe indicar un menor acceso al nivel secundario superior y al último ciclo de educación postsecundaria (Aguerrondo y Vaillant, 2015). También hay que mencionar el desempeño poco satisfactorio en las pruebas internacionales. De los 65 países que participaron en la prueba PISA de 2012, las ocho naciones de América Latina obtuvieron calificaciones inferiores al promedio correspondiente a su nivel de ingreso per cápita. La diferencia de casi 100 puntos entre el puntaje promedio en matemáticas de la OCDE (494) y el de los países participantes de América Latina y el Caribe (397) representa una disparidad en conocimientos equivalente a más de dos años completos de enseñanza de matemáticas (Bruns y Luque, 2014).

Para atender la necesidad de transformación de los sistemas educativos latinoamericanos, es clave, entre otros, repensar las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre maestros y profesores. Hasta ahora, muchas propuestas de cambio han sido casi siempre de mejora, no de innovación profunda, y han ofrecido “más de lo mismo”. ¿Cómo avanzar? ¿Cuáles son los retos para el desarrollo profesional docente? ¿Cómo aprenden los docentes? ¿Qué implica la colaboración entre docentes y cómo impulsarla?; son algunas de las preguntas que nos formulamos en este artículo.

Muchas iniciativas y pocos resultados

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* corresponde a uno de los varios conceptos que se utilizan con frecuencia junto a otros como: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza.

Para atender la necesidad de transformación de los sistemas educativos latinoamericanos, es clave, entre otros, repensar las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre maestros y profesores.

Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

La situación del desarrollo profesional docente en América Latina ha sido ampliamente retratada por la investigación (Ávalos, 2013; Unesco-Orealc, 2013 y 2014; Vaillant y Marcelo, 2015). Y también existe hoy suficiente evidencia acerca de factores intervinientes en la construcción de la profesionalidad docente: existencia de condiciones laborales adecuadas; formación de calidad, y acompañamiento que fortalezca la tarea de enseñar (Vaillant, 2014). Sin embargo, el contexto actual de la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos (Vaillant, 2013). Son muchos los maestros y profesores que no reciben una formación inicial de calidad, no cuentan con apoyo para su inserción profesional y requieren acciones y programas de desarrollo profesional continuo.

El desarrollo profesional docente en América Latina ha tenido resultados mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Vaillant y Marcelo, 2015). Este ha presentado limitaciones considerables, entre las que cabe mencionar la reducida escala de las intervenciones; los procesos frecuentemente alejados de necesidades de los docentes; las debilidades de los formadores y la insuficiencia de recursos (Ortega, 2013).

La baja incidencia en las aulas es una de las principales críticas formuladas a las políticas de desarrollo

profesional docente implementadas en América Latina en las últimas décadas. Diversos estudios (Terigi, 2009; Velaz de Medrano y Vaillant, 2009), evidencian una opinión adversa de los propios docentes sobre los cursos, talleres y programas de formación continua. A pesar de los esfuerzos, no se ha logrado incidir en las prácticas docentes necesarias para que todos los niños, niñas y jóvenes logren aprendizajes significativos.

El formato del clásico modelo cursos en cascada tuvo importantes limitaciones. Recordemos que según este modelo, quienes reciben formación en cursillos intensivos deberían al regresar a sus respectivas instituciones, transmitir los conocimientos adquiridos a otros pares. Se critica en esta modalidad, su duración por lo general limitada, el alejamiento de las escuelas y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Ávalos, 2007 y 2013; Ortega, 2013). Además, el desarrollo profesional docente atado a remuneraciones y ascensos escalafonarios ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles (Cuenca, 2015) que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social.

Muchas de las iniciativas de desarrollo profesional no han tenido apoyo suficiente y sistemático. Tampoco han podido mostrar resultados a partir de evaluaciones que acreditaran su efectividad. Varias de ellas han sido evaluadas externamente, pero los resultados no han sido utilizados para hacer ajustes a contenidos y procesos que den lugar a esquemas de mejora (Marcelo y Vaillant, 2009). Otro de los problemas a señalar, refiere a la ausencia de un programa coherente y bien coordinado. Las actividades propiamente de formación continua conviven con múltiples iniciativas promovidas desde diversas instancias administrativas y de gestión con la consecuente dispersión y falta de pertinencia para los objetivos relacionados con la profesionalización.

Formatos actuales

Buena parte de los países latinoamericanos cuentan con legislación específica que reconoce la necesidad y el derecho de los docentes de recibir cursos de formación continua, que tiende a ser financiado, regulado y organizado centralmente, en los ministerios o secretarías de educación, en general en colaboración con universidades (Gatti y Davis, 2016).



A menudo, las instituciones que ofrecen formación inicial docente también organizan actividades de formación continua. En algunos países existen universidades pedagógicas como en Colombia, México o Ecuador, que se ocupan del desarrollo profesional de los docentes. También existen organismos dependientes del Ministerio de Educación como en Chile donde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene por objetivo apoyar la docencia de profesores. Las organizaciones sindicales también actúan desarrollando actividades de formación como en Argentina o en México. Algunas fundaciones como “Volvamos a la gente” o “Fe y Alegría”, también están implicadas en la formación continua de docentes.

En lo que respecta a las tecnologías, existen en América Latina grandes expectativas con respecto al potencial transformador de las TIC para el desarrollo profesional docente, en particular en lo que respecta al intercambio entre docentes y a los cursos a distancia. Una investigación que compara diferentes programas y políticas TIC confirma la importancia que tiene el desarrollo profesional docente en la incorporación pedagógica de las tecnologías para el alcance de logros educativos de calidad (Hinostroza y Labbe, 2011).

Las iniciativas que parecen tener más éxito, en América Latina, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente (Calvo, 2013).



Las iniciativas que parecen tener más éxito, en América Latina, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente.

Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Hoy el desarrollo profesional docente implica interacción y colaboración entre pares. Y lo anterior guarda relación con el cómo aprenden los docentes.

Aprendizaje docente

El desarrollo profesional docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero también la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015).

La buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente. Hoy los enfoques y concepciones acerca de cómo aprenden los docentes deberían considerar no solamente lo individual sino también lo cooperativo y comunitario. El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido analizado por algunos autores (Vaillant y Marcelo García, 2015) quienes consideran las dimensiones que cobran importancia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites, el desarrollo, la eficacia y la actuación.

El aprendizaje entre docentes se construye en contextos espaciales y temporales. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los maestros y profesores se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran colegas, padres y directores. De esta

forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo (Vaillant y Marcelo, 2015).

El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad del docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los maestros se centran en diferentes temas en función del momento de la carrera docente en que se encuentren (Vaillant y Marcelo, 2015) y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica.

A partir de los años 2000, el aprendizaje de los docentes aparece estrechamente asociado con las redes sociales debido al enorme auge de los recursos tecnológicos disponibles. El aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, lugar y compañía. Se produce en contextos formales, pero cada vez más se desarrolla en situaciones informales. El aprendizaje a través de redes sociales ocurre porque nos conectamos y participamos en “comunidades de práctica” (Slegers et al., 2013).

Las propuestas de desarrollo profesional rara vez toman en cuenta las modalidades de aprendizaje docente. Sabemos que las redes sociales influyen de manera significativa en la manera en las que estos aprenden y en el surgimiento de nuevas formas de colaboración y apoyo entre maestros y profesores. ¿Cuáles serían los principios orientadores para programas que tengan en cuenta estos nuevos escenarios?

Programas con incidencia en el aula

¿Qué componentes del desarrollo profesional docente demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias?

Hoy es necesario repensar los programas de desarrollo profesional docente, ya que a menudo no hay correspondencia entre estos y las necesidades de los centros educativos. Las acciones de formación no responden frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Además, frecuentemente la formación ofrecida no tiene vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia (Vaillant, 2005).

Algunos autores (Vaillant y Marcelo, 2015), al revisar la investigación disponible sobre el desarrollo profesional docente, concluyen que la preparación de maestros y profesores rara vez se preocupa por los resultados a mediano o a largo plazo. Son escasos los programas de formación que identifican propósitos y beneficios (cambios en las prácticas docentes y en las culturas de trabajo). Con frecuencia, solo se dispone de autoinformes individuales referidos a las experiencias de los docentes y no a los resultados. La evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, luego de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación debería:

- centrarse en cómo *aprender de la experiencia* y cómo construir conocimiento profesional;
- basarse en una visión del conocimiento como una materia a *construir*;
- cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes;





El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

- promover la *investigación* del docente en formación;
- trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza;
- relacionarse de manera significativa con las escuelas;
- jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

Las siete conclusiones de investigación enunciadas anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que el desarrollo profesional docente facilite herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera. Para ello se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado “aprendizaje de la práctica”. Mucho se ha escrito acerca del conocimiento práctico aunque muy frecuentemente la formación ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la actividad profesional (Vaillant y Marcelo, 2015).

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes? Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios (Zepeda, 2012):

- contenido referido a lo que se espera que los estudiantes aprendan, y aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces;
- metodologías basadas en escenarios reales y en la construcción en torno al trabajo diario en los centros educativos y en la enseñanza;
- actividades conectadas con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes;
- proyectos desarrollados a partir de formas colaborativas de resolución de problemas;
- apuesta al cambio colectivo para garantizar la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas;
- proceso continuo y evolutivo, prácticas innovadoras, seguimiento y apoyo;
- oportunidades para comprender las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender.

A diferencia de las prácticas tradicionales, que relacionan poco las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013).

Colaboración entre pares

Las políticas de desarrollo profesional docente transitan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (Unesco-Orealc, 2013), de un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional. La premisa que comparten varios autores (Calvo, 2013; Unesco-



Orealc, 2014) es que los saberes de docentes se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 128).

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013) quien identifica ejemplos de políticas

docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México. El análisis de estas experiencias muestra que la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requieren de espacios que la favorezca.

Las experiencias que favorecen el aprendizaje profesional colaborativo son bastante diversas: redes; expediciones; pasantías; residencias; comunidades de aprendizaje; comunidades virtuales de aprendizaje; grupos de trabajo; *Lesson Study*; reflexión sobre la práctica; maestros de apoyo; mentores; coach; talleres; asesoría a las instituciones educativas; proyectos; uso cooperativo/colaborativo de TIC (Calvo, 2013).

Calvo (2013) reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo. En primer lugar aparecen las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.

Una segunda categoría refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.

Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web.

Condiciones para el aprendizaje colaborativo

Las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo.



Entre otras condiciones, es necesario asignar tiempo para el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013).

Además, se deberían garantizar en la institución educativa, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013).

Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad.

No solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes sino que es condición necesaria, la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas. Muchas experiencias innovadoras no se conocen y sus logros no se generalizan, por falta de difusión de sus resultados.

Algunas reflexiones finales

A diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que no relacionan la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente.

Cierto es que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia. Pero cierto es también que poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares.

La docencia es un trabajo colectivo que involucra maestros y profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Esto tiene implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional. Los docentes son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo.

El aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea sino requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. La tarea no es fácil pero sí urgente, hoy más que nunca los sistemas educativos requieren de un desarrollo profesional con incidencia en las aulas. Y para que esto ocurra, un paso importante a dar es reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo entre docentes. **D**



Referencias

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef: Panamá.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En Unesco-Orealc, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC.: World Bank.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Gatti, B. y Davies, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina* (Documento de trabajo inédito). Washington: Banco Mundial.
- Hinostroza, J. E. y Labbé, C. (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: Cepal. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6182/1/S2011014_es.pdf
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Ortega, S. (2013). Formación Continua Docente. En Unesco-Orealc, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 57-75). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Sleegers, P. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Terigi, F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 89-97). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Unesco-Orealc. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Unesco-Orealc. (2014). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada, Madrid*, 22, 185-206. Disponible en: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*, 50, 55-66. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Zepeda, S. (2012). *Professional Development. What Works*. Larchmont, NY: Eye on Education.