

4

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEMAS EMERGENTES Y BRECHAS DE INVESTIGACIÓN

Denise Vaillant

El Desarrollo Profesional Docente (DPD), constituye un tema de preocupación en la agenda de la educación superior. Existe consenso en que el buen profesor y su desarrollo profesional son un insumo clave para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación superior. También hay acuerdo que la política docente es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad y amplio apoyo de diversos grupos de actores (Vaillant, 2016).

El DPD en la educación superior ocupa la atención de la investigación desde hace varias décadas (Boyer, 1990; Bourdoncle, 1993) y también de centros para el estudio y el desarrollo de intervenciones en materia de enseñanza universitaria. Así, en Canadá existe desde el año 1993, el *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*¹ (CRIPFE) que impulsa diversas actividades vinculadas con la formación continua del profesor universitario. En América latina también encontramos antecedentes en la creación de ese tipo de instituciones

¹ Ver <http://www.crifpe.ca/>.

tal el caso del Uruguay con el *Centro de Actualización en la Enseñanza Superior* (CAES)²

El presente capítulo busca delimitar el concepto de DPD en el contexto latinoamericano de educación superior y reflexionar acerca de los temas presentes en la agenda actual. El trabajo recoge resultados preliminares de una investigación iniciada en el año 2017, coordinada por la autora y titulada *“Políticas y programas para el apoyo a la docencia universitaria”*. En el capítulo se exponen los resultados de la primera fase del estudio y en particular una síntesis de la revisión de la literatura. Hemos seleccionado aportes teóricos que son clave para la comprender el DPD y las políticas que buscan fortalecer el papel del profesor en la educación superior.

El contexto de actuación del profesorado

El fuerte crecimiento en el número de estudiantes ha sido el rasgo más característico de la educación superior en la región latinoamericana en los últimos años. La tasa bruta promedio de matrícula ha crecido de un 21 % en el año 2000 a un 43 % en el año 2013. En el 2015, la matrícula en educación superior en América latina era de unos 24 millones de estudiantes (López Segre, 2016). La región ha seguido la tendencia mundial de la masificación de la educación superior y presenta una expansión extraordinaria con una tasa de cobertura de aproximadamente un 30% en Brasil y México (Mason, 2016).

Al fenómeno de la masificación se suman algunos indicadores a tener en cuenta en este breve análisis del contexto. Con la excepción de Argentina, Brasil, Chile y México, la inversión en investigación de los países latinoamericanos está estancada. De la misma forma, la capacidad humana para realizar investigación también es inferior a otras regiones del mundo. Aún a pesar de la expansión antes señalada, el número de investigadores per cápita y el porcentaje de profesores universitarios

² Ver <https://caes.ort.edu.uy/>.

activos en investigación, es inferior al de otras regiones. América Latina pública solamente 4% de los artículos científicos en el mundo, con un nivel de citación 20% inferior al promedio global y un impacto inferior al de todos los continentes con la excepción de África. Noventa por ciento de la actividad científica se desarrolla solo cuatro países: Brasil, Argentina, México y Chile (Mason, 2016).

El crecimiento en el acceso a la educación superior, particularmente en los sectores desfavorecidos implica varios retos. Entre los desafíos más urgentes está el de garantizar la equidad y la calidad de la educación superior en un contexto de expansión rápida del acceso. Uno de los caminos posibles para lograr el complejo equilibrio entre cobertura y calidad, es la mejora de la calidad de la enseñanza del profesorado y fortalecer su desarrollo profesional. ¿Qué entendemos por DPD en el contexto de la educación superior? es la pregunta a la cual buscaremos responder en las secciones siguientes.

Hacia una delimitación conceptual

El concepto de DPD es de difícil delimitación conceptual, la literatura da cuenta de diversos significados referidos a múltiples contextos y prácticas Kelchtermans (2004). La profesión docente representa un fenómeno cuantitativo y cualitativo muy complejo lo que indudablemente dificulta su investigación conceptual y empírica.

El estudio del DPD puede realizarse a partir de un enfoque descriptivo y de los factores intervinientes en las experiencias de aprendizaje profesional. Pero también se puede ir más allá de la descripción y analizar e interpretar los modelos y estrategias en base a las cuales se organiza el desarrollo profesional (Marcelo & Vaillant, 2009).

Burns & Darling-Hammond, (2014) identifican al DPD como una de las mejores políticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos educativos. Durante décadas, los investigadores han insistido en que el conocimiento del profesorado es un componente clave para el

éxito académico de los estudiantes (Lee, Luykx, Buxton & Shaver, 2007). Sin embargo y a pesar de las evidencias, las actividades de DPD, han sido a menudo presentadas como talleres aislados y esporádicos e inadecuados para producir cambios sostenibles en las prácticas de enseñanza (Vaillant & Cardozo, 2017).

Tal como hemos afirmado, existe consenso en relación a la importancia del DPD. Pero al mismo tiempo contamos con evidencia acerca de las persistentes dificultades para generar y mantener modelos e intervenciones (Vaillant & Cardozo, 2017). Una de las razones es que existe una fractura entre el copioso cuerpo de investigación sobre DPD y su influencia práctica y real en el aprendizaje de los profesores. De hecho, el DPD es uno de los temas educativos más complejos y relevantes, no porque no existan una multitud de estudios empíricos ni fundamentaciones teórico-conceptuales, sino porque a pesar de ser ampliamente investigado, ha fracasado consistentemente en producir resultados satisfactorios y sostenibles en el tiempo (Vaillant & Cardozo, 2016).

En educación con frecuencia asistimos a un quiebre entre los saberes teóricos y las prácticas y el DPD no es una excepción. Aunque es sabida la importancia del aprendizaje continuo de los docentes, muchas veces los saberes teóricos no se ven reflejados en las intervenciones planificadas y llevadas adelante. Por este motivo, el DPD se convierte en una necesidad pedagógica para que los profesores puedan “mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas” (Day, 2005, p. 14).

Una aplicación diversa

En general, el DPD es entendido teóricamente de manera similar en la literatura, pero hay diferencias radicales cuando se trata de su aplicación. Los estudios analizados (Vaillant & Cardozo, 2017) muestran disparidades en términos de duración, contenido y conceptualización del aprendizaje del profesorado.

Existen trabajos muy rigurosos que identifican claramente qué componentes y prácticas hacen que una intervención de DPD sea exitosa (Marcelo & Vaillant 2009 y Vaillant & Marcelo 2015), pero muy poca coherencia o criterios unificados aparecen en la literatura. Bolam & McMahon (2004) afirman que la falta de un cuerpo coherente de investigación dificulta la posibilidad de llegar a conclusiones o generalizaciones sobre el DPD ya que cada estudio presenta conceptos y percepciones diferentes.

Las variaciones en la implementación del DPD se explican parcialmente por condiciones externas. La variabilidad se debe entre otros, a la existencia o no de apoyo económico; a características específicas de cada país; a la población objetivo de la educación superior y a la modalidad de oferta.

Participación del profesorado

Los modelos tradicionales de DPD lo conceptualizan como una actividad que tiene como objetivo ampliar la formación del profesor y proveerlo de nuevos conocimientos profesionales (McKenzie & Santiago, 2005). Esa perspectiva es aún muy frecuente en la literatura y considera las actividades de DPD como una intervención externa al ámbito institucional con el objetivo de cambiar las prácticas de los docentes. En consecuencia, múltiples investigaciones presentan modelos de DPD como una intervención implementada, diseñada y desarrollada por agentes externos, muchas veces investigadores o expertos. La mayoría de los estudios relevados no muestran un modelo de DPD que promueva la reflexión como componente esencial para los cambios en la práctica (Vaillant & Cardozo, 2017).

Producir y sostener cambios en las prácticas educativas no sucede simplemente diciendo al profesorado qué y cómo enseñar. Los profesores deben ser activos partícipes en la adquisición de conocimientos y capacidades del área que enseñan, así como del campo pedagógico. Y además, deben desarrollar nuevas creencias respecto a su práctica, der-

ribando muchas veces practicas basadas en creencias intuitivas (Borko & Puntman, 1995).

Buxton, C. A., Alleksaht-Snider, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y. J., & Cohen, A. (2015 enfatizan en la participación de los docentes en su DPD de dos maneras. Por un lado, con su participación y asistencia; y por otro con la adaptación y aplicación de los contenidos y procedimientos aprendidos. Los autores reconocen que el contenido de la intervención no necesariamente se traducirá o aplicará de una sola manera, sino que los profesores tomarán decisiones sobre qué y cómo aplicar lo que aprendieron. En síntesis, los autores reconocen que independientemente de las intervenciones de aprendizaje profesional a las que asisten, los profesores tienen autonomía a la hora de aplicar lo aprendido.

La autonomía y las oportunidades de toma de decisiones por parte de los docentes son raras en la literatura latinoamericana (Ávalos, 2013). Esta falta de autonomía está aún más presente en aquellos estudios que presentan evidencia acerca de intervenciones a corto plazo. Según la investigación (Ávalos, 2013), los datos muestran que a menudo los profesores tienen escaso o nulo tiempo para desarrollar conocimientos teóricos o conceptuales, y simplemente se espera que apliquen lo aprendido durante el DPD.

El aprendizaje del profesor

Las propuestas de DPD rara vez toman en cuenta las diversas modalidades del aprendizaje adulto. Éstas se producen en espacios autónomos y personales pero también en ámbitos intersubjetivos y sociales. Básicamente el aprendizaje surge de una experiencia que se genera en la interacción del profesor con un ambiente con el cual se vincula de manera activa (Vaillant & Marcelo, 2015).

La revisión de la literatura a nivel internacional evidencia que las actividades de DPD se identifican con frecuencia con talleres aislados y esporádicos y no tienen en cuenta las formas en las que docentes ge-

neran aprendizaje profesional (Boyle, White & Boyle, 2004). Sabemos que el intercambio y la interacción influyen de manera significativa en cómo aprenden docentes ¿cuáles serían entonces los formatos para un aprendizaje docente basados en la colaboración?

Algunos informes (UNESCO-OREALC, 2014) indican que se debería hacer del aula un espacio efectivo para el aprendizaje colaborativo del profesorado de un centro educativo. Según algunos estudios (Calvo, 2014), las competencias y capacidades de los profesores que conducen a prácticas eficaces en el aula surgen de experiencias que se basan en el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de DPD 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 (Vaillant, 2017). Hoy pues la literatura prioriza la noción “aprendizaje colaborativo adulto” para describir una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que conllevarán a mecanismos de aprendizaje (Calvo, 2014).

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2017) 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.

Los formatos y entornos

Las intervenciones de DPD que la literatura describe, se llevan a cabo a partir de diversos formatos y entornos. Según Lieberman (1996), esas intervenciones suelen realizarse en tres contextos diferentes. Primero, fuera de la institución de educación superior, a través de conferencias,

talleres, seminarios y charlas, generalmente de corta duración. Lieberman llama a este el aprendizaje directo.

En segundo lugar, Lieberman (1996) identifica el DPD que ocurre dentro de la institución de educación superior con el apoyo de formadores, mentores y tutores. Finalmente, un tercer grupo de intervenciones, el aprendizaje se desarrolla a través de alianzas interinstitucionales. Por su parte Day y Sachs (2004) sostienen que la combinación de los tres escenarios es beneficiosa para el aprendizaje docente. Los profesores aprenden en una multitud de escenarios, realizando diferentes actividades y tareas (Vaillant & Cardozo, 2017).

La revisión de la bibliografía nos ha permitido identificar algunas propuestas que combinan diversos escenarios. Así, un estudio de Buxton y colaboradores (2015) presenta un modelo de DPD que involucra cuatro contextos para el aprendizaje profesional: un instituto de aprendizaje profesional de verano, observaciones en el aula, talleres de profesores y estudiantes y sus familias, y talleres de aprendizaje para docentes. Del mismo modo, es frecuente encontrar propuestas que combinan talleres tradicionales de profesores pero también agregan un componente de tutoría y observación quincenal (Vaillant & Cardozo, 2017).

Los ambientes de aprendizaje

Tradicionalmente se ha pensado la formación en espacios físicos. Sin embargo, cada vez más se entremezclan las situaciones de aprendizaje en contextos tanto físicos como virtuales. Por eso la metáfora del “ambiente de aprendizaje” puede ser útil y permite comprender mejor el DPD. Pensar el DPD como “ambiente de aprendizaje” supone comprender que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios (Vaillant & Marcelo, 2015).

El ambiente de aprendizaje puede ser físico o digital, pero en cualquiera de las situaciones debería atender de manera especial a la persona que aprende, la situación o espacio donde actúa interacciona y aprende el

docente y la utilización de herramientas y medios que faciliten el aprendizaje (Vaillant & Marcelo, 2015).

Para que el participante en un taller de formación aprenda, debe ser capaz de relacionar e integrar las nuevas experiencias que está llevando a cabo. Que el docente construya esquemas conceptuales que le ayuden a entender lo que va aprendiendo. Los ambientes de aprendizaje deben promover ocasiones en las que los profesores se vean obligados a reflexionar y pensar sobre lo que están aprendiendo.

La literatura se ha interesado en las últimas décadas en redefinir los lugares donde el aprendizaje tiene lugar, así como la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores, y que superen las limitaciones de currículo estandarizados, división por materias, limitados tiempos y rígidas pedagogías (Chapman & Aspin, 2001)

La continuidad en el tiempo

Una pregunta que queda muchas veces sin respuesta es qué elementos o condiciones contribuyen a la sostenibilidad de una intervención de DPD en el tiempo. May (2007) afirma que debido a las demandas externas que requieren cambios rápidos en el aprendizaje de los estudiantes, con poca o ninguna comprensión de cómo funciona el cambio educativo, será difícil que las iniciativas de DPD prosperen en el tiempo. Una posible solución es que las instituciones se involucren luego de la intervención y que exista un exhaustivo seguimiento de los resultados.

Whitehead (2010) llevó a cabo un estudio que se centró especialmente en recoger información de una intervención un año después de que esta finalizó, para indagar si se había mantenido. La evidencia que este estudio sugiere es que la combinación de un enfoque específico en el área académica que se pretende mejorar, junto con una sólida base teórica y trabajo práctico llevado a cabo con los profesores, pueden aumentar las probabilidades de sostenibilidad.

La literatura tiende a centrar su atención en los resultados concretos y a corto plazo de la intervención de DPD, y no en su permanencia en el tiempo. Esto último siendo capaz de producir efectos duraderos y profundos en las instituciones educativas.

Las etapas y las necesidades

Existen investigaciones que se han concentrado en describir las etapas en la vida de un profesor lo que indudablemente debe ser tomado en cuenta por el DPD. Entre los estudios más conocidos figuran los desarrollados por Leithwood (1992) y por Huberman (1989) referidos al ciclo en la vida profesional de un docente.

Leithwood (1992) se centra en cuatro etapas en la vida profesional del docente. La primera etapa supone el *desarrollo de destrezas de supervivencia*, en la que el profesor llega a dominar destrezas de gestión de clase y a utilizar diferentes modelos de enseñanza. Sin embargo, en esta fase los profesores tienen dificultades para reflexionar sobre la elección de uno u otro modelo. A nivel del desarrollo personal, se trata de una etapa que corresponde a lo que se conoce como autoprotección, y concretismo cognitivo (Vaillant & Marcelo, 2015).

La segunda fase para Leithwood (1992) es la de *competencia en las destrezas básicas de enseñanza*, e implica que el profesor posee destrezas de gestión de clase bien desarrolladas; capacidades en el uso de distintos modelos de enseñanza y competencias en la evaluación formativa de los estudiantes. El tercer nivel se denomina de *desarrollo de flexibilidad instruccional*, y es aquél en el que el profesor tiene automatizadas las destrezas de gestión de clase y es consciente de la necesidad de conocer y manejar otros modelos de enseñanza. Esta es una etapa que expresa una mayor consciencia moral de los profesores, así como el involucramiento en nuevas actividades que le habilitan un mayor desarrollo profesional (Vaillant & Marcelo, 2015).

En la cuarta fase, los profesores adquieren *competencia profesional* de forma amplia y reflexiva, encarando la gestión de clase como integrada en un programa, y no tratada de forma aislada, al tiempo que ya se posee un dominio experto en la aplicación de un amplio repertorio de modelos de enseñanza. La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo en una perspectiva formativa y sumativa, utilizando una variedad de técnicas.

Por su parte, Huberman (1989) refiere a seis etapas en la vida de un docente: la entrada a la carrera y la socialización, la diversificación y el cambio; la estabilización y cuestionamiento; la serenidad; el conservadurismo y el desencanto. El comienzo de la entrada en la carrera, está marcado por la *supervivencia* que refiere a lo que habitualmente se llama *choque de realidad* y por el *descubrimiento* que traduce el entusiasmo de los comienzos y el orgullo de tener al fin su propia clase.

La segunda fase identificada por Huberman, se vinculan con la diversificación y la experimentación. Se trata de la etapa en la cual hay un mayor compromiso del profesor, surge la pertenencia a un grupo de iguales, así como la consolidación de un repertorio base para el aula. Las siguientes fases refieren a la estabilización del profesor en su tarea hasta llegar a la etapa de retiro muchas veces marcada por el desencanto.

Discusión

La revisión de la literatura, evidencia al decir de Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016) que sabemos mucho sobre qué hacer o por qué hacer, pero bastante menos sobre cómo hacer. En este capítulo buscamos obtener una mejor comprensión del DPD para comprender y analizar lo que ocurre en la educación superior. Hemos recabado información sobre DPD, desde lo conceptual y teórico y observado también aquellos aspectos más prácticos que hacen al éxito o fracaso de una intervención.

Una de las conclusiones de la revisión realizada es que el DPD, puede ser implementado y ejecutado en una multitud de formas y entornos, y que puede involucrar a muchos actores educativos, dentro y fuera de los ámbitos formales de aprendizaje de docentes en servicio. La identificación dentro de la literatura, que muestra el DPD como una actividad explícita y definida por su intencionalidad, puede ser cuestionada a la luz de nuevas conceptualizaciones. Hoy los límites del DPD no son tan claros, y la medición o evaluación del impacto de una intervención se vuelve entonces más compleja.

En lo que respecta a cuáles son los factores que contribuyen al éxito del DPD, parecería que la participación de los profesores y la oportunidad de que los mismos tomen decisiones en cuanto a su aprendizaje profesional, tiene una incidencia positiva. Sin embargo, habría que profundizar en los elementos que hacen sostenible una intervención que cuente con la participación de los profesores y que se mantenga en el tiempo. Por otra parte, existe consenso en la necesidad de un DPD que produzca mejoras en el desempeño del profesor en el aula, pero al mismo tiempo hay pocos estudios que se ocupen en evaluar la incidencia del DPD a largo plazo.

En conclusión, la literatura ofrece un cuadro complejo y contradictorio para los investigadores. Por un lado, existe consenso sobre la importancia del DPD pero por otro lado, los problemas de implementación, evaluación y sostenibilidad, y la ausencia de las voces docentes, han sido perjudiciales para el éxito de las intervenciones generadas.

A partir de la revisión de la literatura, formulamos una serie de sugerencias para la puesta en marcha de actividades de desarrollo profesional docente en el ámbito de la educación superior:

- ampliar la noción de DPD a contextos más informales y cotidianos y considerar la multiplicidad de oportunidades de auto-aprendizaje que tienen los profesores;
- abandonar la premisa de que el DPD, puede ocurrir de manera rápida ya que el aprendizaje de docentes en servicio y el cambio en las prácticas, requieren tiempo, tanto para ser efectivos como sostenibles;

- considerar que las iniciativas de DPD constituyen un esfuerzo cuyo éxito depende de la participación de los profesores por lo que hay que reconocer la necesidad de crear conexiones y asociaciones duraderas diversos actores institucionales;
- desarrollar intervenciones de DPD que comprendan las complejidades del aprendizaje de adultos;
- crear intervenciones contextualizadas y específicas, de acuerdo a las características de cada institución o grupo de profesores;
- impulsar intervenciones de DPD que tengan lugar en una combinación de contextos diversos;
- considerar al DPD como una oportunidad para intercambiar puntos de vista y reflexionar sobre las razones y los propósitos de educar a los estudiantes y las implicaciones más amplias de los roles que las escuelas tienen en la sociedad.

La revisión de la literatura presentada en este capítulo nos dio la oportunidad de identificar los temas emergentes y las brechas de investigación. Pero es mucho aún, lo que queda por investigar acerca del “cómo hacer” para que el DPD tenga incidencia en las aulas de educación superior y en la actuación del profesor a largo plazo.

REFERENCIAS

Ávalos, B. (2013). **¿Héroes o villanos?** La profesión docente en Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. En Day, C. (Ed.), **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers** (Vol. 33-60). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher’s knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. En Guskey & Huberman (Eds.) **Professional development in education: New paradigms and practices** (35-65). New York: Teachers College Records.

Bourdoncle R. (1993). **La Professionnalisation des enseignants**: les limites d'un mythe. En: *Revue française de pédagogie*, volume 105, pp. 83-119.

Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? **The Curriculum Journal**, 15(1), 45-68.

Boyer, E. (1990). **Scholarship reconsidered**: priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). **Teaching around the world**: What can TALIS tell us.

Buxton, C. A., Alexsaht-Snider, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y. J., & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. **Journal of Research in Science Teaching**, 52(4), 489-502.

Chapman, J., & Aspin, D. (2001). **Schools and the Learning Community**: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 405-446). London: Kluwer.

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. CEPPE y UNESCO.

Darling-Hammond, L. (2014). Can value added add value to teacher evaluation? **Educational Researcher**, 44(2), 132-137.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En Day & Sachs (Eds.) **International handbook on the continuing professional development of teachers** (3-32) Berkshire: Open University Press.

Day, C. (2005). **Formar docentes**. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid, Narcea.

Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (1998). Perspectives on the Teaching Career. En Biddle (Ed.). **International Handbook of Teachers and Teaching**. London: Kluwer.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan. In J. W. Little & M. W. Lee, O., Luykx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity. *En Science Instruction. Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269-1291.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En Day (Ed.). **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers** (Vol. 217237). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Leithwood, K. (1992). The Principal's Role in Teacher Development. En M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). **Teacher Development and Educational Change** (pp. 86-103). London: Falmer Press.

Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. **Educational Leadership**, 54(3), 51-55.

Lopez-Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales de América Latina y Caribe. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 13-32.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). **Desarrollo Profesional Docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Mason, A. (2016). **La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe**: un ecosistema para la colaboración regional. Mason Education Group. Informe preparado para el Banco Mundial. Documento de trabajo no publicado.

May, S. (2007). Sustaining effective literacy practices over time in secondary schools: School organizational and change issues. **Language and Education**, 21(5), 387-405.

McKenzie, P., & Santiago, P. (2005). **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 2005.

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.

Vaillant, D (2017). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docencia**. 60, 5-13.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del DPD: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)**. 5 (2), 5-21.

Vaillant, D. & Cardozo, L. Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, República Dominicana, v. 13, n. 26, julio-diciembre 2016, p. 5-14.

Vaillant, D & Marcelo García, C (2015). **El A, B, C, D de la Formación Docente**. Narcea: Madrid.

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. **Educational Psychology Review**, 28(3), 551–576. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>

Whitehead, D. (2010). The year after: sustaining the effects of literacy professional development in New Zealand secondary schools. **Language and Education**, 24(2), 133-149.