

## POSICIONAMIENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Mtra. Tania Saaraim Zaleta Ramos  
Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa  
Dr. Octaviano García Robelo  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### Resumen:

Los referentes que sustentan el presente artículo se erigen a partir del proceso de construcción de la tesis doctoral, el cual contribuye al apartado teórico-metodológico. Se incorporan referentes teóricos para tomar un posicionamiento epistemológico el cual permitió la obtención de categorías y dimensiones de lo que puede ser observable y medible para efectos de este estudio. De acuerdo al enfoque será mixto dado a sus atribuciones permite el uso y empleo de diversos instrumentos.

**Palabras clave:** categorías de análisis, formación profesional y práctica educativa.

### Abstract:

Methodological-theoretical position of professional training and educational practice

The references that support this article are built on the process of construction of the doctoral thesis, which contributes to the theoretical-methodological section. Theoretical references are incorporated to take an epistemological positioning which allowed the obtaining of categories and dimensions of what can be observable and measurable for the purposes of this study. According to the approach, it will be mixed because its attributions allow the use and use of various instruments.

**Keywords:** analysis categories, professional training & educational practice.

### Introducción

En el desarrollo de la investigación sobre el análisis del impacto de la formación

profesional en las prácticas educativas del docente de tercero de telesecundaria, la revisión y análisis de lo ya planteado y abordado fue fundamental para la determinación del aporte de esta investigación. Algunos de los hallazgos es que en el desarrollo de programas de formación docente existe un vacío en la promoción de un trabajo reflexivo en los profesores, así como también en su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007). Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica educativa enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García-Cabrero, et al., 2008). Se ha encontrado además que de la formación docente se derivan dos categorías de análisis: formación inicial y continua, algunos la nombran como profesionalización.

De la práctica educativa se ha encontrado que existen una serie de categorías como: creencias, valores, cultura, evaluación, planeación, recursos didácticos, currículum, formación inicial, formación continua; las cuales inciden en la praxis docente, (Moreno, 2016; Vescio et al. 2008; Solomon, 2001; Fullan y Hargreaves, 2000; Cerroni, 2018; Arnaut, 2004; Ornelas, 2017; Cuevas y Moreno, 2016; Rivera, 2019;

Feregrino, 2011; Montenegro, 2011; Ponte, 2012), y que es en la práctica donde se materializa toda una serie de conocimientos que son producto de la experiencia docente, cabe señalar que es a este último que el docente le da mayor valor y sentido que a su propia formación inicial, en este sentido la experiencia docente está cargada de significaciones y simbolismos importantes para el docente así como las interacciones entre los colegas, (Rivera, 2019; Fuentes y Gonzáles (2017; Feregrino (2011).

Para el entendimiento, delimitación y comprensión conceptual de ambas variables se realizó una matriz conceptual la cual sirvió además para un posicionamiento teórico de la cual se derivan las categorías de análisis y dimensiones para el empleo de técnicas e instrumentos metodológicos.

### **Desarrollo**

Para la construcción del marco teórico a partir de las investigaciones anexadas al estado del conocimiento y de los hallazgos, se incorporaron las que se consideraron de mayor relevancia por su aportación, además se continuó con la búsqueda de información que contribuyera a la comprensión y posicionamiento teórico.

### **Desarrollo histórico de la formación docente**

Según el diccionario de la Real Academia Española la palabra docente proviene del latín: docentes, que es el participio de presente activo de docēre: enseñar, y un docente es un enseñante. La palabra formación proviene del latín formatio-onis que significa la acción y efecto de formar o

formarse. La formación docente es pues una palabra compuesta que alude a los procesos educativos que se ven reflejados en la práctica del docente en el aula en donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica de enseñar generalmente se realiza de personas adultas, o personas preparadas a jóvenes, es decir, a personas que no tienen la habilidad para ciertas acciones. Esta actividad de enseñanza, se ha institucionalizado y se ha convertido en un oficio, y en una práctica profesional. De modo que ya se han configurado políticas y lugares para desarrollar las habilidades necesarias para enseñar. Adquirir los conocimientos y las estrategias para enseñar, ha sido una ruta que se ha conformado por diferentes elementos, en la forma individual y en la colectiva.

Históricamente la formación docente en México inició con la iniciativa de José Vasconcelos con la iniciativa de alfabetización en la primera mitad del siglo XX, basándose principalmente en las zonas rurales. Los docentes en esa época contaban con una escolaridad de 3 y 4 grado de primaria, posteriormente con la gestión de Torres Bodet se formó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio para impulsar el desarrollo profesional docente, Secretaria de Educación Pública, (SEP, 2016).

Con la propuesta de Bodet las escuelas normales surgieron con tendencias a la profesionalización, inicialmente tenían el encargo de la formación de los profesores de educación básica. Con el establecimiento de la obligatoriedad de la educación básica en 1993 la escuela normal tuvo más demanda lo que provocó que otras escuelas

comenzaron a tener participación en la formación docente como fueron las escuelas privadas y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), (INEE, 2015). Como consecuencia se tiene ahora una participación en las escuelas de educación básica del país con docentes egresados de distintas instituciones formadoras y con ello una marcada línea de distintos perfiles.

Existen también planteamientos institucionales, que enmarcan a la profesión docente en dos: formación inicial, la que se refiere a esa trayectoria educativa donde se adquieren los conocimientos, habilidades y aptitudes para la docencia; y formación continua, también llamada formación profesional en el servicio o profesionalización docente la cual es para que el docente se actualice con el fin de que sea aplicado en el aula.

Epistemología de la formación profesional docente

### **Formación inicial**

Gadamer (2002) define a la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. La persona así, se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda, formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y

comprender su devenir como persona. Así mismo también incorpora la formación práctica, en la cual el sujeto fragua su propia autoconciencia que trasciende la inmediatez del deseo, su necesidad e interés personal. La otra es la formación teórica, referida a aceptar la validez de las cosas y encontrar posturas para aprehenderlas, sin interés ni provecho propio. Sin embargo, la formación considerada integralmente, incluye las dos clases, porque el sujeto está de manera permanente en su camino con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones.

Popkewitz (1988), la formación, desde una posición crítica, aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. En palabras del autor, que rigen las formas de pensar, sentir y actuar con relación a las prácticas de escolarización. Estos códigos regulan específicamente dos campos en los que actúa la formación: uno, el orden instruccional agrupados en los discursos relacionados con el currículum, que equivaldría a lo disciplinario, y otro, el orden regulativo u otros términos como lo pedagógico, que opera en forma de relación social y formas de control. Existe una tensión entre lo instruccional y regulativo, que se traduce en unos límites para la formación entre lo disciplinario y pedagógico.

Ferry (1991) destaca que la formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Refiere tres orientaciones que hacen difuso el concepto: a) la formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b)

la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. Explica Ferry que esta clasificación conspira contra el concepto de formación, anulándola, negando uno de sus aspectos esenciales como es la apertura a lo inesperado como lo es la capacidad de sentir, imaginar, comprender y aprender.

Para Sánchez, (2013) la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional y es a través de esta que el docente recibe las herramientas teórico metodológicas para desarrollar su práctica por medio de programas educativos formales, se da por medio de instituciones desde un sistema curricular donde los estudiantes cursan un conjunto de asignaturas y experiencias académicas, donde al cubrir los créditos se le entrega un título que lo abala como docente.

Por otro lado Alberto (2015), los docentes de formación inicial que egresan de instituciones formadoras, en el deber ser “deberían” egresar con un conjunto de competencias ya desarrolladas, que además los identifique como idóneos para desempeñarse en el campo profesional de la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua. Los docentes tienen que convertirse en sujetos aprendices al identificar debilidades y proponer estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica profesional; por lo tanto la formación docente es un factor esencial en

la preparación del maestro al que tienen que habilitar para que haga frente a nuevas tareas como aprender a enseñar, utilizando nuevas herramientas para el aprendizaje, (Olmedo, y Farrerons, 2014).

Por otro lado, Padierna, (2016) aborda que la formación docente podría ser reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen de: el cambio y la innovación en los programas formativos con agentes participativos, que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestre la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean utilizados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, pero aún hoy en día no se le da al docente elementos necesarios para realizarlo.

### **Profesionalización**

La segunda categoría es la profesionalización Se considera que es una formación continua porque el docente actualiza y modifica sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad en constante cambio Gabdulchakov, Kalimullin, & Kusainov (2016), Feixas, (2015) la formación docente es un proceso dinámico y pertinente de forma continua que va desde la formación inicial hasta el posgrado. Por otro lado Martínez, Barba y Barba, (2016) la formación continua para que se dé el docente debe de hacer un cambio de forma profunda para que se tenga un impacto real la formación, a través de procesos de reflexión, se plantea como fundamental para poder realizar transformaciones en las

aulas, además si se hacen de manera colectiva con otros docentes o entre centros, las transformaciones no sólo se producen en el aula, sino que se dan en todo el contexto. Sarramona (2006), la formación continua es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesio-nales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión”

Imbernón (2016), plantea la necesidad de una reflexión profunda en la profesionalización docente, considerando tres elementos importantes: el contexto social, cultural y las nuevas competencias que se requieren en de acuerdo a las nuevas exigencias. Veloquio, (2016) manifiesta que para lograr lo anterior, la preparación del docente debe ser atendiendo a la diversidad de los contextos escolares, el manejo de las nuevas tecnologías y estrategias que promuevan la mejora de los procesos educativos.

De acuerdo con la sociedad del conocimiento durante el tránsito por estas etapas de formación, el docente debe adquirir las competencias profesionales, tanto en el plano afectivo como social; en este sentido la socio formación juega un papel muy importante ya que orienta a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la solución a problemas de contexto; esto se lleva a cabo en un ambiente de trabajo colaborativo, en el que se refleja la interacción en la construcción de los conocimientos, es decir, que el individuo trascienda en los saberes

cognitivos, afectivos y conductuales, es cuando el docente ya ha pasado por la formación inicial y se encuentra ya en un papel de práctica educativa (Tobón, 2017).

Las acciones formativas impulsadas tanto en la etapa inicial como en la continua, deben ser transformadas; la profesión docente además de ser repensada y reflejada, debe tener como parámetros los cambios sociales, culturales y tecnológicos disponibles en la era de la información y el conocimiento (Dos Santos, Schlünze y Junior, 2016).

Desde una mirada global de la formación profesional de los países europeos se tiene una marcada influencia en la formación inicial y continua basada en competencias, las cuales también han sido implementadas en México, claro está que en distintas perspectivas y alcances. La OCDE y PISA son un ejemplo claro de esta adaptación en México. La estructura de PISA tiene un enfoque genérico a la competencia con especial enfoque en las competencias clave. Por su parte el Program Definition and Selection of Competenses (DeSeCo) definió las competencias claves necesarias en la vida cotidiana comunes en todas las culturas, (Mulder, Weigel y Collings, 2008) A partir de esta revisión es que se toma la decisión de posicionarse teórica-mente, es una construcción híbrida de Padierna, (2016) y Olmedo, y Farrerons, (2014) en donde se recuperan elementos para comprender la formación profesional el cual es el que será empleada para la construcción del objeto de estudio. se entiende como formación profesional a la formación docente la cual es reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen

de: el cambio y la innovación en los programas formativos como agentes participativos, reflexivos que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestren la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean empleados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, la formación que recibe el docente es tal que propone estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica.

### **Práctica educativa del docente**

Shulman (1986) lo aborda desde el conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular. El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico.

Schoenfeld (1998), las prácticas educativas son los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates. Una situación típica en el aula y que puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después

de la práctica educativa: se muestra cuando un profesor planifica cierta actividad didáctica, al llevarla a la práctica se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil; el profesor entonces, hace las adecuaciones a sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad o introduce una distinta.

De acuerdo con su experiencia del docente puede resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda. Aborda también componentes esenciales en la docencia como lo es el conocimiento.

Gimeno Sacristán (1988), es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social. Es educativa porque su intención incorpora el incidir en la transformación de otro, propicia que los sujetos se formen.

Zabala (2002), el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. Colomina, Onrubia y Rochera (2001), la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el

pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. En suma, este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

Posicionamiento teórico de práctica educativa: se entiende por práctica educativa como el proceso dinámico y reflexivo con sentido que realiza el docente con el conocimiento teórico y práctico sometido al cambio, en donde el docente interviene con una planeación para propiciar el conocimiento (Shulman, 1986; Sacristan, 1998; Schoenfeld, 1998; Zabala, 2002; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

La planeación que el docente realiza es la acción la cual tiene que ver con el diagnóstico del grupo es decir las consideraciones previas, es un conjunto de estrategias pedagógicas para introducir el contenido, los recursos materiales así como la valorización de los resultados, (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002).

Es una intervención porque el docente realiza una serie de acciones formativas de interacción con el alumno antes, durante y después de una didáctica para que el alumno aprenda y se forme con el conocimiento propiciando así su transformación, cabe señalar que el conocimiento está sometido al cambio propiciando así una tensión por la experiencia, normas y conceptos. Es de

conocimiento teórico y práctico ya que el alumno aprende con la ayuda del profesor, (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017)

Una vez situándose en una teoría a partir de ello es que se tomó la decisión de avanzar con el desarrollo y obtención de las categorías y dimensiones de análisis.

### **Categorías y dimensiones de análisis**

A partir de la incorporación de las investigaciones al estado del conocimiento se extrajeron los referentes epistémicos de práctica educativa y formación profesional, se realizó un concentrado en una tabla de excel, la cual se dividió en: nombre y año, definición, y por último posicionamiento teórico. Cabe señalar que el registro en la tabla se realizó por orden cronológico del más antiguo al más actual para identificar cómo se ha ido abordando epistemológicamente el concepto de práctica educativa y formación profesional lo cual contribuyó a la identificación de ciertos elementos en variantes y coincidencias para después situarse como investigador en una teoría, la cual es una construcción híbrida, de tres o más teorías. Este aporte constituye el posicionamiento teórico necesario en el proceso de construcción de las categorías de análisis así como sus respectivas dimensiones. Cabe señalar que el proceso anterior aporta al apartado teórico- metodológico, las categorías y dimensiones que se presentan a continuación, como sustento de ejercicio del análisis del contenido que sustenta el análisis de la formación profesional y las

práctica educativas en el contexto de estudio, entre las que se precisan:

Categoría	Dimensión	Para qué/ ítems del instrumento	Instrumento
Conocimiento profesional	*Competencia profesional (Shoenfeld y Kilpatrick, 2008)	*Competencia profesional (Shoenfeld y Kilpatrick, 2008): 1) comprender los aspectos clave de cada tópico y ver conexiones con otros tópicos, el conocimiento profundo le permite seleccionar las grandes ideas para ser propuestas a los alumnos, así como responder con flexibilidad a las propuestas. 2) Conocer a los estudiantes como personas que piensan, 3) Conocer a los estudiantes como personas que aprenden, 4) diseño y gestión de entornos de aprendizaje 5) reflexiones sobre la propia práctica	*Entrevista semi estructurada *Observación
Práctica educativa	Acciones formativas e interacción con los alumnos antes, durante y después	El docente realiza una serie de acciones formativas de interacción con el alumno antes, durante y después de una didáctica para que el alumno aprenda y se forme con el conocimiento propiciando así su transformación (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017)	*Observación *Cuestionario escala Likert
Formación docente	Formación inicial Formación continua	Formación docente la cual es reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen de: el cambio y la innovación en los programas formativos como agentes participativos, reflexivos que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestren la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean empleados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, la formación que recibe el docente es tal que propone estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica, (Padierna, 2016) y (Olmedo, y Farrerons, 2014)	*Entrevista semi estructurada *Cuestionario escala Likert para formación inicial *Cuestionario escala Likert para formación continua

Fuente: Elaboración propia, a partir de los referentes teóricos y metodológicos analizados

## Conclusiones

Los resultados que se muestran aquí son producto de una revisión a las producciones científicas, también muestra al proceso sistemático de análisis para poder posicionarse teóricamente. Establecer un posicionamiento teórico no debe de pasarse por alto en todas las producciones científicas ya que dan pauta a un desarrollo

analítico y reflexivo. En específico este trabajo abona al apartado de marco teórico-metodológico debido a que de la teoría emanan las categorías y por consecuencias las dimensiones analíticas del objeto de estudio.

Cabe señalar que en esta etapa del proceso de construcción de tesis surgieron dudas y confusiones originadas por la errónea

identificación de la variable independiente y la dependiente ya que en un inicio se obtuvieron las categorías desde práctica educativa cuando debió ser desde formación profesional, desde lo que como investigador se desea desarrollar. El error anterior en un inicio se consideró que fue un trabajo y esfuerzo que no eran necesarios, pero al desarrollar las categorías de formación profesional se comprendió que existe un punto de encuentro entre ambas variables.

Adicionalmente se considera pertinente recordar al investigador que no hay un proceso específico al cual seguir, sino que la construcción científica es un trabajo artesanal, se menciona el error en el que como investigadora se situó para orientar a otros en este proceso, en este sentido el ir y venir a la teoría es un referente importante y necesario para conservar siempre una vigilancia epistemológica en cuanto lo que se hace y se desea hacer.

## Referencias

- Alberto, E. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1117/1882>
- Barba, A., Barba, J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 9, 161-175. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2769>
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia
- Gabdulchakov, V., Kalimullin, A., y Kusainov, A. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 163-172. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092223>
- Gadamer, Hans-Georg (2002), La educación es educarse, Paidós, Asterisco, Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (1988a): “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid. Morata.
- Imberón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado. *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129. Recuperado de <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875007.pdf>
- Olmedo, N., y Farrerons, O. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3(1), 15-28. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnoysoc/article/view/1177>
- Padierna, M. (2016). La “sociedad del conocimiento” y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45, 117-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.). Madrid, España.
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-incontext. *Issues in Education*, 4
- Secretaría de Educación Pública (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. México: SEP. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000400009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009)
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35. Recuperado de: <https://goo.gl/aJeSvw>
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 144-154. Recuperado de <https://goo.gl/wBxrRQ>
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.