

NUEVAS PROPUESTAS EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES: PROBLEMÁTICAS, ESCENARIOS Y TENDENCIAS

Miguel Ángel Pérez Reynoso

Doctor en educación. Profesor–investigador de la UPN Guadalajara, Unidad 141. mipreynoso@yahoo.com.mx

Recibido: 28 mayo de 2018
Aceptado: 15 junio de 2018

Resumen

El trabajo da cuenta de un ejercicio que combina la investigación con la intervención a partir de colocar en el centro de la reflexión el asunto de la formación de docentes. Se trata de revisar las nuevas propuestas y las nuevas tendencias de la formación docente sobre todo en América Latina.

A partir del recuento realizado se reconoce que la figura del docente en los distintos países de América Latina sigue teniendo un gran protagonismo pero en contraparte a dicho reconocimiento la mayoría de los países de la región muestran una gran insatisfacción a partir de las políticas y de las acciones realizadas en dicho campo.

Las nuevas tendencias en el campo de la formación docente dan cuenta de revitalizar la figura de los y las docentes a partir de un profundo compromiso de profesionalización de dicha tarea. La profesionalización docente implica clarificar el desarrollo de las competencias profesionales, incorporar

la reflexión de las prácticas, el pensamiento crítico y, tomar en cuenta las demandas y los requerimientos sociales que son cada vez más demandantes.

El trabajo hace un recuento exhaustivo de dichas tendencias con la finalidad de que los docentes en formación y los formadores de formadores asuman con mayor seriedad esta tarea tan trascendente y a la vez tan difícil de desarrollar: formar docentes para formar ciudadanos en el complejo contexto del nuevo milenio.

Palabras clave: Formación docente, competencias, práctica docente, investigación educativa.

Abstrac

The work gives an account of an exercise that combines research with intervention starting from placing at the center of the reflection the issue of teacher training. The aim is to review the new proposals and new trends in teacher education, especially in Latin America.

From the recount made it is recognized that the figure of the teacher in the different countries of America Latina continues to have a great role but in contrast to this recognition most of the countries of the region show great dissatisfaction from the policies and actions performed in said field.

The new trends in the field of teacher education are revitalizing the figure of teachers from a deep commitment to professionalize this task. Teacher professionalization involves clarifying the development of professional competencies, incorporating the reflection of practices and critical thinking, taking into account the demands, and social requirements that are increasingly demanding.

The work makes an exhaustive recount of these tendencies in order that the teachers in formation and the trainers of formators assume with greater seriousness this task so transcendent and at the same time so difficult to develop: train teachers to train citizens in the complex context of the new millennium.

Keywords: Teacher training, skills, teaching practice, educational research.

Las recientes reformas educativas llevadas a cabo en América Latina, han reconocido como una constante en la mayoría de los países de la región la importancia y la exigencia de atender prioritariamente la formación de docentes como eje troncal de dichas reformas. El asunto de la formación de docentes, lo han ligado con el tema de la calidad y para el caso de México con el tema de la evaluación del desempeño docente.

A partir de la revisión de la literatura especializada del campo de la formación (Vaillant y Marcelo, 2009), se distinguen tres grandes tendencias, todas ellas con un modelo que les da sustento, con un marco de referencia y con una propuesta de acción o de operación. Dichas propuestas serán revisadas a lo largo del presente texto.

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación, que combina la revisión bibliográfica con algunos sondeos o exploraciones empíricas con docentes en servicio y con formadores de docentes. Su propósito es tener un acercamiento lo más puntual posible, para conocer cuál es el proceso y la dirección de las nuevas tendencias en la formación docente y cómo dichas tendencias tienen una concreción en la realidad empírica que se vive todos los días en las instituciones habilitadas en formar a los nuevos docentes en nuestro país.

El asunto más sorprendente en este campo viene siendo, el fuerte sentimiento de la insatisfacción de los gobiernos locales al ver los resultados desfavorables en la formación. Los nuevos docentes no sólo no están plenamente preparados para ejercer y hacerse cargo de los retos y los desafíos que implica el formar a otros a su cargo, tampoco dan evidencia de una exigencia y responsabilidad personal “para ser mejores”. La cuestión de la cultura y la distinción como nuevos profesionales del siglo XXI no ha sido suficiente para exigirles a los nuevos docentes formados en las Escuelas Normales, Institutos o facultades de Magisterio, facultades de Educación, con estos nuevos objetivos.

Otro aspecto importante que se destaca en este trabajo, es que gran parte de los sistemas y las aspiraciones de los intentos de reforma descansan en la calidad del desempeño de los y las docentes y antes de ello en la calidad de formación. En este sentido se reconoce que algo está pasando y que no tiene satisfechos ni a los gobiernos y a los sistemas, y que justifica una serie de cambios o de ajustes para mejorar la formación docente.

En este trabajo hago un recuento de las principales problemáticas del campo de la formación, de las principales tendencias y de los diversos escenarios del campo de la formación docente.

1. El campo de la formación de docentes y educadores en México y en América latina.

El asunto de la formación es un asunto serio, los gobiernos de los países de la región latinoamericana la han entendido como una prioridad de primer orden. El campo de la formación se define y se reconoce como un campo en constante construcción y re-definición y tiene que ver con garantizar la generación recursos humanos especializados, para que se hagan cargo a su vez en la formación de las nuevas generaciones. Bajo un esquema más claro aquí se distinguen cuatro elementos fundamentales de dicho campo: A) Los sujetos que forman. B) Los sujetos en formación. C) Las instituciones en donde se realiza la formación. D) y el modelo o la perspectiva teórica y pedagógica sobre la cual se forma.

En este campo son clásicas las aportaciones de Giles Ferry (1991), Bernard Honoré (1980) y José Manuel Esteve (1989), dichas posturas son complementarias. A partir del aporte de B. Honore: “señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo «para» o algo que «se tiene» o es «adquirido». (Honoré, 1980). De esta manera, cuando se habla de formación se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita” (Rodríguez, A., 1994: p. 12).

Giles ferry nos dice que: “...la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1991).

De esta manera, la formación se integra de dos compromisos formativos: formación pedagógica y formación disciplinar, en tres momentos: formación para sí, formación para los otros y formación para el sistema.

La formación disciplinar tiene que ver con el conocimiento especializado de algunas aportaciones provenientes de los conocimientos disciplinares aportados por las ciencias, las artes y las humanidades, esto sesga a la cultura del docente y a los distintos conocimientos que la humanidad ha generado.

La formación pedagógica de los y las docentes, está relacionada con tres grandes compromisos: saber enseñar para transmitir conocimientos y que otros y otras sean capaces de apropiarse de ellos a par-

tir de sus destinos esquemas de aprendizaje. Tener un conocimiento más o menos puntual de las características personales, identitarias y psicopedagógicas de los y las escolares y el conocimiento o manejo profesional de las condiciones políticas e institucionales para realizar la tarea. Aquí se distingue el trabajo de enseñanza el cual se realiza o se realizará en condiciones institucionales concretas y bajo un contexto ligado con el entorno de un sistema educativo determinado.

El sujeto en formación se forma para sí (para ser docente y profesional de la educación capacitado y competente), para los demás para enseñar o hacerse cargo de otros sujetos que estarán a su cargo y para realizar una tarea o desempeño profesional en un entorno determinado, en un contexto escolar específico, con planes y programas y bajo un modelo de formación institucionalmente definido.

Estos tres elementos conjugan el qué, el para qué, el cómo y el dónde de la formación docente. Dichos elementos deberán estar articulados a partir de un modelo mediamente coherente entre sí, que le dé sentido y sustento a la propuesta en turno. Dicho modelo se sustenta con ideas pedagógicas y tiene una concreción de carácter heurístico es decir, define con cierto nivel de claridad el trayecto que deberá seguirse para llevarse a cabo por el propio sujeto formado o en formación y en contexto determinado.

La formación docente se complejiza cuando no quedan del todo claros los anteriores elementos, o cuando el sujeto en formación sólo se define en algunos de ellos, descuidado o dejando de lado al resto.

Desde la definición clásica de la Pedagogía, la formación docente retoma de los principios clásicos que le den sustento y razón de ser a la formación y a la practicas en Pedagogía: a) Acompañar a otros y otras, b) Dialogar e intercambiar significados sociales y cultivarse y sometes a un esquema de formación a partir de recibir un paquete de formación estiva valorar (Colom, 2000).

De esta manera la formación se torna en una empresa que tiene un alto nivel de responsabilidad ya que de ella y de su cumplimiento, depende gran parte de la organización del sistema educativo. El trabajo de los sujetos llamados docentes o profesores y la trasmisión del ideario y de la cultura que se pretende que las nuevas generaciones adquieran.

2. Las problemáticas de la formación de docentes.

Denise Vaillant (2005 y 2008), reconoce que los países de la región (AL) tienen un alto nivel de insatisfacción con respecto a los deseos o las aspiraciones de lo que se espera de los docentes y de su formación. La insatisfacción de la formación inicial está vinculada con las aspiraciones o las expectativas de los gobiernos y de los sistemas. Vaillant y Monso lo dice de la siguiente manera:

“Existe hoy a nivel internacional, una insatisfacción manifestada por parte de los Ministerios de Educación, de los maestros y profesores en ejercicio y de los formadores de docentes respecto a la capacidad de las universidades e institutos de formación docente, para dar respuesta a las necesidades de esta profesión” (Vaillant y Monso, 2012).

Desde una perspectiva diferente, se reconocen que los problemas en el campo de la formación docente son de tres tipos:

- a) Estructurales.
- b) Institucionales.
- c) Específicos.

A los problemas de la formación docente también se les concibe, como obstáculos o impedimentos que evitan el cumplimiento adecuado de otro tipo de metas o de objetivos institucionales debido a que se vinculan con otras áreas o espacios del sistema educativo en cuestión.

De la formación se desprenden elementos o componentes específicos, que es en donde los sujetos deben dar cuenta de que han sido capaces de formarse es decir, de alcanzar o desarrollar las competencias básicas y específicas de la formación.

La reciente tendencia de la formación por competencias, también tuvo un atravesamiento al formar a los docentes bajo este enfoque formativo. Ahora a la formación se le define como la capacidad de que los sujetos sean capaces de desarrollar una serie de competencias (vistas

como habilidades y destrezas para la acción), en los diversos ámbitos y en el contexto de la formación.

Ha sido Philippe Perrenoud es el que más ha insistido al respecto, en sus textos clásicos Diez competencias básicas para la formación docente y otros textos. (Perrenoud, 2004).

Otro aspecto importante que se cruza o se relaciona con las tendencias en la formación docente en los últimos tiempos, tiene que ver con las demandas y las exigencias asociales a la misma. Existe un requerimiento social para los nuevos docentes que antes no existía debido a que asistimos ante una sociedad más informada y más activa en cuanto a demandar sus derechos y por lo tanto más exigente. Las demandas sociales se traducen en tres tipos de exigencia para los nuevos docentes que el esquema formativo deben tomar en cuenta. Dichos requerimientos son el siguiente:

- a) Hacer un uso balanceado, moderado o racional de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. La formación docente se desarrolla en paralelo en medio de un debate no resultado (apenas abierto) que tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías y los dispositivos tecnológicos en los procesos formativos. Reconocemos que las nuevas generaciones pertenecen a la llamada generación digital y de la sociedad de la información (Castells, 1996) es por ello que el uso del internet, de las tabletas electrónicas y más dispositivos móviles cuándo y cómo deben penetrar en el aula, y bajo qué tipo de usos y junto con qué tipo de supervisión. El debate no lo tenemos agotado debido a que la agenda es muy nueva y no la podemos abordar o agotar a partir de los viejos esquemas formativos. Formar docentes hoy exige tener una postura (a favor en contra) ante el uso de las nuevas tecnologías
- b) Educar para las diversidades a partir de prácticas de inclusión educativa. Tradicionalmente la práctica y la relación educativa se realiza de manera frontal y con esquemas normalizadores. Las diversidades generan un escenario difícil de atender para los docentes, porque no hemos sido formados para educar en las diferencias. De esta manera, la formación docente reconoce las exigencias surgidas de las diversi-

dades social-cultural y de la exigencia de formar para a inclusión. La inclusión educativa es la visibilidad y el reconocimiento de que hay formas diferenciadas de aprender, de rendir y de asimilar los conocimientos y acceder a los aprendizajes. Formar para la inclusión implica de igual manera reconocer a los docentes como sujetos diferentes a los diversos entornos en donde desarrollará la tarea educativa.

Formar en la diversidad y para la inclusión ha implicado que se le conciba y se le asuma como una instancia que queda afuera del currículum formal de la formación, aun dentro de las mismas prácticas institucionales se le concibe como si fuera una instancia separada de la convencionalidad educativa. Esto en el fondo reproduce las segregaciones y las escisiones de modelos o concepciones educativas que pueden entenderse alternativas o de avanzada (Vélez Latorre, 2013).

Otro aspecto de este punto tiene que ver con el hecho de que los dispositivos de formar para la inclusión han quedado separados de la formación convencional, se forma de manera marginal y fragmentada algo que pudiera ser más integral e intencional (Paniagua, 2016).

Aquí podría servir que a los sujetos en formación se les habilite desde muy temprano a conocer contextos y escenarios de alta diversidad socio-cultural, para que a partir de ahí se elija el diseño de estrategias diversificadas. (Tomilson, 2003).

Diversificar la enseñanza y construir alternativas basadas en las adaptaciones curriculares es flexibilizar el trabajo de los y las docentes a partir de tener un aula de trabajo multicultural y diversa. Reconocer estos aspectos y vincularlos con la formación docente es uno de los retos de todas aquellas cosas que es necesario cambiar en los actuales esquemas de formación docente.

c) Responder favorablemente ante demandas específicas de padres y madres de familia.

A partir de reconocer de igual manera a los sujetos que se relacionan de manera indirecta con los docentes en servicio, se encuentran los padres y madres de familia. Ellos y ellas tienen el poder legal sobre sus hijos e hijas por lo tanto su voz es importante y sus demandas

también. Los padres de familia que tienen hijos en edad escolar y que por tal motivo asisten a las escuelas públicas o privadas que funcionan en nuestro país se han hecho cada vez más demandantes. Aunque hay muy pocos estudios al respecto que documenten de mejor manera esta problemática, lo que podemos reconocer aquí, es que hay un cambio o una reconfiguración desde la postura de los padres de familia como representantes legales de sus hijos y junto a ello también dicho cambio condensa también una insatisfacción velada. Padres y madres de familia en la mayoría de los casos están insatisfechos con la escuela a la que asisten sus hijos y con él o la docente que está encargada de atender a sus pequeños. Esta sensación de insatisfacción está asociada con las campañas mediáticas de desprestigio del trabajo docente, (ver documental De Panzazo patrocinado por Televisa).

Desde el plano de la formación, la línea o los cursos creditados en la formación inicial cuyo interés tiene que ver con la relación Escuela–Sociedad o Comunidad, cada vez es más pobres. La sociedad ha cambiado pero la formación no ha sido capaz de ajustarse a dichos cambios con la intención de responder favorablemente a ellos.

3. Los escenarios de la formación.

El contexto de la formación docente se sigue viviendo en espacios rígidos en donde predomina la prescripción y el autoritarismo. La instalación y el escenario de la formación se ha tejido y se desarrolla o de la mejor manera, el espacio de la formación manifiesta grandes inconsistencias que afectan negativamente en los sujetos formados (Marquillón, S., *et al.* 2011).

El contexto es muy importante, a continuación a partir de un trabajo presentado por Mario Rueda, (Rueda, *et al.*, 2012), con referencia de la OCDE (2009).

Cuando se entrevista a futuros profesores respecto a su interés por dedicarse a la docencia, aspectos intrínsecos como la enseñanza y la disciplina correspondiente ocupan los lugares predominantes. Al incorporarse a la docencia como actividad laboral prioritaria, las razones principales, expresadas por quienes la practican, para permanecer en ella se relacionan con las cir-

cunstancias y condiciones en las que se desenvuelve su labor. En un estudio de la OCDE realizado entre 2002-2004 en 25 países dirigido a detectar iniciativas innovadoras y exitosas en identificar las opciones de política pública para atraer, formar y conservar a los docentes eficientes, los profesores mencionaron como factores que favorecen su permanencia en la docencia a la compatibilidad con la vida privada, el tiempo de vacaciones, la estabilidad que ofrece la docencia, y la flexibilidad de horario. Contrariamente, los factores que menos pesan en la decisión para mantener el trabajo de docente son el reconocimiento, la remuneración y las oportunidades profesionales (OCDE, 2009).

4. Las tendencias de la formación.

Una tendencia es una dirección que se sigue con la finalidad de mejorar los resultados o de incursionar en nuevas experiencias para un trabajo determinado. En este sentido vamos a distinguir tres grandes tendencias en la formación docente, las cuales tienden a innovar el sistema y en incorporar nuevas ideas y nuevas propuestas para el campo de la formación. Dichas tendencias se han desarrollado a partir de una serie de producciones y de experiencias valiosas que recientemente se han producido dentro del campo de la formación. Las tendencias en la formación vienen siendo las siguientes:

a) El desarrollo de competencias docentes.

Se concibe a la docencia como una actividad profesional la cual se desarrolla por sujetos que son formados y habilitados para desarrollar dicha tarea. En ello interesa definir con la mayor claridad posible, “es necesario identificar, cuáles son las habilidades y los conocimientos que entran en juego en las prácticas del maestro profesional, previa definición de la especialidad de la profesión docente” (Altet, 2005: p. 38). La misma autora amplía la noción de habilidades al decirnos lo siguiente:

Por “habilidades profesionales” entendemos el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber-estar, pero también el hacer y el ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente. Vamos a adoptar la definición de Anderson (1986) para quien las habilidades profesionales son

“los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y roles del maestro”; estas habilidades son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico. Asimismo, éstas son dobles: de orden técnico y didáctico en cuanto a la preparación de los contenidos, pero también de orden relacional, pedagógico y social en cuanto a la adaptación a las interacciones en clase (Altet, 2005, *op cit*, p. 41).

Bajo este enfoque las competencias se conciben como saber hacer o saberes instrumentales. El sujeto docente deberá desarrollar una serie de habilidades pensadas para la inserción y desarrollo profesional. Dichas competencias son didácticas, relacionales, del manejo de contenidos especializados y de habilidades en la acción. Un buen docente o un docente competente, será aquel o aquella persona que ha sido capaz de adquirir y aplicar conocimientos para la acción, y que le permitan recuperarlos y reflexionarlos (Ávalos, 2002).

Un docente competente es capaz de demostrado en la acción, aun en entornos vulnerables o desfavorables, ese es su mérito pero también su principal dificultad en realizar una práctica educativa en contextos vulnerables y desfavorables.

b) Un modelo técnico e instrumental basado en prescripciones y recomendaciones de los organismos internacionales.

En los últimos años, la formación ha sido tomada o usurpada por los organismos internacionales (con la OCDE a la cabeza). Desde dichos espacios, se pretende incidir o penetrar en las políticas hacia el magisterio y en el curso de acción de las mismas. La primera idea es homologar y uniformar para todos los países de alguna región dichas políticas. Entre algunos de estos rasgos de homologación se encuentran los siguientes aspectos:

- i. Tener un mayor control laboral y salarial de los nuevos docentes.
- ii. Buscar la rotación del personal a partir de ciertas condiciones en las que no se les permita a los nuevos docentes enquistarse en un sitio o centro de trabajo.
- iii. Utilizar a la evaluación del desempeño docente como una estrategia pensada para controlar, depurar e incentivar profesional-

mente el desempeño de los docentes, a todos aquellos y aquellas que acaten estas disposiciones.

iv. Restringir los espacios de participación y organización sinocal a partir de escindir o separar tajantemente los asuntos profesionales de los laborales.

De esta manera, la OCDE se ha tonado en los últimos años en un espacio fiscalizador, las recomendaciones cada vez son más penetrantes e intromisivas ya que atrás de dichas recomendaciones se encuentra una política global de control político sobre el magisterio de los países latinoamericanos (López Aguilar, 2013).

Podemos decir que la propuesta gubernamental de reforma educativa (SEP, 2013) se enmarca en este contexto y en este marco global de ofensivas en contra del magisterio mexicano.

c) Una propuesta basada en la reflexión de las acciones a partir del desarrollo del pensamiento crítico de los y las docentes.

Este es un modelo y una propuesta de carácter profesional, en donde se exige y se habilita al sujeto a que reflexione profundamente su actuación.

[Otro modelo conceptual] el del “practicante reflexivo” de Schön (1983), caracteriza el pensamiento de un profesional experto como una reflexión en acción, fundamentada en las cogniciones implícitas, imbricadas en la situación que el profesional es incapaz de describir. Es el polo opuesto de una reflexión sobre la acción, la cual se lleva a cabo antes o después de la acción y se basa en los conocimientos explícitos. (Altet, 2005: p. 43).

Esta propuesta de formación se vincula con metodologías participativas provenientes de la investigación-acción, y del involucramiento de los actores. Las fronteras entre lo educativo y lo social se ven difusas, y por lo tanto las propuestas de intervención educativa en muchas ocasiones caen en el campo político o social.

En esta propuesta la reflexión es el eje de trabajo para formarse. La reflexión es un ejercicio y un compromiso. Zeichner nos dice que:

La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza. Aunque existe el peligro de que estos sentimientos puedan conducir al rechazo irreflexivo del conocimiento generado en la Universidad (y personalmente creo que sería un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los profesores), es patente el reconocimiento de que, para el perfeccionamiento de la escuela, no podemos basarnos sólo en el conocimiento producido en las Universidades (Zaichneir, 1994).

Este modelo está siendo usado en algunas propuestas de formación de países latinoamericanos, pero no tanto para generar o garantizar el compromiso de reflexionar la práctica sino más bien con la finalidad de garantizar el compromiso profesional y el aprecio por la profesión de enseñar.

Algunas reflexiones finales a modo de conclusión sin concluir

El problema de la formación de docente en nuestro entorno es un problema planteado pero no resuelto. La preocupación ha cruzado un fuerte intento por responder en las distintas instancias académicas para responder a ello. Por ello el COMIE cada dos años en la realización de sus congresos ordinarios recibe un buen número de trabajos de investigación, los cuales sistematiza en estado de conocimiento por década, (COMIE, 2015). De esta manera, las líneas o las tendencias aun no concluyen, lo que sí se puede afirmar y que está en el centro del presente trabajo. Es la preocupación y el protagonismo en la figura de los y las docentes como elemento vertebral del sistema, y la insatisfacción (hasta ahora) por mejorarla. Habría que pensar en las nuevas preguntas de la formación para construir nuevas y mejores respuestas.

Referencias Bibliográficas

- Altet, Marguerite. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, FCE, pp. 33-54.
- Ávalos, B. (2002). La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones. En UNESCO/ORLAC. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile.
- Castells, Manuel. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 México siglo XXI.
- Colom, A. (2000). *Teoría de la educación*. Editorial Síntesis. España.
- COMIE. (2005). *Procesos de formación T. I y II*. Estado del conocimiento (2002–2011). México.
- Esteve, José Manuel. (1989). *El malestar docente*. Barcelona, Laia, 158 pp.
- Ferry, Giles. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós Educador, 147 pp.
- Honoré, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Morata, 175 pp.
- López Aguilar, Martha de Jesús. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio, 2013, pp. 55-76 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.
- Marquillón, S. G., et al. (2011). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP) N° 36. Zaragoza, España.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer formar y conservar a los docentes eficientes*. México: OCDE Publishing. RAES ISSN 1852-8171, Año 6. Núm. 9, diciembre 2014, p. 35. Citado Por Mario Rueda et al. (2012).
- Perrone, G. y Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Paniagua Villarruel, M. (2016). *La inclusión educativa en contextos escolares*. Guadalajara.
- Perrenoud, Philippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó. Barcelona.

- Rodríguez Ousset, Azucena. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles Educativos*, núm. 63, enero-marzo, 1994 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISUE) Distrito Federal, México.
- Rueda Beltrán, M. *et al.* (2012). *El contexto factor clave en el desarrollo de la docencia en la Universidad. Trabajo realizado en el marco de los proyectos*: Mario Rueda (Coord.): “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”, con núm. de referencia 166792, CONACyT 2013- 2015; y Jesús M. Jornet (Coord.): Proyecto I+D de Investigación Fundamental No-orientada del MINECO (España): “Sistema Educativo y Cohesión Social: Un modelo de evaluación de necesidades (SECSEVALNEC)”, N° de referencia 37437- 2013- 2015.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Madrid: Paidós. MEC.
- SEP. (2013). *Marco normativo y propuesta de Reforma Educativa*. Portal de la SEP. México.
- Vaillant, D. (2005). *La formación de docentes en América Latina. Reavivando el modelo tradicional*. Madrid Octaedro.
- (2008). Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Foro Educativo, PREAL, *La Tarea*.
- y Monso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 3, N° 18, 2012, Montevideo (Uruguay), 11-30. ISSN 1688-9304. (recuperado el 21 de oct. de 2018).
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid, Narcea.
- Vélez Latorre, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia.
- TELEVISA. (2012). Documental De Panzazo.
- Tomilson, Carol Ann. (2013). *El aula diversificada*. Barcelona. Octaedro.
- Zeichner, K. (1994). El maestro como profesional reflexivo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (recuperado el 19 de octubre de 2018).