

EXÉGESIS INTEGRATIVA: LA FORMACION DOCENTE CONTINUA DESDE LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL CONOCIMIENTO

Luis A. Hernández Simarra
luhers75@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de
Investigación
Año 20 Nº 2
Julio: 2020
pp 130 - 137

Recibido: Abril 2020
Aprobado: Mayo 2020

RESUMEN

La investigación en proceso indagatorio que da vida al presente artículo, está referida a la formación permanente del profesorado. Tiene como propósito: Generar una Exégesis Integrativa de las teorías subjetivas de formación docente continua desde la espiral del conocimiento. Se sustenta epistémicamente en autores como: Ramírez (2008); Exégesis integrativa, Martínez (2016); Teorías subjetivas de formación docente, Arboleda y otros (2004); Formación docente continúa. Metodológicamente se inscribe en la investigación cualitativa y el método hermenéutico; pues permite la interacción social entre investigador e informantes clave, como técnicas de recolección de información se empleará la entrevista en profundidad y grupos de discusión. La entrevista se analizará bajo el procedimiento de Strauss y Corbin (2002), en sus tres fases: codificación abierta, axial y selectiva, para los grupos de discusión, se podrá usar como apoyo la técnica de análisis de contenido desde la cual se pueden evidenciar elementos sustanciales relacionados con las teorías subjetivas y la formación docente continua.

Palabras clave:
Exégesis Integrativa,
Formación Docente
Continua, Teorías
Subjetivas

INTEGRATIVE EXEGESIS: CONTINUOUS TEACHER TRAINING FROM THE SUBJECTIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

This research focuses on the permanent training of the teaching staff. Its purpose is to generate an integrative exegesis of the subjective theories of continuous teacher staff training based on the knowledge spiral. It is epistemologically supported by authors such as Ramírez (2008) (integrative exegesis), Martínez (2016) (subjective theories on teacher training), and Arboleda et al (2004) (continuous teacher staff training). Methodologically, it follows a qualitative investigation process and the hermeneutic method, as it allows the social interaction between researcher and key informant- Information will be gathered with profound interviews and group discussions. Interviews will be analyzed by means of the Strauss & Corbin procedure (2002) in its three phases: open, axial, and selective codification. For discussion groups, the content analysis technique can be used as support, with which substantial elements can appear that are related to subjective theories and continuous teacher training.

Key words:
School coexistence,
ecological theory,
pedagogical action.

L'EXÉGÈSE INTÉGRATIVE: LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DÈS LA CONSTRUCTION SUBJECTIVE DE LA CONNAISSANCE

RÉSUMÉ

Cette recherche est centrée sur la formation permanente du corps enseignant. Le but est de générer une exégèse intégrative des théories subjectives de formation continue des enseignants dès la spirale des connaissances. Elle est soutenue épistémiquement sur les auteurs comme Ramirez (2008) et l'exégèse intégrative, Martinez (2016) et les théories subjectives de la formation des enseignants et Arboleda et al. (2004) et la formation continue des enseignants. Méthodologiquement, elle s'inscrit dans la recherche qualitative et la méthode herméneutique parce qu'elle permette l'interaction sociale entre le chercheur et les informateurs clés. L'information sera collectée grâce aux entretiens profonds et des groupes de discussion. Les entretiens seront analysés sous le processus de Strauss et Corbin (2002) et ses trois phases : codification ouverte, axiale et sélective. Pour les groupes de discussion, on pourra utiliser la technique d'analyse de contenu depuis laquelle on peut mettre en évidence des éléments substantiels liés aux théories subjectives et la formation continue des enseignants.

Mots-clés:

Exégèse intégrative, formation continue des enseignants, théories subjectives

INTRODUCCIÓN

La aspiración de educar a la sociedad constituye sin lugar a duda la empresa más ambiciosa en la historia de la humanidad; educarse exige la mejor forma de hacer las cosas. Hoy se habla de una educación de calidad para referirse a la manera más adecuada de atender las necesidades de formación que a juicio del sujeto que la define, requiere quien es objeto de dicha educación. Como parte de esta discusión no es posible desconocer que en la prestación del servicio educativo intervienen muchos factores como son: los ambientes de aprendizaje, el contexto cultural, socioeconómico, la política pública, la formación de los docentes, entre otras cosas. Sobre este último en particular, existe un sin número de conjeturas relacionadas con sus posibles deficiencias, bien sea en su formación de base, en lo disciplinar o aspectos necesarios para su mejor desempeño, tal como el manejo conceptual pedagógico. Una formación que generalmente no es continua, reflejándose en una práctica pedagógica deficiente.

Hablar de la formación docente continua es entender que el ejercicio de este profesional constituye un oficio de formación permanente, especialmente si partimos de la consideración de que enseñar es directamente

proporcional a la disposición de aprender. Esto significa que el arte de enseñar requiere más allá de la voluntad, de un saber disciplinar y un saber pedagógico, lo cual no se adquiere en su totalidad con la formación inicial del educador, el pregrado como también se conoce, representa una fase de formación que es solo el principio de todo un proceso continuado de construcción personal y profesional.

Más aún si se considera el panorama descrito por autores como Barreto y otros (2017), quienes plantean que: "La actual sociedad de la información y del conocimiento caracterizada por los acelerados cambios, y constante incertidumbre, exigen que las universidades implementen modelos formativos orientados a que los futuros profesionales respondan a tales características en los diferentes escenarios" (p. 151-152). En tal sentido los profesionales en educación, más allá de la intencionalidad de las Instituciones de no ser inferiores a los retos del mundo actual, también deben establecer dentro de sus prioridades formarse de manera permanente y continua, donde la mayor preocupación sea aprender a aprender, como un requisito del nuevo perfil docente con miras a la obtención de la tan anhelada calidad educativa.

Desde esta óptica, se ha considerado la estrecha relación que puede tener la formación del profesorado en función de la calidad de los aprendizajes, por lo que ésta estaría influenciada en un considerable porcentaje por la calidad de la enseñanza. Las distintas etapas de formación de un profesional en educación determinan la calidad de su labor; entendiendo que las posibilidades de una práctica eficiente aumentan en la medida en que se recurre a la actualización permanente bien sea en materia disciplinar y/o en el perfeccionamiento del saber pedagógico, lo que redundará en una mejor práctica pedagógica.

Es así como Nova (2011), establece que ser docente: “Bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo” (p. 68). De manera que, trascendiendo la tradicional escolarización de la formación docente desde un enfoque andragógico, es necesario vitalizar este proceso, vivificarlo y humanizarlo en aras de profesionalizarlo con una verdadera y valiosa esencia, que permita aperturarse hacia lo significativamente humano y trascendental, más allá de los estándares prefijados que parecieran automatizar las acciones y dejan a un lado el ser y el convivir. Marcelo y Vaillant (2018), afirman que: “No alcanza con encarar meras reformas, sino que la profundidad de la transformación exige una nueva visión acerca de cuál es el problema, cómo se lo define y cuáles son las alternativas frente a él” (p. 31). Necesariamente estaríamos hablando de una apuesta poco convencional, donde el problema más allá de ser abordado sea antes reflexionado, estimando así variadas alternativas para su abordaje y resolución.

Por ejemplo, en el Departamento de Bolívar, en la costa norte o caribe colombiana, lugar en el cual se desarrollará la presente investigación; la docencia viene a ser una profesión que se complejiza por la cultura particular de su gente, sus fiestas y costumbres, su geografía y actividad económica, sus matices y fulgor latente. “Para ello se requiere una delimitación histórica, geográfica y cultural” (Motato: 2015 :211). Argumenta el mismo autor, que el hombre de esta región es el resultado de un enfoque triétnico; con una riqueza dialectal y una idiosincrasia única, expresada en el arte y la música, cargados de mensajes de nostalgia y dolor por las circunstancias históricas que les ha tocado vivir, pero que nunca pudo acabar con su espíritu festivo.

Por consiguiente, siempre está presente en su relación con el entorno físico y social en el cual se desempeña, lo que hace de esta región un ente particular y que merece ser entendido y atendido como tal en sus necesidades.

Esta somera caracterización de la zona costeña permite visualizar al docente que allí labora, con unas características particulares que puedan adecuarse al tornasol de emociones, costumbres, creencias y maneras que lo hacen pujante y apasionado por lo que hace. Desde esta cosmovisión, su formación debe ajustarse a dicho contexto por cuanto más allá de palabras y argumentos, el docente costeño requiere creer y sentir para así poder acompañar su actitud con lo que vive e interpreta de su realidad profesional y vital. De manera que asumir argumentos descontextualizados de las particularidades de la docencia en la Costa, no necesariamente (por muy buenas y ciertas que sean), permite que sean asumidas como parte de la idiosincrasia del ejercicio magisterial costeño; de manera que los procesos de formación continua que asume se ven permeados por esta particular caracterización.

Razón por la cual el proyecto de tesis doctoral referido en este artículo tiene como propósitos: Generar una Exégesis Integrativa de las Teorías Subjetivas en la Formación Docente Continua del Docente de la Costa Caribe Colombiana, desde la Espiral del Conocimiento, reflexionar en relación con los cimientos nomotéticos, epistémicos y metodológicos que contextualizan la Formación Docente Continua, analizar los aspectos vinculantes de la teoría Espiral del Conocimiento con la realidad de las organizaciones educativas de la Costa Caribe Colombiana, develar las Teorías Subjetivas elaboradas por los Docentes de la Costa Caribe Colombiana en relación con la Formación Docente Continua.

SUSTENTO TEORICO

La calidad de la educación es una exigencia de toda una sociedad que ha entendido la importancia del proceso donde se encuentra la clave para el desarrollo y el bienestar de los pueblos. Surgen entonces intereses investigativos por precisar, explicar, comprender, interpretar, descubrir y construir, diversidad de elementos y procesos relacionados con la educación, y el papel fundamental que cumplen cada uno de los actores sociales que interactúan en este proceso. En este caso, el maestro, como protagonista central, destaca en este estudio donde se espera generar una Exégesis Integrativa de las Teorías

de las Teorías Subjetivas en la Formación Docente Continua del Docente de la Costa Caribe Colombiana, desde la Espiral del Conocimiento; para ello, se abordan inicial y someramente las unidades de análisis destacadas como son: Exégesis Integrativa, Formación Docente Continua, las Teorías Subjetivas y Teoría de la Espiral del Conocimiento.

Exégesis Integrativa

La Exégesis es una palabra que guarda estrecha relación con el estudio de teorías religiosas, pues originalmente es un ejercicio intelectual que en palabras de Piqué (2017), por su raíz etimológica, significa sacar afuera del texto, la Exégesis, en las acaloradas controversias teológicas del medioevo. Era usualmente empleada para aludir a la labor de extraer la verdad de los textos bíblicos, algo así como el verdadero contenido del texto. En consecuencia, el término Exégesis tradicionalmente ha sido empleado como una especie de hermenéutica religiosa.

Por tanto, la Exégesis se constituye en una alternativa discursiva que permite develar la intención del autor plasmada en un texto, así como la posibilidad de poner de manifiesto aspectos de la realidad no consideradas hasta el momento al vincularse de manera transdisciplinaria.

Dicho esto, el concepto de Exégesis Integrativa puede ser considerado para la investigación a realizar, como un concepto en construcción, una propuesta consistente en la posibilidad de realizar una explicación crítica del fenómeno de formación docente continua a partir de la integración de las teorías subjetivas y la teoría del conocimiento. Por lo pronto una posible definición del concepto de Exégesis Integrativa, sería una interpretación crítica para la comprensión alternativa de un fenómeno a partir de la interacción posible entre sus partes constitutivas. Dicha explicación surge de la interpretación objetiva que se puede hacer de un texto, en este caso las teorías subjetivas y del conocimiento en su relación con la formación continua.

Formación Docente Continua

Martínez (2016), invoca las palabras de dos autores para definir la formación docente, por un lado Marcelo (1989), la define como: "un campo de investigación científico teórico-práctico que estudia el proceso mediante el que los profesores se integran en experiencias de aprendizaje que les permiten una mejora de sus cono-

nocimientos, destrezas y disposiciones, permitiéndoles, así, desarrollar intervenciones educativas profesionales" (p.303).

En tal caso el autor denota la importancia y trascendencia de la formación docente como una condición necesaria para el desarrollo de prácticas educativas profesionales. Entendida la función primordial de la educación en la llamada sociedad del conocimiento como la profesionalización de los actos e intervenciones hechas en su nombre, existe un Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente, documento expedido por el Ministerio de Educación Nacional (2012), según el cual, los Docentes en Formación, son "...conscientes de su proceso de formación permanente y mejoramiento continuo dirigido a aprender a enseñar y enseñar a aprender, para crear las oportunidades de participación social, a través de una educación de calidad" (p. 113). Lo que denota una vez más la estrecha relación entre formación docente continua y educación de calidad; donde se involucra todo lo orientado al propósito de alcanzar las competencias necesarias para la titulación y para la actualización profesional una vez se ejerce dicha labor.

La formación continua o permanente, a juicio de Arboleda y otros (2004), ha de entenderse como: "Un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende" (p. 81).

Una formación que comprende varios aspectos: a) las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir y recrear; b) el saber pedagógico como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla; c) la práctica pedagógica que requiere ser comprendida en su sentido heurístico, de tal forma que, como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación. Igualmente se considera como funciones de la capacitación docente el hecho de contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa y permitir, por una parte, el mejoramiento y aprendizaje de los agentes educativos y, por otra, el desarrollo de la organización.

Toda acción consciente con miras a potenciar la práctica docente bien sea de manera formal o informal, hace parte de la formación continua; una vez comienza su actividad como

educador, todo ello con miras a profesionalizarse o perfeccionar su labor, constituye un factor clave para el crecimiento profesional del magisterio; una actualización permanente de su saber disciplinar, pedagógico y el crecimiento práctico del ejercicio docente, que a juzgar por los lineamientos nacionales expuestos en el referido Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012), es un propósito de primer orden para el país cuando dice que:

A partir de la Ley 715 de 2001, es responsabilidad del estado y, en esta medida, es organizada y financiada por las entidades gubernamentales nacionales o regionales. Se desarrolla a través del Plan Territorial de Formación Docente, liderado por las respectivas secretarías de educación, con la asesoría del comité territorial de capacitación (p. 118).

Aunque convertirse en un profesional eficiente debe partir de la iniciativa de cada educador, la ley es clara en asegurar que es responsabilidad del estado; a través de las distintas entidades administrativas de la educación promover y costear una política de formación docente en todo el territorio nacional. La legislación Nacional en el mismo Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012), en materia de formación continua también destaca que:

Se distinguen dos rutas de formación, que tienen como rasgo distintivo la titulación: (a) la de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, no conducente a título; y (b) la de profesionalización posgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa (especialista, magíster y doctor). (p.116).

En ambos casos la oferta es diversificada, ofreciendo la opción para que el docente opte por los estudios que más le favorezcan, bien sea por el interés de profundizar en una disciplina específica o de acuerdo con sus necesidades de formación para alcanzar una práctica pedagógica más eficiente. Los intereses de formación de la escuela y los docentes que hacen parte de ella,

en ocasiones suelen distanciarse de los propósitos de formación gubernamentales, lo cual podría resultar paradójico, si entendemos que todos abogan por una calidad de la educación.

La formación continua del profesorado por un lado hace parte de la agenda política de cada gobierno, y por otro lado son promovidas por el interés particular de las escuelas y los docentes de mejorar su práctica, todos bajo la premisa y la convicción de que guarda una estrecha relación con la mejora de los aprendizajes y a su vez con la calidad educativa. Es menester del Estado velar por la educación y coordinar como órgano rector, todos aquellos procesos que de forma masiva convoquen a la consecución de los objetivos propuestos para tal fin, razón por la cual asocian el proceso de formación docente a la posibilidad de promover la legislación y lineamientos de la agenda nacional en materia de educación. En lo concerniente a la iniciativa de las escuelas y docentes, se circunscriben en un ejercicio de formación más flexibles y contextualizados. Al respecto Arboleda y otros (2004), aseguran que:

Entre las variables referidas al maestro y asociadas al mejoramiento cualitativo de la educación se encuentra la capacitación. A pesar del reconocimiento de esa importancia, los resultados de las investigaciones y los insatisfactorios logros de los estudiantes en las mediciones de calidad de los sistemas educativos atribuyen al bajo desempeño del maestro la baja calidad de la educación, lo que cuestiona la formación y actualización docente que, al parecer, no ejercen (p. 83)

Una realidad que busca ser contrarrestada con modelos o propuestas alternativas de formación docente continúa, que como tema de interés se constituye cada vez más en un codiciado objeto de estudio para la investigación educativa, al menos por parte de la comunidad académica. Es así, como se encuentran un conjunto de normativas, ofertas y argumentaciones que abordan lo relacionado con el diseño de planes y programas para la formación docente continua, pero los mismos no parecen ser de interés masivo o, quizás, este proceso como tal, no es de interés fundamental para los docentes. De allí que es necesario indagar acerca de la concepción que realizan sus protagonistas sobre dicho fenómeno, con el fin de interpretar,

explicar y comprender la situación desde la mirada de quien debería vivir el proceso y, a partir de allí, generar algunas construcciones que permitan avanzar en este complejo tránsito contextual.

Teorías Subjetivas

Estudios como el de Raczynski y Muñoz (2007), destacan la importancia de apuntalar los esfuerzos en la redención y reivindicación de los aprendizajes y experiencias vividas por los mismos docentes como significativos y exitosos en las prácticas pedagógicas y es que desde esta mirada, más que cualquier otra (por genial que sea), pudiera ejercerse una mayor influencia en el desempeño profesional del magisterio.

Es a partir de este camino que diversos autores (entre los que destacan Clark y Peterson (1990); Catalán (2010); Catalán (2011); Marcelo (2013); Cuadra y Catalán (2016), han desarrollado esfuerzos por indagar las creencias y teorías subjetivas del profesorado como una corriente que aporte a la construcción de procesos contextualizados a la realidad educativa. La esencia es que los esfuerzos racionales y científicos que puedan hacerse tengan como cimiento, o por lo menos consideren, las concepciones de los docentes en relación con su propia práctica y realidad, promoviendo así un miramiento factible, pertinente y con mayores posibilidades de usanza en el escenario educacional.

Partiendo de este atisbo, surgen las Teorías Subjetivas como interpretaciones, explicaciones, suposiciones o conjeturas, construidas con base en argumentaciones sobre sí mismo o realidades contextuales. En el caso del presente estudio concierne conocer las explicaciones que los docentes tienen en relación con los procesos de Formación Continua y como éstos pueden ser integrados desde los postulados propuestos por la teoría de la espiral del conocimiento, dentro de las organizaciones educativas. Siendo así, es necesario explicar cuál es la concepción, visión o construcción que algunos autores tienen sobre la base de esta construcción.

Martínez (2016), argumenta que las teorías subjetivas son:

Construcciones personales explicativas implícitas o explícitas, con una estructura lingüística argumentativa y del tipo causa efecto, que permiten interpretar el mundo, así como el propio comportamiento; son de carácter individual

y se vinculan con lo social tanto en su comunicación como en su formación (p. 303).

Esto representa una concepción interesante por cuanto recoge lo que se ha venido abordando sobre ellas (Flick 2004; Aristegui 2004; Catalán, 2010) y precisa sus elementos constituyentes como son: (a) construcciones (brindando una perspectiva progresiva y perfectible a lo argumentado); (b) personales (sirven como guías de la acción sin pretender ser absolutismos, pues nacen de la propia experiencia y percepción pero tienen vinculación social pues son comunicables); (c) explicativas (la esencia de estas es ofrecer una ilustración o dilucidación de lo que se concibe sobre algún aspecto determinado); (d) estructura lingüística argumentativa (pues aun cuando buscan explicar e interpretar fenómenos dicho proceso debe ser argumentado, toda vez que orientan el comportamiento e influyen la autovaloración).

Es importante destacar que las teorías subjetivas, a juicio de Flick (2004), tienen como supuestos fundamentales los postulados siguientes: (a) las personas desarrollan en su cotidianidad sus propias teorías relacionadas con el funcionamiento de su entorno y los procesos constituyentes; (b) dichas teorías se emplean y valoran en las actividades diarias; (c) su estructura lingüística (por ser argumentativas) se asemeja a la de las teorías científicas, y sus argumentos se organizan de forma interdependiente.

SUSTENTO METÓDICO

La complejidad del mundo real nos ha llevado a la conclusión que existen una parte de la realidad social que sólo puede ser comprendida y explicada de una mejor forma, adentrándose en su propia dinámica; desde la experiencia de quienes hacen parte de ella, razón por la cual el presente trabajo de investigación recurrirá a las posibilidades que para tal efecto ofrece el enfoque cualitativo, como se deja ver en lo expuesto por Valdez (2014), la naturaleza de los procedimientos de investigación cualitativa consisten, entre otros, en: (a) extraer descripciones a partir de observaciones asumidas desde el producto de narraciones, entrevistas, notas de campo y procesos afines, que generen datos descriptivos que emergen del discurso generado (oral o escrito), así como la observación de las conductas; (b) estudiar situaciones enmarcadas en lo real e inmediato para posteriormente avanzar hacia lo abstracto, utilizando técni-

cas de categorización y codificación; (c) el rol del investigador se hace parte de la realidad, siendo también observador participante; (d) su desarrollo implica un proceso abierto y flexible dinamizado en la incertidumbre y la ambigüedad; (e) su esencia implica la comprensión mediante la experiencia y la interpretación.

En congruencia con lo anterior el método seleccionado es el hermenéutico, cuya génesis surge desde la exégesis o interpretación bíblica. Para Hurtado y Toro (2001), dicho término proviene del griego *hermeneuon*, cuyo significado es interpretar, razón por la cual se espera que la Aproximación Teórica generada de las Teorías Subjetivas en la Formación Docente Continua, a partir de la espiral del conocimiento, pueda ser el resultado de una Exégesis.

Para el desarrollo de la investigación se utilizarán los tres momentos planteados por Hernández (2010): (a) fase empírica en la cual se construye una especie de bitácora preliminar de la fenomenica a estudiar, centrando el énfasis del trabajo indagatorio en la recolección de información; (b) fase constructiva, desde la cual se analiza e interpreta la información recolectada con el propósito de iniciar la delineación de la aproximación integrativa; (c) la fase generativa, desde la cual se construye la teoría brindando una explicación del contexto estudiado.

Criterios de selección de los informantes serán: ostentar de universidades colombianas el título de docente, en un tiempo no inferior a cinco años y en los cuales debió haber ejercido su labor de manera ininterrumpida, así como haber realizado cursos o postgrados en el último año. Los informantes clave serán nueve en total vinculados a la planta de personal de la secretaria de educación departamental de Bolívar.

Se utilizarán como técnicas para la recolección de información la entrevista en profundidad y los grupos de discusión., por lo cual se requieren como instrumentos la guía de entrevistas y el guion de preguntas generadoras, respectivamente, las cuales serán desarrolladas posteriormente y presentadas como anexos en el reporte final de la Tesis Doctoral.

Como técnicas de análisis de información y para dar cumplimiento a los propósitos de la investigación, se utilizará el procedimiento de Strauss y Corbin (2002), en sus tres fases: codificación abierta, axial y selectiva. Para el caso de los grupos de discusión, se podrá usar como

apoyo la técnica de análisis de contenido desde la cual se pueden evidenciar elementos sustanciales relacionados con las teorías subjetivas e la formación docente continua.

REFERENCIAS

- Arboleda, M. V., Calvo, G., Arbeláez, M. C. F., Prieto, C. G., Camacho, S. L., Jaramillo, F. Z., y Abello, M. C. (2004). *Las Necesidades de Formación permanente del docente. Educación y educadores. [Artículo en Línea]*. Disponible: [file:///C:/Users/Dialnet-LasNecesidadesDeFormacionPermanenteDelDocente-2041051%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dialnet-LasNecesidadesDeFormacionPermanenteDelDocente-2041051%20(2).pdf). [Consulta: 2018, octubre, 16]
- Aristegui, R. (2004). *Actos De Habla En La Conversación Terapéutica. Terapia Psicológica, Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Psicología Clínica, v. 22, n. 2, p. 131-143.*
- Blanco, G. R. (2015). *Formación Continua Y Desarrollo Profesional Docente "Ponencias del seminario internacional" [Libro en Línea] Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI 2013, Santiago de Chile. Disponible: <https://docplayer.es/70236098-Formacion-continua-y-desarrollo-profesional-docente.html> [Consulta: 2018, Diciembre, 10]*
- Barreto, I. M. G., Carreres, A. L., González, T. M. P., & Torres, L. H. (2017). *El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. [Artículo en Línea]. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Disponible: <http://www.redalyc.org/html/3498/349851791016/> [Consulta: 2018, enero, 23].*
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos. La Serena: Editorial Universidad de La Serena. Coquimbo, Chile.*
- Catalán, J. (2011). *Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: Psicología Educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y soluciones. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, p. 18 7-215. Coquimbo, Chile.*
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes. Barcelona: Paidós.*
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa. España, Madrid: Ediciones Morata.*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación (Vol. 3). México: McGraw-Hill. [Libro en Línea] Disponible: sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf. [Consulta: 2017, Diciembre, 02]*

- Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigma y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Jurado, V. F. (2016). *Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente*. *Pedagogía y Saberes [Artículo en Línea]*. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>. [Consulta: 2018, septiembre, 01]
- López, C. (2016). *Didáctica Conversora del Conocimiento: Construcción de un Modelo Integrativo en Educación Universitaria*. *Revista Científica Observador del Conocimiento*, v. 3, n. 4, sep. 2016. [Revista en Línea] Disponible: <http://rnii.oncti.gob.ve/revista/web/images/pdfs/ocv3n4.pdf> [Consulta: 2018, Noviembre, 13]
- Marcelo, C. (2013). *Las Tecnologías para la innovación y la práctica docente*. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados*, v. 18, n. 52, p. 25-47, marzo de 2013. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>. [Consulta: 2018, Noviembre, 15]
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *La formación inicial docente: problemas complejos - respuestas disruptivas*. *Cuadernos de Pedagogía*. [Artículo en Línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Denise_Vaillant/publication/325909333. [Consulta: 2018, octubre, 14]
- Martínez, d. j., & Ahumada, j. r. c. (2016). *Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0299.pdf>. [Consulta: 2018, diciembre, 10].
- Motato, H. (2015). *Una visión poética del Caribe en la obra de Raúl Gómez Jattin*. *Revista Filosofía UIS [Revista en Línea]*. Disponible: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/5707/5861>. [Consulta: 2018, septiembre, 05]
- Nova, A. P. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. [Revista en Línea]. Disponible: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf. [Consulta: 2018, octubre, 17].
- Políticas, M. E. N. (2012). *Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. [Transcripción en Línea] Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf. [Consulta: 2018, diciembre, 12]
- Piqué, P. (2017). *Exégesis y eiségesis en el estudio y en la enseñanza de los aportes de la obra de Adam Smith a la Historia del Pensamiento Económico*. *Filosofía de la Economía*, [Artículo en línea]. Disponible: <http://pct.caicyt.gov.ar/index.php/filoecon/article/viewFile/11392/pdf>. [Consulta: 2019, enero, 13]
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micropolítica*. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*. Madrid: red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia escolar, vol. 5, n. 3, p. 40-83. [Revista en Línea] Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354541> [Consulta: 2018, Noviembre, 24]
- Ramírez, R. R. (2008). *El Método Pragmalingüístico en la Exégesis Postmoderna*. Lulu. com. [Libro en línea] Disponible: https://www.researchgate.net/profile/RafaelResendiz_Ramirez/publication/256405456
- Straus y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Valdez, J. (2014). *Investigación Cualitativa: Claves y teorías prácticas*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Rectorado de la Universidad Simón Rodríguez.
- Zapata, D. E. M., & Rey, J. E. V. (2015). *Gestión del conocimiento organizacional: un encuentro necesario entre plataformas digitales, comunicación, educación y cultura*. *Revista Lasallista de Investigación*, [Revista en Línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291012.pdf>. [Consulta 2018, Diciembre, 16]