

La formación permanente del docente en Latinoamérica

Continuos training of teachers in Latin America

Francisca Delia Sandoval Moreno¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia, México

fdelisan@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es ofrecer elementos para la reflexión sobre la calidad en los programas de formación docente que son desarrollados en los diversos niveles educativos en Latinoamérica. El estudio corresponde a una investigación documental, principalmente realizada a través de la consulta de fuentes electrónicas que fueron publicadas recientemente en revistas internacionales indexadas, atendiendo las principales aportaciones sobre la formación docente y su impacto en la calidad educativa; aunque la revisión es amplia, no se considera un estudio exhaustivo. Las fuentes consultadas ofrecen datos empíricos confiables para el objetivo del estudio. Por tal razón, el estudio es descriptivo, ex post facto e interpretativo.

La crisis de la educación superior en Latinoamérica se presenta tanto por factores endógenos como exógenos. Se propone conceptualizar a la educación superior como un medio estratégico para incrementar el capital social y el bienestar de la comunidad, capaz de aportar significativamente a la cultura, el arte y la ciencia. Se observó que las políticas para mejorar la calidad en educación básica en los países latinoamericanos están enfocadas al desarrollo de la formación en posgrado de sus docentes, como una apuesta para resolver los problemas de rezago, bajo aprovechamiento e inequidad educativa; sin embargo, esta política educativa es contraria a las acciones emprendidas por los países del primer mundo

¹ Labora como Profesora en la Escuela de Ciencias Químicas de la Universidad de Sonora, México, Maestría en Educación por la Universidad UNO y en Administración Educativa por el IPPSON, actualmente doctorante en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), artículo precisamente derivado en parte de su tesis doctoral. Dirección electrónica: fdelisan@gmail.com

o las universidades de mayor prestigio en América Latina, puesto que la contratación de los docentes exige como requisito contar previamente con el grado académico.

Palabras clave: docencia, formación, calidad educativa, posgrado, educación.

Abstract

The objective of this work is to offer elements for reflection on the quality of programs of teacher training which are developed at various educational levels in Latin America. The study corresponds to a research documentary, mainly through the consultation of electronic sources which were recently published in international journals, attending the main contributions on teacher training and its impact on the quality of education; Although the review is broad, it is not considered an exhaustive study. The sources provide reliable empirical data for the purpose of the study. For this reason, the study is descriptive, ex post facto and interpretive.

The crisis of higher education in Latin America is presented both by exogenous and endogenous factors. Intends to conceptualize higher education as a strategic means to increase the social capital and the welfare of the community, capable of contributing significantly to the culture, art and science. It was noted that policies to improve the quality of basic education in Latin American countries are focused on the development of training in postgraduate of their teachers, as a commitment to solve the problems of backwardness, under achievement and educational inequity; however, this educational policy is contrary to the actions undertaken by the countries of the first world or the universities of greater prestige in Latin America, since the hiring of teachers asks as requirement previously having the academic degree.

Keywords: teaching, training, quality of education, postgraduate education.

Fecha recepción: Octubre 2014 **Fecha aceptación:** Mayo 2015

Introducción

A continuación se presenta un análisis sobre la formación de los docentes y su relación con la calidad educativa, con el propósito de identificar las tendencias en la formación de posgrado en los países de Latinoamérica. El estudio corresponde a una investigación documental, principalmente realizada a través de la consulta de fuentes electrónicas que fueron publicadas recientemente en revistas internacionales indexadas, atendiendo las principales aportaciones sobre la formación docente y su impacto en la calidad educativa. Se reconoce que a pesar de la amplitud del estudio, no representa un estudio exhaustivo; sin embargo, las fuentes consultadas ofrecen datos empíricos confiables para el objetivo del estudio. Por tal razón, el estudio es descriptivo, *ex post facto* e interpretativo. El artículo está estructurado por los apartados básicos de los reportes académicos: introducción, desarrollo y conclusiones, con el apartado final de referencias, para guiar al lector a las fuentes empleadas para la realización de la investigación.

La formación del ser humano es considerada como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, que de manera permanente contribuye en la definición y configuración de un perfil personal y profesional específico.

La formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en el campo educativo en los diferentes niveles y modalidades. La formación docente se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa, considerando las funciones y tareas que debe realizar un docente en su centro de trabajo (Boéssio y Portella, 2009).

El objetivo del presente trabajo es ofrecer elementos para la reflexión sobre la calidad en los programas de formación docente que son orientados a los diversos niveles educativos en Latinoamérica.

Desarrollo

La educación superior en México, corresponde a los estudios de técnico superior, licenciatura y posgrado (especialidad, maestría y doctorado). En el contexto educativo de las escuelas normales, regularmente se hace mención de la educación inicial que reciben los docentes y de la educación permanente que corresponde a la formación a lo largo de la vida.

La formación docente para obtener la licenciatura es considerada como una formación inicial, puesto que el docente debe seguir preparándose de manera continua y permanente el resto de su trayectoria profesional.

El Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar (SEP, 2012), establece que:

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. En la fundamentación se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente en la reforma.

Con lo expresado, se infiere que el gobierno mexicano tiene el propósito de formar de manera integral a los futuros docentes de educación básica y que está desarrollando una reforma educativa realmente orientada a mejorar la calidad de la educación, implementando procesos de selección docente a través de concursos de oposición, buscando elegir a los mejores candidatos para ocupar las plazas en los diversos niveles educativos. Dichas disposiciones oficiales están exigiendo la más alta preparación y formación docente, por lo

que los futuros candidatos a ocupar una plaza deben compensar sus deficiencias y adquirir la más alta formación académica para poder ser seleccionados.

En educación básica en México, se encuentran laborando 1 077 785 docentes que ya tienen posgrado, distribuidos de la siguiente manera: 19 866 en preescolar, 41 857 en primaria y 46 062 en secundaria (SEP, 2015b).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015a), el Sistema Educativo Mexicano cuenta con casi 2 millones de docentes que imparten clases en 258 401 escuelas, de las cuales 4 894 escuelas pertenecen al nivel superior.

En México, como en algunos países de Latinoamérica, la matrícula de formación docente experimentó un crecimiento notable hasta 2004, se estabilizó en 2009 y después ascendió levemente en 2010 y 2011; sin embargo, hasta el 2015, se reporta una disminución considerable en la matrícula de los programas de posgrado.

Actualmente en México, existen 229 201 estudiantes de posgrado, que son atendidos por 49 217 docentes (SEP, 2015b).

Desafortunadamente, los docentes tanto en México como en Latinoamérica atraviesan por una desvalorización prácticamente generalizada por la sociedad, situación que se atribuye a múltiples causas, entre las que se pueden mencionar la poca preparación científica y pedagógica, la participación para resolver los problemas sociales y la exigencia constante de los derechos laborales.

Sin embargo, es importante destacar que en ese marco de complejidades, en Latinoamérica los docentes que gozan de mayor reconocimiento social por su trabajo son los que se desempeñan en la educación infantil o preescolar (Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010), siendo muy probable que esta situación se deba a la poca exigencia de indicadores educativos relacionados con el aprovechamiento escolar. Paradójicamente, los docentes de preescolar en México son los mejor valorados y los que menos posgrados tienen; como ya se ha mencionado, solo hay 19 866 docentes con posgrado en preescolar, representando 18.4 % de los docentes en educación básica con posgrado.

Por otra parte, el estudio de posgrado tiene el propósito de formar profesionistas con alto grado de especialización, y se acredita mediante la obtención de un grado académico. El

posgrado es un factor fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como para la producción y distribución del conocimiento, cultivo de principios éticos y valores morales entre los estudiantes y la sociedad (García y Barrón, 2011).

Los primeros programas de posgrado en Ciencias de la Educación en México fueron ofrecidos por la Universidad Nacional en 1935, consistiendo en un programa de maestría que tenía el propósito de formar especialistas en educación, y un programa de doctorado, orientado a formar investigadores (Sánchez, 2010).

La reflexión sobre la formación docente y el proceso de aprendizaje vivenciado en los programas de posgrado en educación, requiere primeramente reconocer que la docencia es una profesión sumamente compleja y que enfrenta constantes retos (Boéssio y Portella, 2009), por lo que la formación continua y permanente debe considerarse como algo prioritario en la trayectoria de un docente.

Actualmente los programas de posgrado en el área educativa que más cursan los docentes son la especialidad en docencia y la maestría en educación, convirtiéndose en la principal herramienta para la profesionalización del docente que le permitirá confrontar los desafíos de la educación en nuestro tiempo.

Sin embargo, el docente no solo debe tener un profundo conocimiento didáctico y pedagógico, además requiere ser un experto en el campo disciplinar o materia del conocimiento que imparte. La calidad del desempeño docente no se limita solamente a la solidez de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, ni a lo adecuado de sus habilidades propiamente didácticas. De acuerdo con Silvia Schmelkes (1995), el docente requiere demostrar una calidad integral, demandando un alto nivel de desempeño en los aspectos cognoscitivos y procedimentales, pero también, y de manera muy importante, los aspectos afectivos como actitudes hacia la docencia, hacia sus alumnos y hacia la comunidad en que trabaja.

Arenas y Fernández han realizado estudios para verificar la preparación de los docentes en una universidad pública mexicana, en cuanto a sus técnicas didácticas y el efecto de la formación obtenida en el aprovechamiento académico de los estudiantes; los autores citados encontraron que “los alumnos que cursaron materias con maestros que tienen

formación docente a nivel maestría y/o doctorado obtuvieron promedios más altos que los alumnos que cursaron materias con maestros que carecen de dicha formación” (2009, p.15).

La QS University Rankings: Latin America (2015), con base en siete criterios, establece cada año el ranking de las mejores 300 universidades de Latinoamérica, los cuales se presentan a continuación: a) la reputación de la universidad con los futuros empleadores de los egresados; b) la relación docentes de tiempo completo por alumnos inscritos; c) artículos publicados por los docentes; d) citas de las publicaciones; e) proporción de docentes con doctorado por alumnos inscritos, y f) impacto en la web de la institución. Como puede observarse, actualmente el nivel de doctorado como grado académico se ha convertido en el perfil deseable para contratación, y es un indicador indispensable para que una universidad sea considerada mejor que otra.

Con base en los criterios antes señalados, el ranking de las diez mejores universidades evaluadas en Latinoamérica en 2015 fue el siguiente:

1. Universidad de Sao Paulo (Brasil).
2. Universidad Estadual de Campinas (Brasil).
3. Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile).
4. Universidad de Chile (Chile).
5. Universidad de Río de Janeiro (Brasil).
6. Universidad Nacional Autónoma de México (México).
7. Universidad de los Andes (Colombia).
8. UNESP (Brasil).
9. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México).
10. Universidad de Brasilia (Brasil).

Se identifica en el sexto y noveno lugar a dos instituciones mexicanas, UNAM y Tecnológico de Monterrey, posicionándose como instituciones de alto prestigio académico, las cuales tienen establecido que sus docentes cuenten con posgrado para que se autorice su contratación. Con base en los criterios establecidos por la QS University Rankings: Latin America, se puede inferir que el posgrado y la productividad académica de los profesores universitarios es un factor determinante para formar a los futuros profesionistas con alto nivel académico, preparación que se reflejará a corto plazo en el desempeño profesional.

Por otro lado, es un gran mérito para Brasil contar con cinco universidades dentro de las primeras diez mejor evaluadas por su calidad educativa en Latinoamérica. Es importante destacar que en Brasil en el año de 1996 solamente 25 % de los docentes en ejercicio tenían formación en nivel superior, sin embargo, en la actualidad este indicador ha ascendido al 78 %. En Brasil el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso que se dirige a la actualización y el perfeccionamiento permanente de los docentes. Este tipo de formación se vincula con el desarrollo de la carrera docente, para ello se ha establecido un sistema de permisos o licencias remuneradas para realizar estudios de posgrado y además la formación permanente forma parte de la carga horaria del trabajo docente (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur, 2014).

A nivel internacional, la formación docente presenta un panorama heterogéneo que se compone de diferentes tradiciones y situaciones políticas, sociales y pedagógicas, existiendo problemáticas compartidas que dificultan el desarrollo de programas educativos que cumplan satisfactoriamente con los criterios de calidad establecidos internacionalmente (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur, 2014).

Como se ha observado en los resultados de las diez universidades mejor evaluadas de Latinoamérica, Chile cuenta con dos universidades que fueron evaluadas como las mejores: la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile. No es una sorpresa puesto que Chile desde hace varios años ha estado a la vanguardia en el campo educativo y ha sido una referencia para México por la eficacia y efectividad de sus modelos y programas educativos.

Los países latinoamericanos de manera general están buscando formar a los docentes como una prioridad para mejorar la calidad educativa; por ejemplo, en Perú en el Censo Universitario realizado en 2010, 70.3 % de los docentes tenía estudios de posgrado concluidos. De este grupo, 75.5 % había realizado una maestría, 19,4 % una segunda especialización y solo 5.2 % contaba con grado de doctor (Del maestro, 2011).

Mungarro (2009) señala que en educación básica en México, 95 % de los profesores de escuelas normales manifestaron expectativas favorables hacia la profesionalización, sin embargo, la decisión de realizar estudios de posgrado es una acción fortuita no programada.

Paradójicamente en educación básica no parece existir una relación entre grado académico y aprovechamiento escolar. Aunque los docentes cuenten con posgrado, “no siempre dominan lo que tienen que enseñar” (Schmelkes, 1995).

En España, al igual que en Latinoamérica, la capacitación que reciben por parte del estado no responde a las necesidades de la docencia en el nivel básico (Martín, Manso, Pérez & Álvarez, 2010). Con frecuencia los docentes manifiestan que son obligados a asistir a cursos, sin que se realice un diagnóstico de necesidades de capacitación.

Lamentablemente, en la educación básica que se ofrece en México no parece existir la misma relación entre formación docente y calidad educativa. El problema de la calidad educativa, la cobertura y la equidad en la educación se ha presentado de manera consistente en el Sistema Educativo Mexicano, por lo que hace notar que la formación de posgrado de los docentes no es un factor que condicione las buenas prácticas escolares en la educación obligatoria ofrecida en México, por lo que se incluye además a este problema la educación media superior.

Al parecer, la formación obtenida en el posgrado no puede llevarse a la práctica en los centros escolares, algo muy similar ocurre cuando los estudiantes en formación inicial tienen sus primeras experiencias en los contextos educativos, enfrentando por lo general un choque generacional entre las creencias, costumbres y tradiciones establecidas por el colectivo docente de la escuela.

Tal como lo establecen las creencias, se ve fuertemente afectada por factores asociados al contexto en que un estudiante realiza sus experiencias prácticas, es decir, “cuando los establecimientos educacionales tienden a ser muy rígidos o cuando la cultura escolar predominante en ese establecimiento manifiesta cierta resistencia a la implementación de innovaciones, se presenta cierto temor por parte del propio alumno para implementar procesos de cambio”.

Para poder mejorar la formación docente, es necesario primeramente transformar la cultura de las instituciones formadoras, por lo cual se recomienda a las universidades y a los institutos de formación docente lo siguiente (Bondarenko, 2009, p. 260):

- a) Destinar tiempo, espacio y recursos para la formación investigativa.
- b) Modernizar el currículum y actualizar los programas de formación, incorporando el componente investigativo de manera transversal en los mismos como parte de la formación académica.
- c) Promover las relaciones estrechas con los planteles, al igual que con los sectores empresariales y productivos del país, concretando apoyos a fin de elevar los niveles de investigación.

Con lo expuesto anteriormente, resulta interesante desmitificar la proposición siguiente: “a mayor grado de formación pedagógica del docente, mayor será el nivel de aprovechamiento de los estudiantes”, puesto que no puede aplicarse a todos los contextos y niveles educativos.

En América Latina una gran mayoría de los docentes tiene una fuerte convicción de que después de varias décadas de aplicar en la educación políticas neoliberales, se presenta un deterioro educativo como resultado de la mercantilización de la educación. Ese proceso ha generado una cultura de formación profesional docente (inicial o en servicio) sin sentido colectivo, promoviendo el credencialismo y el trabajo individual, “que no logra aprehender el carácter transformador y social de la profesión docente, sino que, más bien, lo individualiza y lo convierte en un quehacer mecanicista que luego se busca evaluar en términos meramente cuantitativos” (Internacional de la Educación para América Latina, 2010).

La globalización económica y la mundialización educativa por la que atraviesan todos los países de Latinoamérica, los condiciona a cumplir con las disposiciones establecidas por organismos financieros externos, recibiendo una gran influencia y presión por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y recientemente la República de China está brindando un fuerte apoyo económico y estableciendo nuevas condiciones en su relación política y económica. Estas condiciones establecen acuerdos para aumentar la competitividad de los mercados regionales, buscando incorporar las economías emergentes al flujo mundial de intercambios de bienes y

servicios. Dejando a la vista que al sistema educativo se le está tratando de adaptar a las necesidades del mercado globalizado, convirtiéndolo en un bien económico (IEESA, 2012).

El Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2012), de manera muy clara, presenta un análisis sobre la formación docente y establece de manera crítica las acciones para que la educación impartida en los distintos niveles educativos pueda ofrecerse con una mayor calidad:

El reto está en los alumnos que actualmente cursan la Licenciatura en Educación y los profesores que ya se encuentran frente al aula -en cualquiera de los niveles educativos- para que logren no solo mediar, sino superar las problemáticas actuales. Que ante el bajo rendimiento académico, la deserción escolar y las críticas puedan hacer una alianza con las TIC, los padres de familia y la sociedad en su conjunto, logrando diluir el dualismo al que se enfrentan los profesores de salvadores y culpables de la calidad educativa, invitando a un proceso de autocrítica y auto reflexión profesional y gremial que permita integrar acciones educativas tendientes a la superación de los maestros del país. Obligando a reconocer que la responsabilidad de la educación no solo se encuentra depositada en la escuela y el profesor, sino en toda la sociedad en conjunto.

Portilla (2002) establece que son los empresarios los principales agentes sociales que señalan la crisis educativa, puesto que aseguran que las instituciones no egresan los profesionales que se desean y los que egresan no cumplen con las expectativas del puesto, colocando a todo el Sistema Educativo Mexicano como ineficiente y carente de eficacia. Las escuelas normales y las universidades enfrentan problemas comunes por la falta de investigación que sustente las necesidades educativas a partir de evidencias empíricas que describan la realidad política, económica, social y cultural de nuestro país.

Es importante señalar que la docencia tiene como factor determinante la vocación a la profesión. Un docente sin vocación seguramente tendrá desempeños con un nivel bajo de dominio teórico y práctico; existe una gran población de docentes que trabajan sin fundamento teórico, sin referencia científica, convirtiendo su didáctica en una práctica no validada.

Generalmente en educación secundaria, en el nivel medio superior y superior laboran una gran cantidad de docentes que sin vocación ingresaron al sistema educativo a través de recomendaciones, haciendo uso de las relaciones y que adoptaron esta profesión por no poder encontrar trabajo en su campo profesional. El ensayo y el error de cada ciclo escolar se convierte en el método principal que utiliza el docente sin vocación, ni formación pedagógica; la poca reflexión de las consecuencias de sus acciones, la poca deducción de sus decisiones se deriva de lo inmediato, de lo que está presente, de la lectura que hace de su entorno, de lo que está en frente, realizando una práctica docente acrítica (Gavotto, 2013).

Sin embargo, paralelamente podemos encontrar a docentes con un alto sentido de responsabilidad y vocación, que se pueden sentir ofendidos cuando se generaliza la falta de compromiso de los docentes y su responsabilidad en el fracaso educativo. “Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos” (Barber y Mourshed, 2008), por lo que se presenta un círculo virtuoso o vicioso, según sea el caso del sistema educativo.

Esto se logra por medio de un ingreso al sistema educativo de docentes con un alto perfil de desempeño, por lo que se requiere realizar procesos rigurosos de selección, como ocurre en los países mejor evaluados por la OCDE, esto es, desarrollar procesos efectivos de selección de convocar y seleccionar a los candidatos más apropiados. Con estas premisas se podrá elevar el estatus de la profesión docente, lo que facilitará la atracción de candidatos aún mejores.

De acuerdo a un estudio realizado por Gavotto (2015) sobre las expectativas que tienen los estudiantes sobre el desempeño de los docentes universitarios, se identificaron las siguientes características, organizadas en los tres principales ámbitos del desarrollo profesional: dimensión actitudinal, dimensión cognoscitiva y dimensión procedimental.

- a) Dimensión actitudinal: pacientes, impartir sus clases de manera dinámica, tener actitud de servicio, alegría, ser respetuosos, esmerarse en su trabajo y exigir responsabilidad a sus estudiantes.

- b) Dimensión cognitiva: dominio de su materia, ser un especialista, contar con estudios de posgrado, responder las dudas de sus estudiantes, y estar actualizado.
- c) Dimensión procedimental: hacer uso eficiente de la tecnología, tener la capacidad de escuchar, ser empático, emplear diversos métodos y materiales didácticos, combinar la teoría y la práctica, exponer y explicar con claridad y compartir sus experiencias.

Conclusiones

La crisis de la educación superior en Latinoamérica se presenta tanto por factores endógenos como exógenos. Esto es, aquellos que resultan de la dinámica propia de la institución, como es la contratación docente y la formación en servicio; y los que se originan de la falta de vínculo escuela-sociedad-empresa, al no cumplirse las expectativas de los principales empleadores de los egresados del sistema educativo.

Se propone conceptualizar a la formación docente y el posgrado como medios estratégicos para incrementar el capital social y el bienestar de la comunidad, con posibilidades de aportar significativamente a la cultura, el arte y la ciencia.

Se observó que las políticas para mejorar la calidad en educación básica en los países latinoamericanos están enfocadas al desarrollo de la formación en posgrado de sus docentes, como una apuesta para resolver los problemas de rezago, bajo aprovechamiento e inequidad educativa; sin embargo, esta política educativa es contraria a las acciones emprendidas por los países del primer mundo o las universidades de mayor prestigio en América Latina, puesto que la contratación de los docentes exige como requisito contar previamente con el grado académico.

Es evidente la necesidad de ofrecer una formación docente de calidad, en la etapa inicial y permanente, actualizando y desarrollando las competencias en gestión, vinculación, pedagógicas e investigativas.

En este sentido, las prácticas profesionales del docente deberían constituir la referencia principal para la reflexión en y durante el proceso de la formación a fin de fortalecer la

relación entre la teoría y la práctica educativa; lo cual implica la posibilidad de reconstruir la teoría desde el campo de la acción (Bondarenko, 2009).

En estos tiempos de exigencia profesional, transparencia, evaluación y rendición de cuentas, el docente debe establecer una ruta crítica para programar su formación permanente, puesto que la antigüedad en el servicio profesional docente ya no justifica la permanencia del docente en el sistema educativo. De acuerdo con Gavotto (2013), podemos tener muchos años de servicio pero muy pocas vivencias; no significa que entre más años de servicio nuestro desempeño será mejor, sino que es la preparación y la solución a los problemas escolares lo que permitirá a los docentes proyectar nuevamente a la sociedad el valor de educar a las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Arenas, M. & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los mejores sistemas educativos para alcanzar sus objetivos*. Chile: PREAL. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 253-260. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100015&script=sci_arttext
- Blázquez, F. & Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3551Blazquez.pdf>

Boéssio, A. & Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(151), 163-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a9.pdf>

Del Maestro, C. (2011). *La educación superior en Iberoamérica 2011. La educación superior en Perú, 2005-2009*. Perú: CONAFU. Recuperado de <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Peru11.pdf>

García, O. & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a7.pdf>

Gavotto, O. (2013). *Transformando la educación desde la práctica docente, en y sobre la acción*. E.U., Palibrio.

Gavotto, O. & Castellanos, L. (2015). The Process of Teaching and Learning in the University, Setting from Student. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4 (3), 40-47. Recuperado de [http://www.ijhssi.org/papers/v4\(3\)/Version-2/H0432040047.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v4(3)/Version-2/H0432040047.pdf)

IEESA (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: SNTE. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

Internacional de la Educación para América Latina. (2010). *La formación docente en América Latina*. Costa Rica: Naso. Recuperado de http://www.ei-ieal.org/publicaciones/formacion-esp-por_web.pdf

Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de acción*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1)

1

Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur. Argentina: Teseo. Recuperado de <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-2.pdf>

QS Top Universities. (2015). QS University Rankings: Latin America 2015. Recuperado de <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2015#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>

Martín, E., Manso, J., Pérez, E. & Álvarez, N. (2010). La formación y el desarrollo profesional de los docentes. España: Fuhem Educación. Recuperado de http://www.fuhem.com/media/educacion/File/Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente_FUHEM_2010.pdf

Mungarro, J. (2009). La profesionalización de docentes de las escuelas normales de Sonora. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Menorías de Congreso. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0518-F.pdf

Sánchez, R.A. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 69-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018883004.pdf>

Schmelkes, S. (1995), La calidad educativa y la formación docente. *Sinéctica*, 7, 1-11. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/07_la_calidad_educativa_y_la_formacion_de_docentes.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2015a). Sistema Nacional de Información Estadísticas Educativas. Ciclo escolar 2013-2014. México: SEP. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

Secretaría de Educación Pública (2015b). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2013-2014. México: SEP. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf