

LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Doctora en educación. Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
eugenia27va@yahoo.com

Recibido: 10 marzo de 2015
Aceptado: 14 mayo de 2015

Resumen

La tesis central del presente estudio es que la formación constituye un camino para lograr el desarrollo profesional docente. El propósito es comprender los elementos presentes: actores, condiciones y procesos. El método es interpretativo con estudios de caso, trayectoria y relatos biográficos; revisión de archivos y documentación escolar.

Los resultados permiten afirmar que los espacios formativos son ofertados y garantizados institucionalmente, no así los tiempos de formación. La demanda se mantiene gracias al tiempo personal y familiar del docente, no se han considerado las condiciones laborales de los profesores, que también son elementos fundamentales en el desarrollo profesional del magisterio.

A pesar de los propósitos de mejora en la calidad educativa, la figura del docente investigador no existe en la asignación presupuestal de la Secretaría de Educación Jalisco. Es preciso cuestionar las condiciones académicas para integrar la investigación en las escuelas normales e instituciones de posgrado como parte del sistema profesional docente.

Palabras clave: Formación docente, desarrollo profesional, educación superior.

Abstract

The central thesis of this study is that training is a way for teachers' professional development. The purpose is to understand the elements inside: actors, conditions and processes. The method is interpretive case studies, background and biographical accounts; review of school records and files.

The results confirm that the training spaces are offered and guaranteed institutionally; Demand remains thanks to personal and family time. Not only this, but also requires to consider the working conditions of teachers, which are key elements in their professional development.

Despite the purposes of improving the quality of education, researcher figure does not exist in the budget allocation of the Ministry of Education Jalisco. It must be review the conditions to integrate academic research in colleges and graduate schools as part of teacher professional system.

Keywords: Teacher training, professional development, higher education.

La cuestión fundamental por la cual surgió el presente trabajo es comprender la valoración que formulan los egresados de programas de posgrado en educación acerca de los elementos que han contribuido a su desarrollo profesional como docentes. Los objetivos se centran en aportar la subjetividad de los actores, sus condiciones en el proceso formativo y la configuración de elementos metodológicos y epistemológicos a la teoría de la formación.

En este documento se presentan algunos de los resultados, en particular los que tienen relación con las condiciones laborales del ejercicio profesional docente. La diversidad de perspectivas y contextos expresada por las voces de los sujetos, permite entender que la formación y el desarrollo profesional tienen aristas de naturaleza personal, familiar, laboral e institucional que no se han considerado en el diseño y planeación de las políticas de profesionalización del magisterio.

La política de profesionalización docente

A partir de que el Estado mexicano asume por disposición legal la responsabilidad de la formación del magisterio, las políticas que han apoyado la

diversificación y masificación de los programas formativos no han estado sustentadas en una reflexión pedagógica que aporte elementos teóricos para la conformación del campo de la formación de profesores en nuestro país. Sin embargo, han mantenido una relación estrecha con diversas concepciones acerca de la profesionalización docente, en tanto se le considera una de las metas a lograr en relación con la mejora educativa. Al analizar estas concepciones, se pueden identificar las que corresponden a sucesivos períodos de evolución del término (De Ibarrola, 1999).

En una primera etapa, el desarrollo profesional se entiende como el otorgamiento a la profesión magisterial del mismo rango profesional y laboral que el resto de las carreras universitarias, lo cual implicaba reconocer su carácter subprofesional.

Durante la década de los años noventa del siglo pasado y la primera de éste, la política de formación de profesores está ligada a una estrategia de profesionalización entendida como extensión de los años de formación, lo cual implica la acreditación de mayores niveles de escolarización y la obtención de un grado, primero a través de los estudios de maestría y de doctorado, actualmente. El supuesto que subyace en la consolidación del posgrado, es que por efecto de una especialización disciplinaria se mejorará la calidad de la enseñanza y, al establecer como requisito de legitimidad profesional de la docencia la obtención de un grado académico, se logra incentivar una espiral de formación.

Además de generarse cambios en la conformación del sistema de formación permanente del magisterio, otro de los resultados asociados a la Reforma Educativa del 2013, es el nuevo modelo de incentivos para incrementar la retribución salarial del docente. Esta situación contribuye a modificar las expectativas docentes ya que ha disminuido entre los profesores de educación básica, el ingreso a los programas de posgrado en educación como una alternativa para la promoción laboral y salarial.

Ser maestro es ante todo una actividad laboral. En este contexto, el maestro es quien se dedica a enseñar profesionalmente y de eso vive. Sin

embargo, poco se sabe acerca de la utilidad de continuar los estudios para fortalecer el desarrollo profesional y, en última instancia, elevar la calidad de la enseñanza a través de la investigación. Es preciso reconocer que las decisiones en el ámbito educativo pocas veces cuentan con el fundamento de los resultados de la investigación educativa. Asimismo, existe una falta de reconocimiento social e institucional a la figura del docente investigador, aunada a las restricciones presupuestarias para las labores de investigación.

Es importante señalar que en el proceso de participación y consulta en el ámbito de Jalisco, se parte de una concepción de desarrollo profesional que limita los procesos formativos a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias individuales, considerándose una responsabilidad del trabajador, el generar las alternativas para mejorar la enseñanza.

Es necesario afrontar los problemas para el mejoramiento de la calidad de los programas, ampliando el análisis desde una perspectiva que contemple la demanda de los actores sociales, en función del sentido que presenta para ellos la educación y la formación. Esta es una base para comprender y determinar con mayor pertinencia los programas educativos. Pensar la calidad desde la perspectiva de los profesores puede ayudar a comprender las relaciones sociales en las cuales se conforma una trayectoria personal de formación tanto como una estrategia de política educativa.

La política pública referida a la Reforma de la Educación Normalista, como parte de la Educación Superior se establece en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal, 2007) señala en el objetivo 14 que: “El propósito es convertir a la educación superior en un verdadero motor para alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción ventajosa en la emergente economía del conocimiento” (2007: 196).

El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial Educativo 2013-2018, (Poder Ejecutivo Federal, 2012), ratifican las expectativas, responsabilidades y competencias esperadas de la educación superior: que funja como motor para generar mejores niveles de vida; que nos acerque a una

inserción ventajosa en la emergente economía del conocimiento; que contribuya a la innovación, a la incorporación de los últimos avances epistémicos y tecnológicos a la práctica educativa y a la formación de recursos humanos de alto nivel. Y acerca de la investigación, se plantea que sea el eje central del posgrado, que se articule con la docencia, que genere conocimiento y profesionales que interactúen en equipos interdisciplinarios de trabajo.

En el documento elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación denominado “Los docentes en México, Informe 2015” (INEE, 2015), se presenta un diagnóstico de las necesidades de formación y superación de los docentes de educación básica, media y normales, y al respecto se afirma que, la profesionalización magisterial es la mejor inversión que puede hacerse en el sistema educativo mexicano actual, considerando que la función docente es crucial para el desarrollo de un sistema educativo de calidad.

Asimismo, se señala la necesidad de planificar el papel de las instituciones formadoras de profesionales de la educación, favoreciendo los programas de especialización, maestría y doctorado, para asegurar que todos los docentes estén altamente calificados para ingresar al Sistema Profesional Docente (SPD), considerando que para el 2016, los egresados de las escuelas normales no tendrán situación preferente para ingresar al SPD, sino que estarán en condiciones de igualdad con los egresados de las instituciones de educación superior en el país.

Entre las áreas de oportunidad del desempeño profesional docente es de la mayor importancia mejorar la calidad de la formación que imparten las escuelas Normales a través de la elevación del perfil académico de los formadores de docentes y lograr su condición de profesionales de la educación en los tres ámbitos de desempeño de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y extensión del conocimiento.

En el logro del propósito de que las escuelas Normales funcionen cabalmente como instituciones de educación superior, se requiere una mayor proporción de profesores con estudios de posgrado que se su-

men a las actividades sustantivas de investigación y de intervención educativa en estrecha relación con la formación de los estudiantes normalistas, quienes llevan a cabo sus prácticas en las escuelas de educación básica, logrando así, el establecimiento de redes y laboratorios de enseñanza, como lo propone el informe ya mencionado (INEE, 2015).

En el ámbito de la formación continua se plantea la necesidad de desarrollar alternativas que acerquen la formación a las escuelas por atender, a través de modalidades con nuevas características, como es la formación “in situ”, lo cual implica que se atiendan las necesidades formativas particulares de los profesores en el contexto del aula.

Esta veta de formación abre un campo de posibilidades a la investigación educativa ya que a través de los programas de Especialización y Maestría en investigación, los estudiantes de posgrado plantean los problemas reales que enfrentan cotidianamente en las escuelas y los convierten en objetos de estudio educativo.

Los estudios de posgrado de los formadores de docentes

La oferta de estudios de posgrado favorece el incremento de la escolaridad de los profesores, factor clave en asegurar una alta cualificación para ingresar o permanecer en el Servicio Profesional Docente.

En el documento presentado por el INEE, señalado anteriormente, se establecen las cifras nacionales acerca de la escolaridad de los docentes, de las cuales resaltan los bajos porcentajes de quienes tienen estudios de posgrado, reportándose con estudios de maestría en los siguientes porcentajes: Educadoras, 9%; Profesores de primaria 9.8%; Profesores de secundaria, 17.5%; Profesores de educación media, 12.3%. En esta categoría de docentes, se reporta además un 7% con estudios de Especialidad. Una característica común es que los estudios de posgrado se obtienen en mayor proporción entre los docentes que están en servicio y con una antigüedad de entre 5 y 19 años (INEE, 2015: 42).

Por su parte, el 20% del personal docente en las Normales tiene estudios de maestría y entre sus características laborales, el 36% tiene una plaza de tiempo completo y está en posibilidad de desempeñar actividades académicas de las áreas sustantivas de docencia, investigación y extensión.

En el mismo sentido, los docentes de las escuelas Normales en la Entidad, que ascienden a un total de 778, de los cuales 536 laboran en instituciones de sostenimiento público estatal y 242 lo hacen en Normales particulares (SEP, 2011), constituyen una posible demanda de los estudios de posgrado, por las tareas sustantivas que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior.

Asimismo, la demanda potencial de estudios de posgrado está en la población de alumnos de las escuelas Normales, que asciende a un total de 4,885 docentes formados en las diversas licenciaturas que se ofrecen en la Entidad.

En el estado de Jalisco, los estudios de posgrado se ofrecen a través de programas de especialidad, maestría y doctorado, por parte de instituciones educativas de sostenimiento estatal, federal, autónomo y particular, de acuerdo con las cifras estadísticas que publica la SEP (2011). Entre las instituciones de posgrado de sostenimiento estatal se encuentra el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), dependiente de la Secretaría de Educación Jalisco.

Tabla 1. Estudiantes de Posgrado (2010-2011).

Tipo de sostenimiento	Total de Alumnos	Especialidad	Maestría	Doctorado
Estatal	296	27	254	15
Federal	256	0	202	54
Autónomo	5555	2029	2932	294
Particular	8055	1284	6471	300
Totales	14162	3340	9859	963

Fuente: SEP (2011)

Los estudiantes de posgrado en la Entidad son atendidos por 60 instituciones de diverso tipo de sostenimiento (ver Tabla 1), aunque una de ellas, la Universidad de Guadalajara, concentra una gran proporción de la demanda.

La teoría de la formación

A diferencia de la concepción derivada de los modelos de formación de profesores que enfatizan la posesión de habilidades y competencias, en el presente trabajo se entiende la formación docente como una evolución en el desarrollo profesional de individuos con relativa autonomía, fruto de la reflexión y apoyada en un sentido crítico y ético de unas determinadas circunstancias.

De acuerdo con Ferry (1991), la formación es una dinámica de desarrollo personal que cada sujeto realiza por sí mismo con la ayuda de mediaciones que lo posibilitan, de la interacción con los otros y de la pertenencia a un grupo social de referencia. La experiencia de formación requiere de un tiempo y un espacio para la reflexión e implica un proceso permanente desde la infancia hasta la vejez.

En esta dimensión de vida, la formación puede entenderse en tres niveles (Ferry, 1991: 50): a) El proceso personal que implica fortalecer la capacidad individual de aprender; b) El ámbito institucional que se constituye a través de las mediaciones o procesos instituidos conformados en programas reconocidos y certificados socialmente; y c) La función social de transmisión y legitimación del saber de una cultura que prevalece en el grupo o comunidad de referencia.

Si bien es cierto que el aprendizaje de la profesión es ineludiblemente personal, también lo es que se da en un contexto de trabajo y en una cultura de pertenencia. La formación profesional del profesor es por tanto, parte de las condiciones del trabajo docente. Es importante por ello, analizar el carácter profesional de la docencia como un con-

junto de elementos normativos, institucionales y culturales, operantes en el espacio social de desempeño del docente.

Considero que la formación, entendida como un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida, sí contribuye al desarrollo profesional del docente a través de la integración de saberes formales y prácticos relevantes para su actuación, considerados en dos niveles: a) individual, dando respuesta a sus intereses de mejora como profesor en un proyecto de desarrollo personal; b) institucional, como consecuencia en el mejoramiento de las condiciones laborales, al obtener una certificación que conlleva beneficios salariales y de reconocimiento o situación jerárquica.

Para efectos del presente estudio se considera al posgrado como la formación instituida de nivel avanzado cuyo propósito fundamental es la preparación para la docencia en nivel superior, la investigación o la especialización en el ejercicio de una profesión (Cruz, 1995). La investigación, como política y práctica institucional, constituye una característica de este tipo de formación. Los niveles que conforman el posgrado son los siguientes:

- a) Especialización. Este nivel brinda conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades que permiten alcanzar una alta competencia profesional.
- b) Maestría. Se ofrece conocimiento avanzado en un campo del saber académico o profesional de carácter interdisciplinario. En este nivel se exige que el estudiante reciba un entrenamiento básico en investigación. La duración mínima del programa es de un año, con el establecimiento de un mínimo de créditos o cursos, una tesis, tesina o un examen general de conocimientos y de competencia como requisito de titulación.
- c) Doctorado. Brinda preparación para la investigación original que genera aportes significativos al acervo de conocimientos en un área específica, en un período no inferior a tres años. Al cursar este nivel

se exige para titularse: aprobar un mínimo establecido de actividades académicas, demostrar una producción que permita avanzar en las fronteras de un campo del conocimiento, presentar un trabajo original de investigación, ya sea tesis o disertación doctoral.

Asimismo, es preciso mencionar que en el presente estudio, el desarrollo profesional se concibe en tres niveles de análisis: el primero se entiende como la capacitación adquirida personalmente en el desempeño laboral, tanto en la realización de la actividad misma como en la sucesión de empleos ocupados a lo largo del tiempo. El segundo, nivel institucional, se refiere a la capacitación instituida y articulada a la actividad productiva que tiene como propósito acreditar o certificar un mayor nivel profesional en la trayectoria laboral. En el tercer nivel, el desarrollo profesional se encuentra referido al mejoramiento de las condiciones de trabajo que están determinadas por la estructura económica y social.

Método interpretativo

Como ya se mencionó, el propósito del estudio es explicitar el valor que la formación en posgrado representa en el desarrollo profesional de los egresados, considerando en cada caso en estudio, las condiciones institucionales en que tienen lugar. Para lograrlo se eligió la perspectiva interpretativa y el método biográfico, con un diseño de relatos biográficos de once egresados, complementados con la entrevista a los coordinadores de los programas de maestría y la revisión de documentación y archivo escolar.

Este método permite establecer puntos en los que se tocan el individuo y lo social, mediante los relatos que articulan las relaciones entre las personas y los grupos, la comunidad y la cultura. El enfoque narrativo del método permite considerar un “texto” como la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimen-

sión temporal y biográfica ocupa una posición central para el análisis y la interpretación que realiza el investigador.

Discusión de resultados

Lo que en seguida se incluye se refiere exclusivamente a las apreciaciones expresadas por los entrevistados acerca de las condiciones institucionales de los tres programas de maestría en que han tenido lugar las actividades formativas en las que participaron. Los estudios de caso biográficos constituyen otro apartado del estudio que en este documento no se analizan.

Condiciones institucionales del posgrado

La política de formación de docentes ha apoyado diversos programas de superación profesional; es el caso del posgrado, cuya oferta en el estado de Jalisco creció notoriamente en la década de los noventa. Sin embargo, la política educativa no ha considerado el mejoramiento de los aspectos y las condiciones laborales de los profesores, que también son elementos fundamentales del desarrollo profesional del magisterio.

En el ámbito rural, la oferta de programas continúa siendo escasa y alejada de las expectativas de mejora y superación de los maestros, que en voz de los entrevistados, se perciben atrasados y marginados del conocimiento educativo actualizado y compartido en los centros de formación ubicados en las metrópolis. Para los docentes que trabajan en el espacio urbano, no obstante que tienen acceso a diversas posibilidades para continuar estudiando, en algunos casos coinciden con los del ámbito rural en la percepción de escasez por desconocimiento de las alternativas existentes o porque las consideran inaccesibles en sus condiciones laborales. En este sentido, el aparente auge de los posgrados no ha sido efectivamente aprovechado por sus destinatarios.

A la situación descrita se agrega una oferta indiscriminada a causa de la imprecisión en la definición de los perfiles de ingreso y egreso correspondientes a cada programa de maestría. Al compararlos, no se valoran las diferencias de cada uno, ya que los aspirantes desconocen sus características particulares.

La decisión de un profesor de volver a estudiar se toma con base en las condiciones de disponibilidad y facilidad de acceso como son; los horarios, la cercanía física, las modalidades de asistencia a los cursos, el costo en tiempo y dinero que estaría asociado al estudio. Por el contrario, no resultan factores decisivos, el contenido de los programas, el diseño curricular ni los propósitos pedagógicos que se pretenden lograr en los participantes. El significado de volver a estudiar, más que el de continuar estudiando, es compartido por los profesores, independientemente que sean del espacio rural o urbano, ya que perciben el estudio como una oportunidad que rompe con el trabajo escolar rutinario de muchos años, que se repite día con día y produce, finalmente, un estancamiento imperceptible pero letal para el cambio y la innovación educativa.

Formar maestros, desde la perspectiva de los programas de posgrado analizados, implica la modificación del perfil docente, ya que se pretende que éste deje de ser un ejecutor de programas para convertirse en un analista crítico, un sujeto capaz de evolucionar en el conocimiento y en su desempeño profesional.

No obstante los propósitos de la política educativa nacional, la figura del docente investigador no existe en la asignación presupuestal de la Secretaría de Educación Jalisco. Al egresado de una maestría en el área educativa, que adquiere un perfil especializado para investigar, evaluar e innovar la acción pedagógica, se le sigue considerando como un docente más, en las mismas condiciones laborales que un profesor egresado de la escuela Normal. El trato igualitario para quienes han desarrollado diferentes perfiles genera inequidad en el sistema. En tanto estas condiciones no sean diferenciadas, los docentes tenderán a

buscar el desarrollo a través de la superación personal antes que de la profesional, como lo han venido haciendo en los últimos años.

La acreditación del grado es importante en la medida en que eleva la posición del docente en su lugar de trabajo, aun cuando la nueva no siempre vaya de la mano de una mayor puntuación en los sistemas de homologación o promoción vertical, que repercuta en una mejor remuneración económica.

Prevalece el interés por una mejora salarial sobre el de un reconocimiento del grupo laboral, pues las condiciones institucionales han minimizado el logro de un mejor nivel en los sistemas escalafonarios, vertical u horizontal, que operan en el sistema de educación básica y superior, a través de la certificación de un mayor nivel de estudios.

Por otra parte, el discurso de la política nacional considera que la investigación es una garantía de innovación y elevación en la calidad educativa. Sin embargo, las tareas de investigación se encuentran supe-
ditadas a las de docencia, consideradas tradicionalmente como prioridad en las instituciones formadoras de docentes, aun cuando éstas pertenecen al nivel de educación superior en el que, por disposición normativa, son obligatorias las funciones de docencia, investigación y extensión. La realización de actividades académicas es concebida como un trabajo extra tanto por los profesores como por las instituciones educativas. En estas condiciones, ¿cómo es posible que un docente con perfil especializado logre mejoras en la educación si carece de los apoyos mínimos indispensables que le permitan abordar una problemática?

La investigación no es validada institucionalmente porque se considera que la formación en posgrado sólo redundaría en el aumento del acervo cultural del egresado. La vida académica, en el espacio de la educación superior magisterial, se ve restringida por una visión deformada según la cual las actividades académicas convierten a quienes las realizan en un grupo privilegiado, de élite, de gente que pierde el contacto con la realidad escolar de todos los días. Como si las explicaciones a los problemas surgieran de una bola mágica de cristal y no

del estudio profundo de las condiciones y las variables que intervienen y que, en términos metodológicos requieren la superación de los obstáculos del conocimiento de sentido común.

La formación para la investigación y de investigadores entre el personal docente que labora en el servicio educativo de carácter público no cuenta en el mismo sistema con el respaldo de una infraestructura laboral que garantice la incorporación de estos recursos humanos especializados al trabajo educativo.

Si se revisan las características que presenta la oferta de programas de posgrado como parte del sistema institucional de formación del magisterio, se puede afirmar que cuanto más personal docente se atiende, tanto más se espera una superación profesional; estimación cuantitativa, por demás simple, que no atiende a la evaluación cualitativa de los procesos individuales y la compleja red de relaciones existente. Tanto en el gobierno federal como en el de Jalisco, se ha pretendido profesionalizar al gremio magisterial a través de la capacitación paulatina en cursos y congresos multiplicadores.

Existe una percepción legítima de pertenencia a un grupo de trabajadores a través de la fuerza de la solidaridad sindical para mejorar las condiciones del trabajo docente, lo cual constituye una razón para fortalecer la estructuración horizontal del grupo magisterial, que reduce el margen de acción y decisión del docente considerado individualmente.

De alguna manera se niega la responsabilidad pública para mejorar las condiciones institucionales del trabajo cotidiano escolar, así como las normas laborales y salariales que rigen el trabajo docente. Se trata en términos más particulares de aspectos tan cotidianos como la asignación al lugar de trabajo, la movilidad laboral, la naturaleza de las funciones asignadas, los sistemas de estímulos y promociones, las evaluaciones de los maestros, en fin, todos los mecanismos de operación del servicio educativo que no se encuentran en el ámbito de responsabilidad del trabajador y que son elementos sustantivos del servicio profesional docente.

El espíritu de un sistema educativo público y gratuito que alienta en los programas de formación continua del magisterio, no distingue entre los posibles aspirantes a estudiar una maestría, sino que trata de la misma manera a todos. Mientras no existan criterios estrictos de selección, derivados de un perfil de ingreso definido en cada uno de los programas de maestría, es difícil establecer parámetros de calidad. Ni la demanda percibe las características que diferencian a cada programa, ni la oferta institucional establece más que requisitos de ingreso de carácter administrativo para los aspirantes al estudio de un posgrado.

Los resultados de esta situación institucional que ofrece las mejores oportunidades de superación sin diferenciar, es la formación de perfiles especializados que posteriormente no tienen cabida en la estructura laboral del mismo sistema educativo de carácter público. Los perfiles de egreso de los programas de posgrado, ya sean profesionalizantes, de especialización o de investigación, están contrapuestos a la normatividad presupuestal y administrativa que opera en las escuelas del sistema educativo estatal.

Conclusiones

Al analizar la formulación de las políticas de formación de docentes, se evidencia en dicha concepción de profesionalización, el aplazamiento de la decisión política para hacer efectiva la pretensión de valorar el desarrollo profesional del docente, entendido no sólo como un proceso permanente de capacitación y actualización sino como el mejoramiento de las condiciones laborales durante la actividad profesional de la enseñanza. Se requiere un mayor apoyo a los profesores normalistas que desean cursar un posgrado, mediante descarga laboral, o bien, otorgar becas comisión de manera imparcial y transparente.

El desarrollo profesional supone una interrelación cada vez más estrecha entre dos dimensiones: la formación didáctica y la disciplinaria, que representan, una, el saber experto que se logra en y por medio de la prác-

tica; otra, el saber formal que deriva del campo de conocimiento científico. La búsqueda de un punto de equilibrio entre competencia disciplinaria derivada de la teoría y la competencia pedagógico didáctica basada en la práctica, debería reflejarse en los programas de superación profesional docente, especialmente en el caso de los estudios de posgrado en educación.

Estas consideraciones mantienen relación con las características que se consideran indispensables en la organización del posgrado, parte integrante de los sistemas de superación, respecto de las necesidades presentes y futuras de formación profesional de docentes. Mejorar las condiciones laborales y académicas para integrar las actividades de investigación en las escuelas Normales e instituciones formadoras de docentes en una estructura normativa favorable al ascenso y la mejora en la calidad educativa.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Cruz, V. (1995). *Evaluación, selección y acreditación de programas de postgrado: Guía de autoevaluación*. Universidad del Valle, Colombia.
- De Ibarrola, M. (1999). La formación de los profesores de educación básica en el Siglo XX. En Latapí (Coordinador). *Un siglo de educación en México II*. Biblioteca Mexicana. México: FCE. Pp. 235-271.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- (2015). *Los docentes en México, Informe 2015*. México: INEE.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. DOF. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP.