
UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DOCTORAL
Í INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL
CURRÍCULO Y DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARESÍ



IMPLICACIONES DE LA POLÍTICA DEL PROMEP PARA LA FORMACIÓN
Y EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS ESCUELAS NORMALES
PÚBLICAS DE YUCATÁN

Tesis Doctoral

Presentada por

Mario Alberto Baas Lara

Dirigida por

Dra. Edith J. Cisneros Chacón

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Mario Alberto Baas Lara

ISBN: 978-84-9125-541-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42679>

Agradecimientos

Al personal docente y directivo de las Escuelas Normales que participaron en el estudio, por su valioso tiempo, las facilidades y el apoyo proporcionado.

Al personal docente y administrativo de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Universidad de Granada que contribuyeron en mi formación y desarrollo profesional.

A la Dra. Edith Cisneros Chacón por el acompañamiento académico y personal durante mi formación profesional y en especial por sus orientaciones para el desarrollo de este estudio.

A Silvia, Emilio y Esteban por apoyarme y entender mis ausencias, son mi motivación para ser mejor cada día.

Mario Alberto Baas Lara

El Doctorando Mario Alberto Baas Lara y la Directora de la tesis Edith J. Cisneros Chacón, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza. En la realización del trabajo, se han respetado los derechos de los autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Mérida, Yucatán, México a 23 de octubre de 2015.

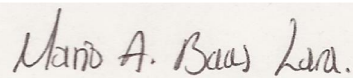
Director de la tesis



Dra. Edith J. Cisneros Chacón

Fdo.:

Doctorando



Mario Alberto Baas Lara

Fdo.:

Resumen

El objetivo de este estudio fue examinar las implicaciones de la política educativa del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en la formación y evaluación de los profesores de las Escuelas Normales públicas de Yucatán, México. Este programa promueve que el profesorado desarrolle de manera equilibrada las funciones de docencia, tutoría, gestión e investigación en sus centros de trabajo.

La investigación se desarrolló en la modalidad de estudio de caso (Stake, 2010) en tres Escuelas Normales Públicas del estado de Yucatán, México que forman docentes para tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Durante la recogida de datos se usó el análisis documental y los grupos focales con personal directivo y docente en tres Escuelas Normales públicas del estado.

Los resultados del estudio indican que existen diversas políticas y prácticas que influyen en el contexto de las Escuelas Normales, incluyendo las relacionadas con el PROMEP. En relación con este programa se encontró que aunque las Escuelas Normales han promovido acciones para que los docentes obtengan el perfil deseable del PROMEP, no se han obtenido los resultados esperados por las condiciones de trabajo del profesorado.

Aunque se ha incrementado la formación de algunos profesores de base en el nivel doctoral, el impacto de esta formación es limitado por la carga de trabajo del profesorado y por su casi exclusiva a la docencia, así como porque los profesores han adquirido el grado doctoral en programas

no acreditados para cumplir con las demandas externas, sin tomar en cuenta que adquirir el certificado en estos programas no es garantía de que adquieran las competencias para realizar investigación en sus diferentes áreas. Asimismo, debido a que un gran número de profesores de las Escuelas Normales son por contrato, esto no les permite participar en el programa de PROMEP.

Hasta el momento, el contar con el reconocimiento de Perfil PROMEP, no ha tenido impacto en la evaluación del profesorado, ya que esta toma en cuenta criterios como la planeación didáctica, la entrega oportuna de documentación al departamento de control escolar y la evaluación semestral que hacen los estudiantes.

Para que la política del PROMEP pueda tener éxito en las Escuelas Normales, es necesario que se contemple el desarrollo equilibrado de las funciones de docencia, tutoría, gestión e investigación. Asimismo, es necesario que se reconsidere el papel de la estructura académica y administrativa, ya que garantizan la homogeneidad en la formación inicial docente, pero al mismo tiempo es rígida y puede ir en detrimento de la investigación e innovación educativa.

 Contenido

Agradecimientos.....	iii
Declaración de créditos a autores citados.....	iv
Resumen.....	v
Contenido	vii
Lista de tablas.....	xi
Lista de figuras.....	xii
Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1. Condiciones de la Educación Superior en México.....	2
1.2. Formación de docentes de educación básica.....	4
1.3. Objetivos.....	11
1.4. Preguntas de investigación.....	12
1.5. Justificación.....	13
1.6. Glosario de términos.....	14
Capítulo 2. Estado del arte.....	16
2.1. El contexto influye en la escuela, la escuela influye en el contexto.....	16
2.1.1. Factores externos del contexto que influyen en las instituciones.....	20
2.1.2. Factores internos del contexto que influyen en las instituciones.....	23
2.2. Política educativa.....	26
2.2.1 Macro, meso y micro política educativa.....	34

2.2.1.1. Macro política educativa.....	35
2.2.1.2. Meso política educativa. Reformas en el Sistema Educativo Mexicano.....	49
2.2.1.3. Micro política educativa.....	63
2.3. Formación del profesorado y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).....	69
2.4 El mejoramiento del profesorado en Escuelas Normales	85
2.5 Estudios relacionados con PROMEP – PRODEP	98
Capítulo 3. Método.....	113
3.1. Tipo de estudio.....	113
3.2. Escenario y contexto de la investigación.....	116
3.3. Participantes.....	119
3.3.1. Escuela Normal 1.....	119
3.3.2. Escuela Normal 2.....	121
3.3.3. Escuela Normal 3.....	123
3.4. Recogida de datos.....	125
3.5. Análisis de datos.....	126
3.6. Triangulación.....	126
3.7. Aspectos éticos.....	127
Capítulo 4. Resultados.....	129
4.1 Contexto institucional.....	129
4.1.1. Modelo de enseñanza de la Escuela Normal	129
4.1.2. El Perfil docente	131
4.1.3. Contratación del personal docente.....	135
4.1.4. El trabajo docente.....	140

4.1.5. Normativa de la Escuela Normal.....	147
4.1.6. Recursos e infraestructura	149
4.1.7. Comunicación entre autoridades y docentes.....	154
4.2. Las políticas y sus implicaciones	157
4.2.1. Implicaciones de las políticas en la labor docente,	157
4.2.2. Los procesos de acreditación de los programas en la labor docente.....	159
4.2.3. Programas de formación docente y continua.....	163
4.2.4. Programas de estímulos al desempeño docente,...	167
4.2.5. Evaluación del desempeño docente.....	170
4.2.6. Promoción docente.....	173
4.3 El PROMEP y sus implicaciones.....	175
Capítulo 5. Conclusiones y discusión.....	182
5.1 Conclusiones.....	182
5.2 Cuestiones críticas.....	201
5.3. Discusión.....	203
5.4. Futuros estudios.....	208
5.5. Recomendaciones para al uso de los datos.....	209
Referencias bibliográficas.....	211
Apéndices.....	228
Apéndice A. Decreto de creación SIENEY.....	229
Apéndice B. Condiciones para la recategorización.....	242
Apéndice C. Guía de entrevista.....	243

Lista de tablas

Tabla 1. Análisis del ANMEB según Bazdresch.....	57
Tabla 2. Cobertura de atención del Programa.....	76
Tabla 3. Docentes y alumnos por Escuela Normal.....	118
Tabla 4. Personal que labora en la Escuela Normal 1.....	120
Tabla 5. Personal que labora en la Escuela Normal 2.....	122
Tabla 6. Personal que labora en la Escuela Normal 3.....	124
Tabla 7. Tipos de contratación y formación docente por Escuela Normal.....	188

Lista de figuras

Figura 1. Sistema Educativo Mexicano Escolarizado.....	3
Figura 2. Matrícula del sistema educativo escolarizado.....	4
Figura 3. Registro de Cuerpos Académicos en PROMEP.....	78
Figura 4. Becas otorgadas por PROMEP entre 1998 y 2012.....	79
Figura 5. Estado de las becas otorgadas por PROMEP entre 1998 y 2012.....	79
Figura 6. Variables que impactan la permanencia y consolidación de los Cuerpos Académicos.....	111
Figura 7. Características del contexto institucional de las Escuelas Normales.....	183
Figura 8. Factores que influyen en la definición del perfil docente de las Escuelas Normales.....	185
Figura 9. El trabajo docente en la Escuela Normal.....	190
Figura 10. Políticas que inciden en el trabajo docente.....	194

Capítulo 1

Introducción

El profesorado de las Escuelas Normales públicas del México es responsable de la formación de los nuevos docentes de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y desde su origen en 1887 con la Compañía Lancasteriana y su Enseñanza Normal han tenido la misión de preparar docentes (Ducoing, 2004).

Tras casi doscientos años de su fundación, las Escuelas Normales han experimentado diferentes cambios. Algunos de estos se relacionan con cambios curriculares (Ducoing, 2004), así como con los requisitos de acceso para las Escuelas Normales y recientemente en relación con su acceso a educación superior.

Desde el 2005, las Escuelas Normales se incorporaron a la educación superior y con ello se espera que estas organizaciones al igual que otras instituciones de nivel superior adopten una similar estructura y el profesorado desarrolle las funciones de tutoría, investigación y gestión, además de la docencia.

Uno de los programas que apoyan al docente de educación superior es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que está dirigido a elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. El programa busca que al impulsar la superación permanente en los procesos de formación, dedicación y desempeño de los cuerpos

académicos de las instituciones, se eleve la calidad de la educación superior. Un cuerpo académico es conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. En el caso de las Escuelas Normales, este programa empezó a implementarse en diciembre de 2008.

Esta investigación examinó cuáles han sido las implicaciones de la política del PROMEP para la formación y evaluación del profesorado de las Escuelas Normales públicas de Yucatán, esta temática se enmarca dentro de los problemas de la educación superior.

1.1. Condiciones de la Educación Superior en México

La educación superior en México está conformada por cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos tecnológicos, Escuelas Normales y universidades tecnológicas. Comprende los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (ver figura 1), (INEE, 2013).

TIPO EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	TIPO DE SERVICIO O MODELO EDUCATIVO	EDAD NORMATIVA O TÍPICA	DURACIÓN EN AÑOS
Educación básica	Preescolar	CENDI General Indígena Comunitario	3 a 5	3
	Primaria	General Indígena Comunitaria	6 a 11	6
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria	12 a 14	3
		Para trabajadores	-	-
Educación media superior	Bachillerato o equivalente y Educación profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente	Bachillerato general Bachillerato tecnológico Profesional técnico	15 a 17	2-5
Educación superior	Licenciatura	Educación normal Universitaria y tecnológica ¹	-	-
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado	-	-

Figura 1. Sistema Educativo Mexicano Escolarizado. (Fuente: INEE 2013)

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (2014) durante el ciclo escolar 2013-2014 la educación superior proporcionó atención a poco más de 3.4 millones de jóvenes en su modalidad escolarizada, tanto en los niveles de licenciatura como de posgrado, lo que representa el 9.6% de participación en el Sistema Educativo Nacional.

Para el ciclo escolar 2013-2014 la matrícula de educación superior a nivel nacional era de 3'419,400 estudiantes y para el ciclo escolar 2014-2015 se estimaba tener 3'558,800 estudiantes. En lo referente a la educación normal, para el ciclo escolar se tenían 132,200 estudiantes en todo el país y se esperaba tener 129,000 para el ciclo escolar 2014-2015 (ver figura 2).

MATRÍCULA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLARIZADO

(Ciclos escolares)

Concepto	1994-1995	2000-2001	2006-2007	2012-2013	2013-2014	2014-2015 ^{2/}
MILES DE ALUMNOS ^{1/}						
MATRÍCULA	26 352.1	29 621.2	32 956.6	35 293.1	35 745.9	36 115.8
Por sostenimiento						
Federal	3 017.6	3 193.1	3 388.9	3 603.8	3 623.6	3 679.5
Estatad	19 764.1	21 412.9	23 619.7	25 298.0	25 408.5	25 555.7
Particular	2 565.1	3 675.6	4 426.2	4 582.5	4 823.1	4 929.3
Autónomo	1 005.3	1 339.6	1 521.8	1 808.8	1 890.7	1 951.3
Por nivel educativo						
Básica	22 160.1	23 565.8	25 380.5	25 891.1	25 939.2	25 969.6
Preescolar	3 092.8	3 423.6	4 739.2	4 761.5	4 787.0	4 803.1
Primaria	14 574.1	14 792.5	14 585.8	14 789.4	14 580.4	14 344.9
Secundaria	4 493.2	5 349.7	6 055.5	6 340.2	6 571.9	6 821.6
Capacitación para el trabajo^{2/}	428.0	1 051.7	1 304.5	1 657.9	1 705.0	1 787.4
Media superior^{3/}	2 343.5	2 955.7	3 742.9	4 443.8	4 682.3	4 806.0
Profesional técnico	407.1	361.5	352.5	386.5	79.5	78.7
Bachillerato	1 936.4	2 594.2	3 390.4	4 057.3	4 602.8	4 727.3
Superior	1 420.5	2 047.9	2 528.7	3 300.3	3 419.4	3 552.8
Normal licenciatura	137.3	200.9	136.3	134.4	132.2	129.0
Licenciatura universitaria y tecnológica	1 217.2	1 718.0	2 230.3	2 936.0	3 058.0	3 181.5
Posgrado	66.0	128.9	162.0	229.9	229.2	242.3

Figura 2. Matrícula del sistema educativo escolarizado. (Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2014).

1.2. Formación de docentes de educación básica

Las instituciones responsables de la formación docente son Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y particulares responsables de formar a profesionales para actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional en áreas como educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en educación especial y en educación física (Cruz y Cruz, 2008).

La formación de docentes de educación básica la regula el Estado y está a cargo de las Escuelas Normales. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero señala que “el ejecutivo federal determinara los planes y programas de estudio de la educación

preescolar, primaria, secundaria y Normal para toda la república” (DOF, Artículo 3º, 2013).

Desde 1984 las Escuelas Normales ofrecen formación docente al nivel de licenciatura (por decreto presidencial), la cual requiere como antecedente el bachillerato (Candelario, 2006). Sin embargo, pese al deseo de plantear preparar a los nuevos docentes como investigadores y transformadores de su hacer pedagógico, no se consiguió promover el espíritu creativo del éste, por carecer de la estructura formativa en las Escuelas Normales, es decir se experimentó sin los recursos necesarios para accionar un enfoque basado en la innovación permanente del magisterio.

A pesar de las innovaciones que pudieran traer consigo los cambios curriculares y las formas de enseñanza y de trabajo, el trasladar una tradición universitaria a otras tradiciones que han estado presentes en la formación inicial como la del "buen maestro", "el docente enseñante" y "el docente técnico", trajo consigo una significativa desorientación en la formación de profesores; desorientación que se manifestó principalmente en priorizar la tarea investigativa en detrimento de la formación para la docencia, condición que ha sido la razón de ser de las instituciones normalistas desde su creación en el siglo XIX (Maya y Zenteno, 2001).

Durante la década de los noventa y ante los escenarios de la globalización, los avances científicos, el impulso de las nuevas tecnologías y el cuestionamiento de los paradigmas sobre todo de las ciencias sociales, los sistemas educativos América Latina se definen y se plantean en función

de las políticas que los actores internacionales señalan para condicionar el financiamiento educativo y social. En este sentido las políticas de la modernización se expresan a través del discurso de la calidad educativa en donde los maestros representan un factor esencial para alcanzarla, planteamiento expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

En este marco, para alcanzar calidad educativa, las reformas de educación básica y de profesionalización del magisterio representaron nuevas exigencias para las Escuelas Normales; sin embargo su incorporación a éstas fue lenta y tardía puesto que no entraron de manera simultánea a este proceso. Mientras en 1992 se iniciaron los cambios curriculares de la educación preescolar, en 1993 se dan los de educación primaria y de la educación secundaria, derivados de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En abril de 1996, se dio inicio a una amplia consulta entre la comunidad normalista del país. Después de un proceso incluyente y participativo, los resultados de esta consulta llevaron a establecer el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, a fines de ese mismo año (UNESCO, 2010). Con lo anterior se dio inicio a la modificación de los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas que se ofrecen en las Escuelas Normales.

Para el periodo 2000-2006 el Programa Nacional Educativo propone una política de formación inicial continua y desarrollo profesional permanente, renovar las normales y articular los sistemas de formación

profesional en coordinación con los gobiernos estatales, crear redes de escuelas de educación básica, para promover la especialización de los académicos. A la vez se propone, consolidar y articular con los estados la superación profesional, que permita el desarrollo centrado en el aprendizaje de los alumnos (Candelario, 2006).

Es a partir del año 2005, que las Escuelas Normales son efectivamente consideradas como instituciones de educación superior, creándose para este efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), con el objetivo de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país (Subsecretaría de Educación Superior, 2011). Lo anterior ha significado un enorme desafío para las Escuelas Normales, pues sus características estructurales, lineamientos y organización no son adecuados para afrontar las particularidades que implica formar parte del nivel superior, tales como la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la formación de Cuerpos Académicos, incorporarse al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y contar con maestros preparados para atender las áreas de investigación y tutoría.

El subsistema de educación normal está integrado por instituciones descentralizadas a partir de 1992 que dependen de los gobiernos de los estados. El financiamiento federal que se les otorga es por medio de las

partidas educativas del Ramo 33 y está clasificado para educación básica y normal, por lo que no se contabiliza como gasto en educación superior (ANUIES, 2004).

En el país operan 450 Escuelas Normales, de las cuales 256 (58.9%) son de sostenimiento público y las restantes son de sostenimiento particular (Cardeña, 2012). Ofrecen, entre otros, programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. (Subsecretaría de Educación Superior, 2011).

A partir del ciclo escolar 2012-2013 se pusieron en marcha planes de estudio para la formación de maestros que buscan mejorar la calidad de la educación. Esta reforma atiende la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantea la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria). Las fases de su diseño fueron Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso y Diseño y desarrollo de la estructura curricular.

Los planes de estudio se estructuraron a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional. Estas otorgan

coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas. (DGESPE, 2013).

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo - receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende.

En este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. En todos los casos el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

Finalmente, la flexibilidad en los diversos ámbitos, espacios y modalidades de operación en el contexto educativo, representa una

oportunidad para que las Escuelas Normales diseñen alternativas que enriquezcan y faciliten la trayectoria de formación de los futuros docentes, tanto en los aspectos relativos al desarrollo profesional como a su formación integral (DGESPE, 2013).

Este nuevo plan de estudios demanda de los docentes de las Escuelas Normales competencias en diversos campos que van desde el dominio de contenidos, de habilidades de enseñanza, hasta el uso de la tecnología.

Las Escuelas Normales actualmente se rigen por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que se encarga de dictar los planes de estudio y los reglamentos y normas para su adecuada puesta en marcha.

Dados los cambios en la sociedad, las escuelas se ven en la necesidad de actualizarse constantemente. En su origen se dedicaban a la formación de docentes de educación básica, sin embargo actualmente dicha formación es en el marco de una diversidad de funciones como la tutoría, la investigación y la gestión escolar con la intención de formar docentes preparados con altos estándares de calidad que a su vez puedan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Entre los cambios más significativos en la historia de las Escuelas Normales se encuentra que imparten programas de licenciatura que fueron creados en 1984, mismos que se han actualizado periódicamente (los más recientes son de 2012); en el 2005 se creó la DGESPE y con ella se empezó a ubicar a las Escuelas Normales en el nivel de educación superior; en

diciembre de 2008 iniciaron su participación en el PROMEP y con ello se empezó a fomentar en los docentes de las Escuelas Normales la diversificación y documentación de su actividad académica.

En Yucatán, las Escuelas Normales públicas tuvieron su primera participación en el PROMEP atendiendo a la convocatoria de 2009, y a partir de esta fecha se han hecho esfuerzos para que los docentes obtengan el Reconocimiento al Perfil Deseable y para que se conformen Cuerpos Académicos reconocidos por PROMEP; sin embargo a la fecha no se tienen estudios que den cuenta de las implicaciones de la inclusión de las escuelas en el citado programa.

Es importante aclarar que el PROMEP se asimiló en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP) que entró en operación en 2014, retomando las tareas del PROMEP, y tiene como objetivo fortalecer y promover la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país. Además, busca lograr mayor integración, desarrollo y consolidación de cuerpos académicos para generar investigaciones de impacto regional y nacional (Secretaría de Educación Pública, 2014).

1.3. Objetivos

El objetivo de este estudio fue examinar las implicaciones de la política educativa del PROMEP en la formación y evaluación de los profesores de las Escuelas Normales públicas de Yucatán, México.

Este proyecto de investigación es cualitativo, por lo que pretende entender a profundidad la problemática, no plantea hipótesis. En su lugar se plantean las preguntas que dan sentido al estudio: ¿Cuáles son las características del contexto actual de las Escuelas Normales? ¿Cuál perciben los actores que es el impacto de las políticas y prácticas externas en las Escuelas Normales? y ¿Cuáles perciben los actores que son las implicaciones e impacto del PROMEP?

Este estudio analizó las implicaciones de nuevas políticas nacionales e institucionales, en el nuevo papel del profesorado de tiempo completo de las Escuelas Normales públicas de Yucatán, que a partir de la implementación de las nuevas políticas educativas, trabaja con un nuevo plan de estudios y participa en programas de mejoramiento (PROMEP) y como consecuencia tiene que diversificar sus funciones y atender demandas internas y externas a la Escuela Normal.

Asimismo, se pretendió examinar las consecuencias que han tenido las reformas en las Escuelas Normales y sus implicaciones para la formación y evaluación del profesorado.

1.4. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación de este estudio fueron:

- ¿Cuáles son las características del contexto institucional de las Escuelas Normales?
- ¿Cuáles la perspectiva de los docentes del impacto de las políticas institucionales para el trabajo docente?

- ¿Cuáles son las implicaciones de la política del PROMEP en la formación y evaluación del profesorado?

1.5. Justificación

El trabajo contribuye al estudio de cómo las políticas pueden influir en el trabajo de los formadores de docentes para la educación básica, un área en la que existe limitada investigación en el contexto mexicano, ya que la mayor parte de los estudios sobre educación superior en nuestro país se enfoca en las universidades. El desarrollo de esta investigación permite generar nuevos conocimientos acerca de las reformas que plantean las políticas educativas, como es el caso de PROMEP en las Escuelas Normales.

Los datos que proporcionan un panorama de la cultura, identidad, visiones profesionales y percepciones la reforma educativa en la formación de docentes, y al mismo tiempo se analizarán los cambios estructurales que también son producto de las reformas.

Es fundamental conocer con detalle las implicaciones de la política del PROMEP en las Escuelas Normales a fin de proporcionarles los elementos e implementar acciones que permitan un mejoramiento de su personal docente que realmente impacte en el fortalecimiento de la calidad de la educación que en ellas se imparte.

La implementación de cambios derivados de la política educativa tiene implicaciones que deben estudiarse a fondo. Los docentes de las Escuelas Normales se encuentran ante las necesidades que generan los

nuevos planes de estudio que tiene como ejes el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular. Los cambios en el currículo obedecen a las políticas educativas que buscan atender eficientemente la necesidad de formación de docentes comprometidos con la educación de calidad.

Las reformas curriculares demandan de los docentes de las Escuelas Normales la diversificación de sus actividades, pues además de la docencia deben cumplir funciones de tutoría, investigación y gestión.

1.6. Glosario de términos

ANMEB. Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica.

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CA. Cuerpo Académico.

CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DGESPE. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

EN. Escuela Normal.

IES. Instituciones de Educación Superior.

LGAC. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento

PRODEP. Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior.

PROMEPE. Programa de Mejoramiento del Profesorado.

PTFAEN. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

SNI. Sistema Nacional de Investigadores.

Capítulo 2

Estado del Arte

En virtud de que el estudio se centra en las implicaciones de una política, resultante de un cambio en el contexto externo a las Escuelas Normales, a continuación se presenta el estado del arte relacionado con la literatura disponible acerca de la influencia del contexto en la escuela, la política educativa y la formación docente. Se aborda también información relacionada con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

2.1. El contexto influye en la escuela, la escuela influye en el contexto

La escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen (Mateos, 2008).

Las instituciones de educación superior mexicanas especialmente las universidades públicas, operan en condiciones de una extraordinaria complejidad. En los últimos años han sufrido cambios radicales en diversos aspectos como por ejemplo el crecimiento de su matrícula y tamaño. Específicamente en este contexto, el liderazgo en las universidades es diferente al que ejercen los líderes en otro tipo de organizaciones sociales.

Debido a sus características propias y tradicionales, las universidades imprimen un carácter diferente al de otras instituciones (López, 2013).

Romo, (2006) afirma que la universidad en México tiene como eje de sustentación la cultura, surge como espacio social cuyas expectativas se fundan en relación con el conocimiento socialmente necesario. Se constituye en un espacio de vida intelectual y de cultivo del conocimiento, lo que la sostiene como una institución de naturaleza académica, cuya misión se centra en el saber y la cultura universal. Uno de los riesgos que enfrenta la universidad, es poner en duda su autonomía como institución social, por lo que se precisa incorporar, con una actitud reflexiva, las demandas a las que está sujeta sin perder los fines originales y sin trivializar proyectos bajo conceptos novedosos pero vacíos, característicos de la hiperactualización.

Otros autores como Bartell (2003), afirman que las universidades son organizaciones complejas, con características específicas y claramente diferenciadas de cualquier otro tipo de organización que condicionan su cultura organizacional.

Entre sus particularidades se encuentran: objetivos confusos y difíciles de medir; marcada diversidad disciplinar y cultural tanto interna como externa; diferencias entre el profesorado y el personal de administración y servicios que dificultan la resolución de problemas. En suma, el entorno en el que se desarrollan las universidades es altamente complejo, cambiante y exigente (Tomás y Rodríguez, 2009).

Como organización, la universidad, que contribuye a la creación, conservación y análisis crítico de la cultura, a la formación de ciudadanos

independientes y comprometidos con los problemas de su tiempo y al desarrollo de la investigación científica, ha aumentado su complejidad seguramente en línea con una sociedad que también ha aumentado en complejidad. Sus problemas ya no son propios de un estado o de una región, sino, al igual que el conocimiento, globales: debe atender tanto a los intereses locales y nacionales como a la internacionalización de los aprendizajes y de la investigación. Esta internacionalización de la universidad reforzará su tendencia universalista, homogeneizadora, a la vez que tratará de mantener la singularidad de cada una y de potenciar su identidad cultural respectiva. Al compás del cambio social, la cultura de cualquier organización padece transformaciones que le comportan conflictos en su interior y en relación al papel que jugaba y tiene que jugar en la sociedad (Tomas et al, 2001) y que colaboran a modificar constantemente su estructura organizativa en la línea del cambio necesario (Tomás, Armegol y Castro, 2001)

A pesar de los cambios y demandas diversas, cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas que tienen depende del contexto particular de su entorno; no obstante la influencia de la trayectoria profesional en la definición directiva se reconoce como una variable importante en el estilo de dirección (López, García y Slater, 2007).

Un sistema educativo muy centralizado y con un amplio desarrollo normativo reduce a menudo, como ya hemos mencionado, la acción de los centros a meros sistemas ejecutores de las decisiones tomadas por la

política educativa. De hecho, la actuación de los centros educativos queda delimitada en la práctica por las posibilidades que se les proporcionan, pudiéndose señalar el papel decisivo que tienen los recursos proporcionados, las acciones definidas o las actitudes potenciadas (Gairín, 1999).

De acuerdo con Hoy y Miskel (1996), debido a que las escuelas se encuentran dentro y forman parte de un contexto, todo lo que ocurre en el contexto exterior puede afectar a la escuela, este contexto sociocultural o cultura puede definirse como las redes de significados en las cuales están inmersos todos los seres humanos. Estas redes de significados se reflejan en los significados, conocimientos, creencias, leyes, costumbres, artes, símbolos, rituales y otros componentes.

Salgueiro (1998), determina que el contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela, pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, lo cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente.

Según Schein (1988), el contexto sociocultural es el que inicialmente determina las posibilidades, opciones y obligaciones del grupo, forzando así al mismo, si aspira a sobrevivir, a especificar su objetivo o función primordiales. Por tanto determina en su principio la formación de la cultura toda vez que ésta está presente en la forma de presunciones compartidas y que una vez son asumidas por todos, pasan a ser presunciones determinantes de lo que se ha percibido y definido como entorno.

Las instituciones educativas se conciben desde una perspectiva sociocultural, como un espacio permanente de construcción social. Son espacios históricos y cambiantes en donde se constituyen relaciones de trabajo, interacciones múltiples, pluralidad de intereses, coaliciones, modos de control, conflictos, negociaciones y formas de poder. Todo lo anterior se ve influido por el contexto en que se lleva a cabo (Ezpeleta y Rockwell, 1983)

Hoy y Forsyth (1986) afirman que a pesar de que la enseñanza se produce dentro de los límites del salón de clase, se ve influido por un sistema social más amplio que la escuela. Es por esto que si queremos tener una visión general es necesario primero examinar y estudiar el contexto de la organización.

2.1.1 Factores externos del contexto que influyen en las instituciones

Por su parte, Gairín (1999) afirma que la realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo.

Entre los factores externos del contexto sociocultural que influyen en las escuelas se encuentran los desarrollos tecnológicos e informativos, las

estructuras políticas, los patrones de normas jurídicas, las condiciones sociales, los factores vinculados con el mercado de valores, las características poblacionales y demográficas, y especialmente los valores culturales (Hoy y Miskel, 1996).

Otros factores que influyen en las instituciones son el desarrollo económico y social de la zona en la cual se ubican, Rodríguez y Páez (2009) afirman que actualmente se aprecia una clara relación entre las instituciones y los factores mencionados. Asimismo, se debe tener presente que el desempeño de las instituciones con respecto a sus funciones, se verá influido por las singularidades del Estado de Bienestar propio del país y de sus rasgos culturales. De la misma forma el entorno nacional y global, así como el surgimiento de otros paradigmas educativos intervienen en las instituciones (Marum, Villaseñor y Rodríguez, 2003).

El contexto hace indispensable el replanteamiento de los diseños curriculares y los programas académicos existentes. Este escenario es propicio, para que el sector universitario, reflexione sobre el trabajo que lleva a cabo, es menester del docente de educación superior, desarrollar acciones en las aulas de clase que les permitan coadyuvar en la conformación de profesionales competentes, es decir la formación de un talento humano, crítico, reflexivo, ético, que sepa actuar y resolver problemas, lo cual coincide con los planteamientos de la UNESCO, en cuanto a una educación basada en los pilares fundamentales del aprendizaje: aprender a conocer, hacer, ser y convivir (Inciarte y González, 2009).

Por su parte Fuente (2006) determinó que existen otro tipo de factores que influyen en las instituciones por ejemplo: los flujos migratorios, el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación y las reformas educativas:

1. Los flujos migratorios, están configurando una cultura nueva, cuyos valores, producto del mestizaje, empiezan a formar parte de los modos de vida y comienzan a estar presentes en los centros educativos. Centros que tendrán que asumir con tolerancia y respeto la realidad multicultural que surge de la diversidad de razas, lenguas, religiones y culturas.

2. El desarrollo y la implantación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que operan sin límites de espacio ni de tiempo.

3. En las últimas décadas del siglo XX muchos países introdujeron reformas en sus sistemas educativos con objeto de adecuarlos a los retos que sistemáticamente le plantea la dinámica de cambio social, científico y tecnológico. Reformas que hoy se cuestionan por su alto costo y los bajos resultados que obtienen.

Las diferencias en el contexto social de los diferentes países influyen en las instituciones, ya que algunas naciones latinoamericanas todavía tienen altos índices de pobreza y analfabetismo y, por lo tanto, tienen dificultades para invertir en la educación, dado que tienen otras prioridades. Sin embargo a pesar de esto muchos países latinoamericanos han avanzado mucho en la formación y capacitación del profesorado, pero no han logrado un verdadero impacto en su desarrollo profesional, a pesar de ser considerada en todos los textos oficiales y en todos los discursos como

una de las claves para alcanzar el éxito en las reformas educativas (Imbernón y Canto, 2013).

Al hablar de nuestro contexto, Imbernón y Canto (2013), afirman que Latinoamérica ha puesto énfasis en la creación de reformas, asuntos transversales, constructivismo, proyecto educativo o institucional. En los discursos se abordan temas teóricos sobre la formación y el desarrollo profesional y una comunicación importante en la que la educación es un componente esencial para la calidad educativa. Sin embargo presenta discrepancias más significativas con otros países como la forma diferente de financiar e invertir en la educación y la preocupación por modificar la formación inicial del profesor: mientras que en Latinoamérica esto es una prioridad como el primer paso de la profesionalización educativa, resulta ser un asunto que ha dejado de preocupar en España desde 2008 por la entrada al Espacio Europeo de Educación Superior.

A pesar de esta prioridad en muchos países latinoamericanos, los estudios de formación inicial todavía no son impartidos en las universidades, al contrario de lo que sucede en los países europeos, donde ya se ofrece la formación inicial de los profesores en las instituciones de educación superior (Imbernón y Canto, 2013).

2.1.2. Factores internos del contexto que influyen en las instituciones

Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales,

Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinación, evaluación e innovación). Y sobre todo ello inciden las concepciones o planteamientos ideológicos que se aplican a la hora de ordenar/justificar las acciones sobre la realidad (Gairín, 1999).

Al referirse a los factores internos, Fullan (1999) afirmó que las escuelas en donde impera la colaboración, suelen considerarse como contextos más propicios para el aprendizaje y las ayudas recíprocas, ya que los profesores suelen tener más confianza y pueden estar más comprometidos con la mejora.

Otra influencia en las instituciones educativas es el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela, ya que será un indicador indudable en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos. Lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite (Veláz, 2006).

Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una influencia beneficiosa por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos, por la búsqueda constante de experiencias, por sus expectativas positivas hacia la educación escolar, lo

que puede contribuir a que sus resultados educativos sean positivos (Velázquez, 2006).

Este reconocimiento de la influencia interna no puede conducir a olvidar la responsabilidad específica que cada escuela y cada profesor tiene para reducir las desigualdades. Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir involucrar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes. En muchas de ellas se busca la implicación del entorno y las familias, y se desarrollan iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos (Velázquez, 2006).

La escuela, en principio, funciona para socializar y educar a los niños y jóvenes. Por tanto, estos están teniendo una experiencia directa de cómo dicha institución entiende las relaciones sociales, políticas, culturales, etc., así como el tipo de conocimiento que tienen que construir. A menudo, la escuela olvida que los estudiantes son parte de un sistema social, con valores propios, expectativas particulares, intencionalidades específicas, las cuales, no se quedan en la puerta del centro, sino que los acompañan en el interior de la escuela (Rivas, Leite y Cortés, 2011).

Las familias, por último, juegan un papel a menudo confuso, ya que, en la coyuntura actual, se mueven entre la responsabilidad y el clientelismo. Se les exige y se regula su implicación en el funcionamiento del centro, pero

se los subordina, al mismo tiempo, a la condición de cliente que compra un servicio para sus hijos. La experiencia escolar histórica vivida por cada miembro de la familia constituye, a su vez, una fuente de expectativas, intencionalidades, creencias, etc., que entran en juego en su relación con la escuela (Rivas, Leite y Cortés, 2011).

2.2. Política educativa

Al referirse al término políticas públicas o política se hace referencia al aspecto pragmático de la acción gubernamental. Por lo tanto, las políticas públicas pueden entenderse como una concatenación de actividades, decisiones o medidas coherentes por lo menos en su intención, y tomadas principalmente por los actores del sistema político-administrativo de un país con la finalidad de resolver un problema colectivo. Parsons (2007) y Kaufer (2012).

Lasswell (1971) definió la política pública como “quién obtiene qué, cuándo y cómo”. Esta definición está centrada en los impactos de la acción pública y sobre todo en los grupos o personas que resultan afectados o beneficiados por dicha acción.

En el contexto actual son perceptibles diversos movimientos que obligan a una reestructuración permanente y que originan una serie de tensiones entre las demandas externas y los fines propiamente universitarios como la creación, preservación y transmisión social de la cultura que porta un valor trascendental para la civilización. Dicha finalidad se ve cuestionada desde la perspectiva de las directrices estrictamente modernizadoras de la

educación superior. La evaluación ha sido el instrumento principal para impulsar el proceso de modernización del sistema de educación superior, así como para llevar a cabo diversas innovaciones. Dichas transformaciones obedecen a criterios de evaluación, eficiencia, eficacia y calidad, los cuales coinciden con los lineamientos de los organismos internacionales en un intento de alcanzar competitividad y acreditación en el plano nacional e internacional. Para alcanzar tales propósitos, las políticas educativas giran en torno a la evaluación de todos los planos y actores educativos como vía para alcanzar la excelencia y calidad (Romo, 2006).

En revisiones recientes sobre la literatura en el campo de la política educativa de México, se ha corroborado, que el término “política educativa” es tan amplio que da cabida cualquier cosa. Como “política” se denominaba desde una reforma hasta un programa o un subprograma. Una definición de dicho término era entonces necesaria y por ello se propuso que política es “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008).

El nuevo impulso al campo de la política pública en educación no sólo es necesario por una finalidad académica y práctica. También hay una oportunidad histórica y política. Así como el esquema corporativo se renueva, en México, diversos actores surgen e incrementan su influencia (Flores-Crespo, 2011).

En nuestro país, las políticas públicas nacionales sobre educación superior han tenido un alto nivel de consistencia y continuidad en sus propósitos centrales: cobertura, calidad, pertinencia, diversificación, federalismo descentralizador, equidad, gestión, planeación, evaluación y coordinación (Martínez, Preciado y Rico, 2008)

Barrón (2005) coincide y afirma que en la década de 1990 se planteó una nueva relación entre la educación superior y el Estado en México, al igual que en otros países las orientaciones de la política educativa sufrieron un desplazamiento del ámbito de la planeación al de la evaluación. Se incorporaron términos como calidad, eficiencia, pertinencia y equidad, las cuales permearon el discurso hegemónico

El análisis de las políticas públicas en América Latina indica que la democracia ha estado acompañada de golpes militares y gobernantes autoritarios, es decir, es frágil (Munk, 2004).

García (2012), concuerda afirmando que la política educativa ha estado influida en cada sociedad por las grandes corrientes de pensamiento, así como por las necesidades y aspiraciones propias de cada época.

Caputo, (2011) señala tres aspectos importantes para un adecuado desarrollo de la democracia y que está estrechamente ligado con el desarrollo de las políticas públicas:

- a. su origen en la soberanía popular;
- b. su ejercicio organizado a través de instituciones republicanas de gobierno y

c. su finalidad, que es garantizar, materializar y entender la afectiva realización de los derechos ciudadanos en las esferas políticas civil y social.

El siglo XXI trae entre otros aspectos una nueva forma de ver, entender y sentir la docencia universitaria (Marín, Vázquez, Llorente y Cabrero, 2012). Según Tünnermann (s.f.) la educación superior del siglo XXI debe atender retos que provienen de dos fuentes principales: la globalización y la naturaleza del conocimiento contemporáneo. Uno de los aspectos que trae consigo la globalización es el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para las cuales el docente debe estar preparado.

Desde 1995 Tünnermann apuntaba que la educación superior debería ocupar un lugar central en la sociedad caracterizada como *learning society*, es decir como sociedad de aprendizaje continuo, como sociedad del conocimiento, la educación y la información. Visualizaba a las instituciones de educación superior entonces, deben ser centros de formación y actualización permanente del saber (Tünnermann, 1995).

De acuerdo con Novella (2012) el campo de estudios de lo que actualmente se denomina política educativa, ha estado influido en cada sociedad por las grandes corrientes de pensamiento, así como por las necesidades y aspiraciones propias de cada época.

Ruiz (2012) hace un análisis de la evolución del concepto; señala que en un primer momento el estudio de la política educativa se asimiló al análisis de la normativa legal que la regula, hecho que hizo que los juristas fueran durante largo tiempo aquellos especialistas que efectuaran

reflexiones sobre el Estado y la política. Posteriormente, bajo el influjo de las teorías del capital humano, se asimiló la política educativa al desarrollo del planeamiento educativo, la política educativa tendió a ser concebida desde la perspectiva de planificación económico-social, perdiendo de esta manera los rasgos específicos y complejos que caracterizan la intervención estatal en materia educativa. Por otra parte, desde la década de 1960 en los países occidentales se comenzaron a instrumentar, cada vez como mayor recurrencia, políticas de reforma de la educación en un sentido desarrollista, y a investigar sobre la vinculación de la educación con el mundo del trabajo.

A comienzos de la década de 1970, la difusión de los trabajos sociológicos de los llamados críticos reproductivistas empezó a erosionar el enfoque del planeamiento educativo, en la medida que cuestionó esta visión por considerarla excesivamente tecnocrática, funcional y acrítica. Así, al analizar los sistemas educativos nacionales desde la perspectiva de su contribución a los procesos de reproducción y cambio de las sociedades, el estudio de las políticas educativas pasó a delimitar el espacio de articulaciones entre el sistema educativo y las relaciones de poder que atraviesan y se desenvuelven en el todo social (Ruiz, 2012).

Los años de la década de 1980 constituyeron un momento de renovación teórica caracterizado por el esfuerzo de articular los debates político-educativos precedentes con la producción reciente de la sociología política y la ciencia política. De tal manera, el estudio de las políticas educativas se enriqueció con los aportes de estas disciplinas alrededor del concepto de autonomía relativa que resume la tensión existente entre el

momento más autónomo o más subjetivista (acción de los colectivos sociales) y el momento más estructural (acción estatal, esfera económica y social) y que fija los límites y posibilidades que marcan precisamente la especificidad de las dinámicas del sistema educativo, sus instituciones y actores (Ruiz, 2012).

En la década de 1990 los debates sobre la crisis del Estado de Bienestar y el ascenso de las corrientes neo-liberales marcaron un nuevo momento en la reflexión sobre el Estado y la política en el que convergieron la producción de diferentes tradiciones teóricas, influjo que también resulta perceptible en la esfera de las políticas educativas. Se incorporaron al debate académico y político nuevas problemáticas como la relación entre la cultura política y la toma de decisiones estatales, el peso creciente de la techno-burocracia y una visión compleja y constructivista de las políticas públicas (Ruiz, 2012).

Estudios más recientes afirman que en México se entiende la política educativa como política pública, es decir, como algo relacionado con acciones gubernamentales en la esfera de la educación (Arriarán, 2008). Pero esta definición es limitada, ya que en opinión de este autor, la política educativa debe entenderse desde la perspectiva de Gramsci, es decir la educación no debe ser restringida a la educación escolarizada, sino como aquella que abarca a la familia, a las organizaciones culturales y religiosas, además de los medios de comunicación; además afirma que la política educativa se refiere no sólo a la acción gubernamental sino también al

conjunto de las acciones que surgen de la sociedad civil en busca de la hegemonía y la transformación social (Arriarán, 2008).

Las políticas públicas son inestables y en lo que respecta a las políticas educativas, en un principio se orientaron a legitimar a los gobiernos en turno (Banco Interamericano de Desarrollo, 2006); y en los años recientes, en México, se centran en el acceso, esto significa que las políticas tienen por objeto la expansión (Salazar, Salazar y Calleja, 2008, y Navarro y Moctezuma, 2012).

Debido a la situación actual de nuestro país, la política educativa no se ha centrado en la formación del profesorado; más bien se ha enfrentado a problemas diversos: evitar las huelgas, dedicar recursos a programas sociales o a ayuda sanitaria, o dar respuesta a las demandas de las comunidades. Esto ha provocado algunas reformas enfocadas a la descentralización y privatización, y a procurar reducir el déficit fiscal o debilitar el poder negociador de los sindicatos, que se ha reflejado en las políticas educativas (Imbernón y Canto, 2013).

La política influye en las decisiones de las instituciones. La realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales,

Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinación, evaluación e innovación). Y sobre todo ello inciden las concepciones o planteamientos ideológicos que se aplican a la hora de ordenar/justificar las acciones sobre la realidad (Gairín, 1999).

Se ha constatado que las reformas educativas y el aumento de la inversión en educación, aun habiendo producido avances, no han tenido los resultados esperados en la reducción de la inequidad y de la pobreza en muchos países en desarrollo. Es necesaria otra política que ataque las desigualdades en todos los frentes: condiciones sociales y laborales, nivel cultural y de estudios, recursos en las escuelas, participación y educación de las familias, programas educativos para evitar el abandono prematuro, fortalecimiento de las escuelas públicas y de los docentes que atienden a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar (Velázquez, 2006).

El docente de educación superior debe estar convencido de que su desempeño es clave para el desarrollo de su país. Debe estar familiarizado con el paradigma educativo actual y entender que su papel es que sus alumnos logren aprender a aprender y que dichos aprendizajes los puedan incorporar a su experiencia vital. Entonces el profesor universitario se convierte en un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y otros maestros (Tünnermann, s.f).

Los cambios en las orientaciones políticas y sistemas de planeación influyen también en los profesores, investigadores, directivos y estudiantes,

cuestionando y cambiando creencias y actitudes. Son transformaciones que trastocan los referentes institucionales y, por ende, la identidad del trabajo académico y en general del universitario (Romo, 2006).

Sin embargo en nuestro país, existe una carencia en el estudio de las condiciones políticas actuales en que se formulan, implementan y evalúan las políticas públicas en educación; falta un análisis comprensivo de la política educativa. Para atender esta problemática es necesario cerrar la brecha entre la literatura de carácter sociopolítico y aquella relacionada con temas educativos (Flores, 2008).

2.2.1. Macro, meso y micro política educativa.

A las universidades, por tanto, se les atribuye la responsabilidad de producir innovación, progreso científico y nuevas tecnologías. Desde el entorno universitario se afirma que para responder satisfactoriamente a esta exigencia se requiere mayor flexibilidad y autonomía universitaria. La gestión política debiera, por tanto, facilitar una reforma en el sistema de gobierno de las universidades y potenciar las iniciativas universitarias más innovadoras (movilidad, multidisciplinariedad, intercomunicación, coordinación, colaboración) (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). (Rodríguez y Páez, 2009).

Los gobiernos de los países en desarrollo están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más

globalizado. La calidad y el nivel de los sistemas educativos están aumentando a nivel internacional. El currículo se torna crecientemente complejo y la educación, en especial la superior, debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas. Esto exige a los gobiernos adoptar una nueva actitud enfocada a la formulación de políticas que velen por la calidad y respondan a las demandas actuales. En este sentido, se habla se puede hablar de macro políticas, meso política y micro política (López, 2005).

La dimensión macro sistémica se refiere al sistema en su conjunto cuya representación son las secretarías de educación a nivel nacional o en los estados; lo meso tiene que ver con las instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos, entre otros; y, la dimensión micro hace referencia a las instituciones educativas, en este caso a la escuela de enseñanza básica (Zorrilla, 2003). A continuación se presentan de forma más detallada:

2.2.1.1. Macro política Educativa

En el inicio de la segunda década del siglo XXI se hacen evidentes una serie de cambios económicos, sociales y culturales en los que destaca el crecimiento y difusión de la información, el conocimiento, así como puntos de inflexión en la economía mundial y el modelo de sociedad deseable. Esto repercute significativamente en la forma y calidad de vida de las personas por lo que es necesario integrarlo en el sistema de la sociedad en la que

viven y por consecuencia en la formación del profesorado de todos los niveles educativos (Hernández, 2011 en Maquillón 2011).

La globalización ha impactado diversos ámbitos de la vida de los países. Aunque es un término ampliamente utilizado no se tiene una definición única. Es un fenómeno de carácter internacional, cuya acción consiste principalmente en lograr una penetración mundial de capital financiero, comercial e industrial, desarrollándose de forma multipolar (Mateus y Brassets, 2002). Sus reforzadores son la concentración del poder mundial; la Revolución Tecnológica; la transnacionalización; la nueva división mundial del trabajo; el proyecto político de la integración internacional; el camino/estilo de neocapitalismo periférico (Kaplan, 2002).

Resulta entonces que debido a que vivimos en la globalización de la economía y la cultura, se imponen formas de organización social y productiva que afectan la economía de las naciones, la definición de sus prioridades, así como la visión que se tiene para el análisis y solución de los conflictos. En esta lógica todos los procesos económico-productivos, político-ideológico y socioculturales habrán de sujetarse a las exigencias del mercado internacional y de los capitales que gobiernan al mundo y es ahí donde la educación y el conocimiento tienen un papel fundamental (Ruiz del Castillo, 2001).

El impacto del fenómeno de la globalización sobre la educación exige un nuevo modelo y cambios estructurales en todos los niveles educativos y en particular en educación superior, exigiendo al docente universitario una formación cada vez más sólida tanto para la adquisición y actualización de

conocimientos, como para el desarrollo de nuevas competencias (Fernández y Barajas, 2004)

La globalización es un factor determinante en las reformas educativas. Melendro (2008) señala que la globalización, el globalismo y la glocalización se manifiestan a través de una serie de acontecimientos, peculiares e interconectados, que vienen a indicar cómo se están construyendo las nuevas estructuras del nuestro sistema vital, las cuáles serán las propiedades emergentes de la sociedad del siglo XXI. Entre ellos podemos citar los siguientes:

1. La mundialización de la economía, cuyas características básicas son la interdependencia cada vez mayor de las economías de los distintos países, el incremento de las transacciones internacionales de bienes y servicios, junto a los flujos crecientes de capital. Y como consecuencia de todo ello, el tránsito del poder político al poder comercial del mercado global único, de forma que los estados estarían siendo sustituidos, en importantes espacios de toma de decisiones económicas y sociopolíticas, por las empresas, organismos y entidades transnacionales.

2. La revolución tecnológica, caracterizada por diversos acontecimientos que hacen notablemente peculiares nuestras sociedades del siglo XXI: la informatización generalizada de los sectores productivos y de la vida cotidiana; la revolución en las comunicaciones a través de la red virtual; la reducción de las distancias geográficas con el uso masivo de los nuevos medios de transporte, y otros no menos significativos e impactantes como pueden ser los grandes avances de la medicina y la atención sanitaria,

con sus efectos sobre la situación demográfica del planeta, o las implicaciones que para un futuro no tan lejano tienen los nuevos descubrimientos en el ámbito de la biotecnología.

3. La tendencia a la homogeneización cultural, caracterizada por la pérdida de diversidad cultural que revela la progresiva desaparición de antiguas culturas en el planeta, acentuada por los mensajes cada vez más uniformadores difundidos desde los medios de comunicación de masas y la publicidad, e influida, en un sentido aún poco definido, por el mestizaje cultural que suponen los diversos y amplios movimientos migratorios iniciados en el pasado siglo.

4. La cultura del “trabajo frágil”, en la que disminuyen las posibilidades de disponer de seguridad y estabilidad en el empleo, en la que el tiempo se organiza de forma flexible, y en la que muchas veces es necesario trabajar en varios lugares para poder mantener el mismo nivel de vida.

5. La “sociedad del riesgo”, a la que se incorporan en clave de complejidad las amenazas actuales a nuestra subsistencia, desde las manifestaciones más violentas del terrorismo internacional a las nuevas enfermedades (SIDA, “vacas locas”,...) o las catástrofes ecológicas asociadas a la crisis ambiental, todas ellas de alcance global.

6. La creciente convivencia de diferentes modelos de organización mundial: por una parte los estados nacionales y las relaciones entre ellos; por otra el protagonismo creciente de las organizaciones transnacionales (económicas, como las grandes multinacionales, o sociales, como las

Organizaciones No Gubernamentales) y los organismos intergubernamentales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio).

Carnoy (1999) indica que la globalización tiene un gran impacto en la educación en cinco grandes áreas:

(a) en la organización del trabajo y en los tipos de trabajo que la gente desarrolla;

(b) la inversión en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado;

(c) la calidad y el nivel de los sistemas educativos está aumentando a nivel internacional;

(d) la virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente con el objetivo de expandir la educación a un menor costo vía la educación a distancia. La educación por Internet tenderá a convertirse en la forma predominante de educación y en especial de educación superior; y,

(e) las redes de información globalizadas implican la transformación de la cultura mundial.

El impacto de la globalización en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe se manifiesta por la dialéctica entre tres contradicciones claves: universidad pública versus privada, autonomía vs. regulación, y producción de conocimientos vs. mera gestión docente.

También afirma que para que en nuestro ámbito latinoamericano y caribeño podamos transformar la educación superior y la sociedad, es necesario transitar de la universidad tradicional basada en métodos tradicionales de enseñanza a la universidad participativa basada en la enseñanza-aprendizaje, llegando a una universidad innovadora con un paradigma moderno de conocimiento. Los contenidos educativos de esta nueva universidad, al virtualizarse, producirán un enorme impacto, en la medida en que no será ya la virtualización de lo vetusto sino de un novedoso currículum (López, 2003).

Como asegura Maya (2012), desde los años noventa del siglo pasado, en varios países de Latinoamérica las políticas de formación docente han considerado estos planteamientos con diferentes matices, siendo la profesionalización de los maestros, la descentralización, la gestión, los cambios curriculares y la evaluación de la carrera docente, ejes para promover el cambio desde la escuela y elevar la calidad de la enseñanza.

En el contexto de la globalización la educación tiene un importante papel: transmitir y provocar aprendizajes significativos, permanentes, en la población del planeta, sobre esos nuevos contenidos formativos; hacerlo en función de unos planteamientos éticos que respondan a las nuevas formas de satisfacer nuestras necesidades, al modelo sinérgico que las fortalece; construir propuestas educativas adaptadas a los nuevos espacios de la educación que ya están marcando nuestras vidas, y ayudar a conseguir el cambio necesario en las formas de hacer, de pensar y de vivir en ese mundo global. Un mundo global que no debe seguir consintiéndose la triste e

insostenible globalización de la pobreza, de la ignorancia, del deterioro del medio ambiente o de la violencia (Melendro, 2008).

Si bien las políticas educativas atienden las necesidades de la sociedad, no están exentas de la influencia la globalización. Como afirman Carnoy y Rhoten (2002), esto se hace evidente en las políticas públicas de cada país que se ven influenciadas por las decisiones de organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, y el BID.

La influencia de los organismos internacionales se ha extendido en todos los niveles educativos. Como afirma Amador (2008) se puede observar en el interés por mejorar los resultados de la enseñanza en la educación básica y en la formación de docentes para este nivel educativo.

Basset y Maldonado (2009) afirman que la influencia de los organismos internacionales en la educación tiene que ver con otorgar apoyos financieros, generar recomendaciones, elaborar políticas, desarrollar conocimiento especializado, producir cifras, crear redes de expertos y espacios de discusión o realizar contribuciones teóricas y metodológicas en las diferentes áreas de su competencia.

En las sociedades contemporáneas el vínculo entre la educación y los organismos internacionales es un tema de suma relevancia si consideramos que nuestras complejas sociedades han enfrentado, desde la segunda mitad del siglo XX, una serie de cambios, no siempre pacíficos, en los ámbitos de lo político, económico, social, cultural y tecnológico. Ciertamente, el llamado proceso de globalización ha impactado todas las esferas de las sociedades contemporáneas: por un lado, ha producido efectos no deseados en

términos económicos, sociales y culturales para los países menos desarrollados y con desigualdad; y por otro lado, ha permitido avances significativos en el ordenamiento jurídico y político de los países del orbe a través del reconocimiento de los derechos fundamentales y la declaración de la democracia como la forma de gobierno más deseable (García, 2012).

Estos cambios registrados durante las últimas décadas del siglo XX han hecho posible la conformación de un ordenamiento internacional encargado, por un lado, de vigilar el cumplimiento de los derechos humanos universales y, por otro lado, de desarrollar políticas y lineamientos en materia de economía, ciencia y tecnología. Asimismo, la comunidad internacional ha puesto énfasis en el ámbito de la educación por considerarlo como una pieza clave en el desarrollo y avance de las sociedades y de los miembros que la componen. De esta manera, se ha redactado una serie de documentos jurídicos en los cuales se declara a la educación como un derecho humano fundamental de todas las personas y se reconoce a los Estados como responsables de brindar educación de calidad para todos (García, 2012).

Durante la década de los noventa y ante los escenarios de la globalización, los avances científicos, el impulso de las nuevas tecnologías y el cuestionamiento de los paradigmas sobre todo de las ciencias sociales, los sistemas educativos América Latina se definen y se plantean en función de las políticas que los actores internacionales señalan para condicionar el financiamiento educativo y social. En este sentido las políticas de la modernización se expresan a través del discurso de la calidad educativa en

donde los maestros representan un factor esencial para alcanzarla, planteamiento expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (García, 2012).

Alcántara (2008), en su análisis de las políticas educativas en México, concluye en los últimos años se ha visto en interés en superar los grandes rezagos y limitaciones del sistema educativo mexicano, a pesar de que, las políticas neoliberales en lo económico aplicadas a la educación no han sido efectivas para modificar la situación imperante desde hace varias décadas. Sin embargo a pesar de los esfuerzos, algunas problemáticas continúan, tal es el caso del acceso y la cobertura, que se relacionan con la equidad; el del mejoramiento de la calidad vinculado con la formación de los maestros y los de la infraestructura y coordinación del sistema.

Maldonado (2011) se considera que los tres organismos más importantes que influyen en la educación son: el Banco Mundial, la UNESCO y la OECD, pues ninguno de ellos establecen regímenes. Uno es un Banco de desarrollo, el otro es un organismo especializado de la ONU y el último cumple más funciones de un Think Tank. Sin embargo, se trata de los tres que más influyen en educación en países en desarrollo y desarrollados. El único organismo que establece regímenes y que tiene que ver con educación es la OMC pero su alcance no es del todo claro.

La educación superior está en constante cambio para atender las necesidades de la sociedad; se ve influenciada por decisiones que tienen su fundamento en las políticas nacionales e internacionales como las de la OCDE UNESCO y el Banco Mundial, entre otras, que parecen sugerir como

camino la educación permanente para todos a lo largo de la vida, la educación a distancia y la institucionalización de las redes (López, 2003). El cambio obliga a una cuidadosa planeación en las políticas educativas que no deben de ser vistas a la luz de lo político, lo económico y lo social sino también a través de la historia (Maya, 2012).

En su Conferencia Mundial UNESCO (1982) afirmó que el desarrollo global de la sociedad exige políticas complementarias en los campos de la cultura, la educación, la ciencia y la comunicación, a fin de establecer un equilibrio armonioso entre el progreso técnico y la elevación intelectual y moral de la humanidad. De la misma forma estableció los siguientes principios con respecto a cultura, educación, ciencia y comunicación:

1. La educación es un medio por excelencia para transmitir los valores culturales nacionales y universales, y debe procurar la asimilación de los conocimientos científicos y técnicos sin detrimento de las capacidades y valores de los pueblos.

2. Se requiere hoy una educación integral e innovadora que no sólo informe y transmita, sino que forme y renueve, que permita a los educandos tomar conciencia de la realidad de su tiempo y de su medio, que favorezca el florecimiento de la personalidad, que forme en la autodisciplina, en el respeto a los demás y en la solidaridad social e internacional; una educación que capacite para la organización y para la productividad, para la producción de los bienes y servicios realmente necesarios, que inspire la renovación y estimule la creatividad.

3. Es necesario revalorizar las lenguas nacionales como vehículos del saber.

4. La alfabetización es condición indispensable para el desarrollo cultural de los pueblos.

5. La enseñanza de la ciencia y de la tecnología debe ser concebida sobre todo como un proceso cultural de desarrollo del espíritu crítico, e integrada a los sistemas educativos en función de las necesidades del desarrollo de los pueblos.

6. Una circulación libre y una difusión más amplia y mejor equilibrada de la información, de las ideas y de los conocimientos, que constituyen algunos de los principios de un nuevo orden mundial de la información y de la comunicación, suponen el derecho de todas las naciones no sólo a recibir sino a transmitir contenidos culturales, educativos, científicos y tecnológicos.

7. Los medios modernos de comunicación deben facilitar información objetiva sobre las tendencias culturales en los diversos países, sin lesionar la libertad creadora y la identidad cultural de las naciones.

8. Los avances tecnológicos de los últimos años han dado lugar a la expansión de las industrias culturales. Tales industrias, cualquiera que sea su organización, juegan un papel importante en la difusión de bienes culturales. En sus actividades internacionales, sin embargo, ignoran muchas veces los valores tradicionales de la sociedad y suscitan expectativas y aspiraciones que no responden a las necesidades efectivas de su desarrollo. Por otra parte, la ausencia de industrias culturales nacionales, sobre todo en

los países en vías de desarrollo, puede ser fuente de dependencia cultural y origen de alienación.

9. Es indispensable, en consecuencia, apoyar el establecimiento de industrias culturales, mediante programas de ayuda bilateral o multilateral, en los países que carecen de ellas, cuidando siempre que la producción y difusión de bienes culturales responda a las necesidades del desarrollo integral de cada sociedad.

10. Los medios modernos de comunicación tienen una importancia fundamental en la educación y en la difusión de la cultura. Por consiguiente, la sociedad ha de esforzarse en utilizar las nuevas técnicas de la producción y de la comunicación para ponerlas al servicio de un auténtico desarrollo individual y colectivo, y favorecer la independencia de las naciones, preservando su soberanía y fortaleciendo la paz en el mundo.

Con el ingreso de México al Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT por sus siglas en inglés), su derivación en 1986 en la Organización Mundial del Comercio (OMC), la adopción de políticas neoliberales y la integración del país, en 1994, al Tratado de Libre Comercio (TLC) y a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), las instituciones de Educación Superior en México se han visto obligadas a redefinir su papel en relación con la sociedad, las autoridades educativas en el ámbito federal y estatal en concordancia con las políticas implementadas por estos organismos internacionales (Maya, 2012).

Una de las instituciones que más influyen en la política de nuestro país es la OCDE (2010), ha trabajado con las naciones para desarrollar y transmitir información que haga posible comparar datos que pueden ser tan básicos como niveles del PIB, aprovechamiento escolar, crecimiento demográfico, edad, cantidad de alumnos y maestros.

La OCDE afirma que trabaja en conjunto con los países para alcanzar una economía mundial más fuerte, limpia y justa. Tienen como su principal objetivo contribuir con mejores políticas y mejorar la vida de todos. Específicamente en México esta organización ha trabajado de forma vinculada e innovadora, mediante el Acuerdo OCDE- México para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas (2010).

A través de este acuerdo, la OCDE y México se han unido para ser punta de lanza en un nuevo esquema para proveer la información necesaria respecto a las políticas que pueden ser desarrolladas, contextualizarlas a las necesidades de México y llevarlas a buen término. A partir de 2008, México decidió trabajar con la OCDE para identificar y recibir consultoría en cuáles prácticas, de sistemas de alto aprovechamiento, pueden ser utilizadas para su contexto específico; de esta forma, demostró su capacidad para cambiar y mejorar (2010).

La OCDE (2010) como resultado de este trabajo formuló algunas recomendaciones para ayudar a México a posicionar el éxito de sus escuelas y estudiantes como la mayor prioridad en la formulación de políticas educativas. Es una agenda de políticas orientadas a la acción de escuelas, directivos, maestros y maestras, que reciban un mejor apoyo para

realizar su trabajo en México y asegurar el aprovechamiento de los alumnos y alumnas; disminuyendo el ausentismo, fomentando la graduación a tiempo y reduciendo las inequidades del sistema educativo. Entre las principales se encuentran las siguientes:

1) Fortalecer la labor de los maestros y maestros requiere establecer estándares claros de trabajo, programas de preparación docente de alta calidad: atraer a mejores candidatos, profesionalizar el reclutamiento de nuevos docentes, mejorar la selección y evaluación de los maestros y vincular de forma más directa el desarrollo profesional de los profesores con las necesidades de las escuelas.

2) Fortalecer la dirección y coordinación de las escuelas demanda diseñar estándares específicos para directivos: proveer instrucción, reclutamiento profesionalizado; fomentar la autonomía de las escuelas y promover la participación social. Las escuelas necesitan apoyo de fuentes estables de fondos económicos para responder a necesidades específicas.

De la misma forma, la OCDE (2010) propone un marco referencial para la evaluación e incentivos para docentes. Se centra en lo siguiente:

1) El aprendizaje y crecimiento de los alumnos debe ser pieza clave para potenciar el rendimiento del sistema educativo en sus diferentes niveles y en su totalidad. Los resultados de evaluaciones estandarizadas son centrales, sin embargo, otras medidas relativas al aprendizaje de los alumnos deben ser utilizadas para lograr una visión completa del aprovechamiento, considerando factores socioeconómicos.

2) Tener una Evaluación de Docentes para Revisión y Mejoramiento que sea justo y objetivo debe permitir a los maestros y maestras de todos los niveles un espectro de mejoramiento, ser reconocidos por su desempeño y contribuir a los resultados educativos en conjunto.

3) Determinar la combinación específica de incentivos monetarios y no monetarios que serán más efectivos en México. Dejando de lado los reconocimientos o consecuencias relativos al resultado, para ser considerados maestros eficientes, sus estudiantes deben demostrar niveles de aprovechamiento satisfactorios.

2.2.1.2. Meso política educativa. Reformas educativas en el sistema Educativo Mexicano

La educación en México es un derecho fundamental y un bien público, por lo que las políticas al respecto deben garantizar que toda la sociedad tenga derecho a sus beneficios, sin embargo los bajos niveles educativos hacen indispensable colocar la reforma educativa entre las prioridades de desarrollo para el estado mexicano. Se requieren esfuerzos coordinados para el desarrollo de una Política en Educación (Bravo, 2009).

En México no ha sido fácil el camino que ha transitado en el ámbito educativo, sin embargo, las políticas educativas desarrolladas actualmente para orientar las acciones de nuestro sistema educativo deben tener como prioridad impulsar una educación más inclusiva en todos sus niveles, tomando en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales,

pero sin perder de vista las necesidades educativas, demandas y las especificidades de nuestra sociedad (García, 2012).

El Senado de la República (2013), afirma que en diferentes momentos históricos las reformas educativas han obedecido a diversas demandas, enfoques, proyectos y normatividades. Estas reformas tienen implicaciones no sólo en el ámbito educativo, sino también en la vida social y política. Algunas de las reformas más importantes en el ámbito de la educación han sido: la que le dio un carácter socialista, en 1934; la que le imprimió su orientación nacional, en 1946; la que le otorgó rango constitucional a la autonomía universitaria, en 1980; la que determinó una nueva relación entre el Estado y la Iglesia, en 1992; la que estableció, entre otros aspectos, el derecho de todo individuo a recibir educación y la obligación del Estado de impartirla en los niveles preescolar, primaria y secundaria, en 1993. En fecha más reciente, la reforma de 2012, la cual determina la obligatoriedad de la educación media superior.

De acuerdo con IEESA (2012), durante más de un siglo la formación docente en México se ha ido transformando a través de los diversos acontecimientos históricos y de las políticas públicas impuestas por presidentes, secretarios de educación, sindicalistas y profesores, pasando de ser un oficio a una profesión.

Sin embargo durante los últimos 25 años el trabajo académico en las universidades públicas mexicanas ha experimentado transformaciones importantes. Desde los años de máxima expansión del sistema universitario, entre la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado,

el proceso de complejización del sistema ha encontrado uno de sus principales indicadores en las formas como se producen y se reconocen las actividades académicas, dentro de un contexto de creciente competencia por recursos insuficientes, derivado de la crisis económica que experimentó el país a inicios de los ochenta y que afectó fuertemente el presupuesto destinado a la educación superior, lo cual se tradujo en un decremento del gasto de las instituciones de educación superior (IES) en inversión, pero sobre todo en una caída real de entre el 50 y el 60% de los salarios de los académicos del país (Rondero, 2007).

Las políticas modernizadoras que se vienen desarrollando en los últimos años se distinguen por enfatizar la calidad y la equidad como los propósitos que orientan las acciones emprendidas por el sistema educativo, ambas son coincidentes con el marco de las recomendaciones que los organismos internacionales han señalado para América Latina en cuanto a la universalización de la educación básica (Zorrilla, 2003).

En México, entre la década de 1980 y 1990, hubo un rápido desarrollo del análisis de las políticas públicas y consistió en definir las características de los actores y el contexto político y burocrático (Martinelli, 2002 en Salazar, Salazar y Calleja, 2008).

Uno de los desafíos educativos en nuestro país consiste en incrementar los niveles educativos de toda la población, para lo cual será necesario aumentar el acceso a los niveles de educación y disminuir drásticamente los niveles de deserción. Para lograr lo anterior se requiere una política clara, suficiente y eficiente (Bravo, 2009).

Para disminuir el rezago y las desigualdades que impiden lograr la calidad de la educación, los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han orientado y financiado en nuestro país el desarrollo de políticas compensatorias, por lo que la SEP inició en los años noventa, la puesta en marcha del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) el cual se dirigió a los cuatro estados con mayor rezago educativo: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca (Zorrilla, 2003).

De acuerdo con Hernández (2003) hacia fines de los ochentas el Sistema Educativo en México llegó a un momento de agotamiento en algunos de sus patrones de desarrollo: el acelerado ritmo de crecimiento de la matrícula en todos los niveles disminuyó o se estancó; el financiamiento descendió a los niveles de 1979; la calidad del servicio, sobre todo en educación básica, se puso en tela de juicio. Esta situación llevó al gobierno a identificar cuatro grandes problemáticas: eficiencia, calidad de la educación, centralización-burocratización y financiamiento.

1. Eficiencia.- para mediados de los años 80, casi se había logrado satisfacer la demanda de enseñanza primaria, alcanzando una cobertura del 98 por ciento, sin embargo se generaran problemas como: serias disparidades regionales, descenso en la cobertura en años recientes; persistencia de elevados índices de analfabetismo; incremento de los índices de expulsión o deserción; 20 millones de adultos sin primaria terminada, 16 millones sin secundaria, 6 millones de analfabetas (42

millones de adultos sin educación básica terminada); estancamiento o baja en el índice de escolaridad a nivel nacional (Hernández, 2003).

2. Calidad de la educación básica.-Las deficiencias en calidad se expresa en: a) serias disparidades regionales, b) bajos resultados en evaluaciones del rendimiento escolar, c) contenidos, planes, programas y materiales inadecuados, tanto para el progreso personal como para el desarrollo del país (Hernández, 2003).

3. En lo organizativo.- El esquema de fuerte centralización administrativa llevó al sistema a una situación de agotamiento. Se resienten los efectos negativos de una excesiva centralización y burocratización en el nivel de los organismos directivos; paralelamente se observa una escasa autoridad en la gestión escolar a nivel de los centros educativos. Se presenta una superposición de funciones entre los gobiernos federal, estatales y municipales, así como una escasa participación y responsabilidad por parte de la sociedad civil (Hernández, 2003).

4. Financiamiento. La caída en el gasto educativo durante esta década impactó negativamente en la inversión en infraestructura y en el salario magisterial. Frente a estos problemas, el gobierno siguió una estrategia que consistió en ir de lo político a lo jurídico. En primer lugar, el desmantelamiento del viejo cacicazgo sindical en el SNTE y la reforma a la Ley General de Educación (Hernández, 2003).

Otros autores como Rondero (2007), afirman que fue este contexto de crisis el que dio lugar a la formulación e instrumentación de una serie de programas dirigidos a regular de una manera distinta tanto a las instituciones

como a los académicos. En este nuevo escenario se transitó hacia la construcción de una serie de referentes de calidad y excelencia que anteriormente no se habían contemplado como ejes de regulación del trabajo académico. Entre estos indicadores nos interesa destacar aquellos asociados con una nueva forma de "medir" el desempeño académico, así como el peso que adquieren en la regulación del trabajo al ser traducidos en mejores ingresos para los académicos.

Salazar, Salazar y Cruzado (2008) afirman que las políticas públicas están determinadas por las instituciones gubernamentales con el consenso de la ciudadanía, así como de organizaciones privadas y que consideran asuntos de interés colectivo. En el sector educativo las políticas públicas se encuentran descritas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, con proyección al año 2030, y presenta como objetivos:

- 1) elevar la calidad de la educación,
- 2) ampliar las oportunidades educativas,
- 3) impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de información,
- 4) ofrecer una educación integral,
- 5) ofrecer servicios educativos de calidad y
- 6) fomentar una gestión escolar e institucional, los cuales contribuirán al logro de las metas de cobertura y calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad y transparencia de la visión 2030. Estas políticas pretenden fundamentar el

conocimiento que permita el desarrollo de los niños y jóvenes y su integración al campo productivo (Salazar, Salazar y Cruzado, (2008).

Entre estos dos extremos, se llevaron a cabo la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (Hernández, 2003). Este acuerdo incluye además políticas de profesionalización del magisterio, que durante la década de los noventa representó un aspecto fundamental para alcanzar los propósitos de la calidad y equidad educativa (Zorrilla, 2003). El ANMEB es considerado una de las reformas educativas de mayor trascendencia en el sistema educativo mexicano.

El ANMEB fue suscrito en mayo de 1992 por el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), recoge el compromiso de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (Zorrilla, 2003).

Bazdresch (2005) afirma que el ANMEB es un documento sin par en la historia educativa de México, es una estampa de la realidad de la

educación en el país a fines del siglo XX; quizá en todo ese siglo. Se compone de seis partes formales: introducción, antecedentes, los retos actuales de la educación, la reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial.

En cuanto a la revalorización social de la profesión, se puso en marcha el Programa Emergente para Actualizar la Formación Docente, con el fin de mejorar la calidad de la formación de los maestros en servicio mediante cursos, sesiones colectivas y educación a distancia. Además, el ANMEB también estableció la creación del Programa de Carrera Magisterial, cuyo objetivo era: estimular la calidad de la educación y crear un mecanismo claro para mejorar la condición profesional, material y social de los maestros (ANMEB, 1992).

A partir de lo anterior, se elaboró e implementó un instrumento para la promoción horizontal del personal docente de educación básica, con la finalidad de que los maestros pudieran acceder a niveles más altos de salario, con base en su formación académica previa, su asistencia a cursos de formación avanzados, su desempeño profesional y su antigüedad (Alcántara, 2008).

El AMNEB planteó reorganizar el sistema educativo a través del federalismo educativo y promoviendo una nueva participación social en beneficio de la educación. Tres son los puntos clave del Acuerdo: 1) Descentralización administrativa, 2) Reforma de planes y contenidos y 3) Carrera magisterial (Hernández, 2003).

En consecuencia se planteó que el Ejecutivo Federal traspase y el respectivo gobierno estatal reciba, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación (Diario Oficial de la Federación, 1992).

Los gobiernos estatales asumieron las responsabilidades de la autoridad federal en materia educativa; la autoridad federal se comprometió a no desatender la educación pública, por el contrario, se comprometió a vigilar cumplimiento del artículo tercero constitucional y a transferir a los estados el recurso económico necesario para ofrecer un servicio educativo con mayor cobertura y de mejor calidad. Bazdresch, (2005) en su análisis del ANMEB concluyó que los principales retos, políticas y estrategias son las siguientes:

Tabla 1: Análisis del ANMEB según Bazdresch

Los retos actuales del Sistema Educativo Nacional son:	Las políticas propuestas son:	Las estrategias son:
La educación básica no proporciona lo necesario para que los educandos contribuyan a su propio progreso y el del país. Marcadas disparidades regionales	Aplicación de estrategias en los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio. Incrementar los días efectivos de clase.	Reformular los contenidos y materiales educativos (RECME). Revaloración social de la función del magisterio (REFM).
Escasez de recursos (públicos) que limitó y erosionó el quehacer educativo, los incentivos y	Asignación de recursos crecientes a la educación pública.	

Los retos actuales del Sistema Educativo Nacional son:	Las políticas propuestas son:	Las estrategias son:
<p>la capacidad de motivar al magisterio nacional.</p> <p>Ambigüedad en las atribuciones de los gobiernos federal, estatales y municipales.</p> <p>Centralización excesiva y sus consecuencias: distancia de la autoridad con la escuela, deterioro de la gestión escolar, densidad de procedimientos.</p> <p>Agotamiento del esquema de organización del sistema educativo.</p> <p>Responsabilidad de la educación no compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad.</p> <p>Deficiente cobertura en alfabetización y primaria.</p> <p>Deficiente retención y promedio de años de estudio.</p>	<p>El compromiso de los gobiernos federal y estatales de [incrementar] a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto su gasto en educación.</p> <p>Es fundamental, contra el centralismo, la reorganización del sistema educativo.</p>	<p>Reorganizar el sistema educativo</p>

Para lograr lo anterior fue necesario hacer un análisis de servicio educativo que se estaba brindando. Se analizó la educación básica y se identificó que una de sus bases fundamentales es la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión (Bazdresch, 2005).

En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país (Bazdresch, 2005).

Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva (Bazdresch, 2005).

Al hablar del profesor y su formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función (Bazdresch, 2005).

Salario profesional

Desde 1988 los salarios del magisterio habían recibido importantes incrementos que significaron para el maestro comenzar a recuperar su poder adquisitivo. Aun tomando en consideración que el esfuerzo del pueblo y gobierno de México ha sido enorme, es preciso admitir que lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros.

En consecuencia, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio. La remuneración de los profesores es un indicador inicial importante. Su inclusión como dato específico permite comprender las condiciones de trabajo del profesorado y su repercusión en la calidad de la enseñanza que se imparte. Una remuneración muy escasa obliga a que los docentes estén en varias escuelas para completar su salario, lo que repercute negativamente en el tiempo de enseñanza real en cada una de ellas, ya que tienen que terminar con antelación para llegar al turno siguiente. También afecta desfavorablemente al trabajo en equipo, al seguimiento de los alumnos y a la preparación de las clases (Velázquez, 2006).

Vivienda

De otra parte, a fin de complementar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el

Sistema de Ahorro para el Retiro. Este programa ofrecerá opciones de construcción y crédito, conjuntará los esfuerzos de los diversos organismos de vivienda de la Federación y contará con la participación de los gobiernos estatales y municipales, así como de la iniciativa privada.

La carrera magisterial

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

El nuevo aprecio social hacia el sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores,

premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad.

En 2012 fue presentada la reforma educativa que tuvo como objetivo ofrecer una educación de calidad. En dicha reforma se declara que existen diversas condiciones que deben reunirse para mejorar el servicio educativo. Desde luego factores externos como la pobreza y la falta de equidad. También factores propios de las escuelas (Cámara de Diputados, 2012).

De la misma forma declara que en la actualidad no existe base constitucional para establecer legislación diferenciada para el personal de la educación pública respecto de los demás trabajadores del Estado. Por ello, la reforma diseña una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, promoción y permanencia en el servicio. El cumplimiento de la obligación de ofrecer una educación de calidad requiere que el acceso de los maestros al sistema público y su promoción y permanencia se realicen a través de procedimientos idóneos en relación con los fines de la educación (Cámara de Diputados, 2012).

Los criterios para determinar la promoción deben corresponder al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción de los requerimientos del perfil respectivo. Estos criterios deberán igualmente servir para el establecimiento del sistema de

reconocimiento que resulte idóneo para el desarrollo profesional docente. El diseño del sistema de reconocimiento para docentes en servicio debe basarse en un proceso de medición y evaluación justo y adecuado; los reconocimientos deben considerar la contribución de los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos; deben reconocer y apoyar al docente en lo individual, al equipo de maestros en cada escuela y a la profesión en su conjunto, además de abarcar diversas dimensiones de motivación para el propio docente; deben considerar incentivos económicos y otros que muestren el aprecio social a los maestros, así como ofrecer mecanismos de retroalimentación y acceso al desarrollo profesional (Cámara de Diputados, 2012).

2.2.1.3. Micro política educativa

Blase (2000) expresó que la micropolítica se puede definir como aquella que se ocupa del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupan también de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Encinas y Mercado, (2012) agregan que los procesos de micropolítica definen desenlaces diversos e influyen en diferentes aspectos de la vida escolar.

Otros autores determinan que la micropolíticas es un enfoque interno de la institución que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política —en cuyo caso estaríamos hablando de micropolítica educativa. En la escuela se desarrollan, por una parte, dinámicas micropolíticas (repartos de poder, conflictos, negociaciones, coaliciones), y,

por otra, dinámicas políticas, porque «la escuela desempeña, a través de sus prácticas y relaciones, un papel ideológico dentro del contexto sociocultural en el que está inmersa» (González, 1990, citado por Bardisa, 1997)

Bardisa, 1997, afirma que la micropolítica no tiene bien establecido su campo de estudio. No existe una clara distinción entre el análisis de las organizaciones, la gestión y la micropolítica, y es objeto de estudio de una variedad de disciplinas: educación, psicología, antropología, sociología, economía, política. Quizás esta misma dispersión, esta variedad de enfoques desde los que se mira la vida cotidiana de las escuelas, ha impedido que emerja un enfoque interdisciplinar.

El análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder. Cada parte en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción. Para conocer la política educativa es primordial reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente (Bardisa, 1997).

De acuerdo con el Senado de la República (2013), son numerosos y complejos los factores socioculturales que contribuyen a que haya mayor o menor probabilidad de alcanzar buenos resultados de aprendizaje. La propia normatividad y las metas del sistema educativo también pueden ser factores

que faciliten el logro de los aprendizajes fundamentales o bien que propicien la dispersión de esfuerzos y recursos y contribuyan a que los resultados educativos sean mediocres en su conjunto, desiguales por razones socioescolares o irrelevantes en su significado formativo.

De igual forma el papel del profesor y el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve influenciado por las dificultades o los apoyos del entorno social y cultural, que se combinan de forma predominante en el espacio familiar, así como por las normas de operación y organización de la enseñanza que el aparato escolar les impone. Paradójicamente, muchas de las cosas importantes que los maestros podrían hacer y no hacen, con frecuencia están determinadas por las demandas y peticiones excesivas o banales a las que el mismo sistema escolar los somete (Senado de la República, 2013).

De acuerdo con el “Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública” las funciones del personal académico de las Escuelas Normales son: impartir educación para formar profesionales de la Educación de Nivel Básico Superior y Medio Superior e Investigadores; organizar y realizar investigaciones sobre problemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende.

Los derechos del personal académico son:

I. Percibir las remuneraciones correspondientes en su centro de trabajo, según su tipo, categoría y nivel, conforme a los tabuladores vigentes.

II. Disfrutar de los períodos de vacaciones, que se establezcan en el calendario escolar aprobado por el Secretario de Educación Pública.

Se cubrirá una prima vacacional en los mismos términos que la autorizada para el personal académico del Instituto Politécnico Nacional.

III. Convenir con la Dirección General de Educación Normal los términos y condiciones conforme a los cuales podrá prestar colaboración remunerada en la producción de una obra, de acuerdo con las disposiciones de la Ley Federal de Derechos de Autor y demás ordenamientos aplicables.

IV. Ejercer la autoridad académica dentro del grupo a su cargo, desempeñando su actividad conforme a las normas y programas oficiales.

V. Ser notificado por escrito de las resoluciones que afecten su situación académica.

VI. Conservar el horario de labores que le sea asignado en cada período escolar, excepto en casos de necesidades del servicio debidamente justificadas o solicitar con oportunidad el cambio del mismo.

VII. Recibir la ficha de trabajo correspondiente al año lectivo.

VIII. Ser adscrito previa capacitación a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reformas se modifiquen o supriman las asignaturas que impartan.

IX. Percibir las remuneraciones por participación en exámenes especiales y profesionales, de acuerdo a lo establecido por la autoridad competente.

X. Percibir remuneraciones extraordinarias por concepto de becas para superación académica, en instituciones del país o extranjeras, a juicio de la Dirección General.

XI. Percibir los viáticos correspondientes para desempeñar las comisiones que se le encomienden.

XII. Solicitar ubicación en los tabuladores inmediatos superiores a su categoría, previo el cumplimiento de los requisitos establecidos en este Reglamento, de acuerdo a las posibilidades de la institución y mediante el concurso de oposición.

XIII. Reintegrarse a su centro de trabajo, turno y función, sin menoscabo de sus derechos, al término de los cargos académicos, puestos de confianza dentro de la institución o comisiones otorgadas por la Secretaría, para cuyo desempeño hubiese obtenido la autorización correspondiente.

XIV. El personal académico de tiempo completo gozará del año sabático en los términos que establecen el título IV de este Reglamento.

XV. Los demás que en su favor establezcan las leyes y reglamentos.

El artículo 81 del citado reglamento interior establece las funciones específicas que dan origen a las diversas actividades con las cuales se

integran los programas de trabajo asignado al personal académico de las Escuelas Normales:

a) Docencia. Se integra con el conjunto de actividades que el profesor desempeña en el aula, el laboratorio, el taller o la comunidad, conforme a los planes y programas de estudio aprobados y de acuerdo con los programas de actividades que corresponden a su categoría académica. Además, el desarrollo de esta función implica actividades como la preparación de clases, atención de alumnos, preparación de prácticas, aplicación y evaluación de exámenes.

b) Investigación. Se integra con el conjunto de actividades que el personal académico realiza en programas de investigación científica, pedagógica, sociológica y tecnológica, previamente aprobados por la Institución y en el marco de los programas de actividades que se le asignen.

c) Apoyo a la enseñanza, la investigación y desarrollo tecnológico. Se integra con el conjunto de actividades pedagógicas, técnicas y profesionales de apoyo a las funciones fundamentales de enseñanza e investigación; pueden ser actividades de servicio, o bien, actividades operativas directas o de investigación y desarrollo experimental accesorio (diseño, construcción, operación, conservación de equipos y dispositivos asociados a las diversas especialidades que se atiendan).

d) Superación Académica. Es la participación del profesor en todas aquellas actividades aprobadas por la Institución que tiendan a la elevación de su nivel y su capacidad académica. Esto incluye la realización de estudios de: Especialización, Actualización, Tecnología Educativa,

Participación en Seminarios Departamentales, Simposium, Congresos y Otros Similares.

e) Funciones Complementarias. Estas comprenden la adecuación de programas de estudio, apuntes, notas o textos, asesorías, revisión de tesis, revisión de prácticas pedagógicas, coordinación de actividades de servicio social, asistencias a reuniones de academias y a exámenes, supervisión a la enseñanza y otras similares. Así como actividades de apoyo al personal académico y de investigación en la operación y manejo de equipos; materiales didácticos y en general, todas aquellas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza.

2.3. Formación del profesorado y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

De acuerdo al Senado de la República (2013) en México la búsqueda de un mejor desempeño de los docentes tendría que estar acompañada, en primer lugar, por políticas dirigidas sobre todo a mejorar los ambientes escolares que atenúen los daños que causan al aprendizaje la desigualdad y las manifestaciones de la pobreza extrema. En segundo término, debería apoyarse con reformas a la organización del sistema escolar que limiten la dispersión y la multiplicidad de tareas inútiles que se imponen como norma, y que le otorguen una clara prioridad a los aprendizajes fundamentales, contra la abrumadora amplitud de las pretensiones enciclopédicas de los programas generales y el incontrolable surgimiento de proyectos especiales que agobian a las escuelas.

Es por esto que en la agenda gubernamental de las últimas dos décadas, el mejoramiento del profesorado ha sido uno de los ejes principales para elevar la calidad educativa de las universidades públicas mexicanas, esto se debe a la importancia que tiene la labor docente ya que además de controlar la transmisión, producción y difusión del conocimiento, más que ningún otro grupo en la sociedad, los académicos han tenido la responsabilidad de mantener la continuidad de la idea de la universidad. Por razones como éstas es que el mejoramiento del profesorado se contempla como una estrategia para la transformación de las universidades (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009).

Hernández (2011), afirma que frente a la evolución continua de la sociedad, en la que es tan importante la adquisición de competencias profesionales y habilidades para desenvolverse en el mundo cotidiano actual, el sistema educativo y el profesor no pueden estar ajenos. Estos retos hacen evidente la necesidad de una formación del profesorado que los ayude a afrontar con éxito dichos retos y aprender a tomar decisiones sobre la enseñanza y las competencias necesarias para la formación del estudiante.

En el ANMEB firmado en 1992 se declara la importancia de la labor docente, tal como se declara a continuación:

“En esta hazaña corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo XX han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido

—y deberá seguir siendo— el protagonista de la obra educativa del México moderno”.

El magisterio mexicano es la profesión que guarda mayor cercanía con la sociedad. Los maestros han desempeñado un papel preponderante en la construcción del México de hoy y su contribución seguirá siendo decisiva para el porvenir. La sociedad mexicana del siglo XXI sabe del arduo esfuerzo que implica la edificación de la Nación, aprecia las aportaciones del magisterio en el proceso de creación de las instituciones y su impulso al desarrollo social. Reconoce la importancia que la figura del maestro ha representado para la vida del país, el enorme significado que tiene en la atención educativa que se presta a los niños y a los jóvenes y en el proceso de fortalecimiento de la identidad nacional y de la formación de ciudadanos (Cámara de Diputados, 2012).

El contexto actual de la enseñanza, se caracteriza por cambios e innovaciones tanto en los contenidos como en la estructuración de los niveles educativos, demandan que el profesor intervenga como elemento fundamental en el cambio educativo y que contribuya a preparar a estudiantes que comprendan el contexto social en el que se desenvuelven, desarrollar su capacidad de análisis y crítica de su entorno (Hernández, 2011, en Maquillón, 2011)

Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación se convierte en una ficción o un espejismo que puede incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, cuando no un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Eso es exactamente lo que sucede en muchos

países: desde arriba, desde las superestructuras, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación (Imbernón y Canto, 2013).

El desarrollo profesional del profesorado es el efecto de diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión, entre otros. Es evidente la formación permanente de estas personas a lo largo de su vida profesional (Imbernón y Canto, 2013).

La SEP (2004), afirma que en los estudios recientes señalan que los procesos de mejora de las prácticas docentes implican su revisión, con el propósito de introducir modificaciones: el uso de nuevos recursos, diversificar las estrategias de enseñanza y hacer cambios en la organización de la clase; además implican poner en duda o someter a debate las creencias y concepciones de los maestros. Un proceso de mejora significa transitar de una situación aceptable a una deseable. Tanto los cambios como las mejoras que se buscan deben perseguir el cumplimiento de los propósitos de los programas y cursos de las asignaturas en la búsqueda de conseguir el logro de los rasgos del perfil de egreso.

Agrega que buscar la mejora es una responsabilidad profesional, un compromiso ético y moral con la formación de todos los estudiantes. En ese sentido, la mejora de la práctica docente debe entenderse como un conjunto de acciones que parten del salón y regresan a él como propuestas y acciones que, en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y

la valoración de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se fortalezca y mejore la formación (SEP, 2004).

El diario Oficial de la Federación (2014) lo define como el proceso que sigue el personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas públicas de educación básica. La formación continua es una parte fundamental del desarrollo profesional.

En cualquier transformación educativa, el profesorado ha de poder constatar no únicamente una mejora en el aprendizaje de los estudiantes y en el sistema educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su formación y su desarrollo profesional. Esta percepción e implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Este es un aspecto fundamental, al menos para aquellos que consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos, en primer y último término, los ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas (Imbernón y Canto, 2013).

La formación del profesorado ha evolucionado a lo largo de la historia, a la par de los conceptos de escuela, enseñanza, currículo y sistema educativo. Todos estos factores han dado lugar a perfiles profesionales para

el docente: como comunicador, transmisor de conocimientos, planificador y técnico, entre otros. Cada uno de estos perfiles se relacionan con su propia concepción de escuela y enseñanza, por lo que puede inferirse que la formación del profesorado es dependiente de la propia evolución de la sociedad (Debesse, 1980).

En la década de los noventa y derivado del análisis realizado por la Secretaría de Educación Pública, la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), sobre la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, encontrándose que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado ni articulado en las tareas de investigación (SEP, 2010).

Como resultado de dicho análisis, en 1996, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyos objetivos son:

1) Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual).

2) Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva) y con ello sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de educación superior.

Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior.

El PROMEP reconoce que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, pero entre éstos el más importante es el profesorado de carrera. Por ello, su diseño está sustentado en las normas y en los principales atributos de más amplia vigencia internacional que caracterizan al profesorado de la educación superior y de las funciones que desempeñan (SEP, 2010).

La investigación educativa en el mundo y las experiencias internacionales exitosas en política e innovación en la educación muestran que, entre todos los factores que inciden en los resultados escolares, ninguno es más importante que el desempeño de los maestros. La inversión para estimular y apoyar un desempeño profesional de calidad genera, en términos del aprendizaje de los alumnos, rendimientos mucho más elevados que los que se pueden derivar de otras acciones, como la reducción del tamaño de los grupos o el equipamiento tecnológico. De hecho, parece demostrado que el rendimiento de otras inversiones alternas, como las mencionadas, depende también del éxito de las inversiones primarias que fortalecen el buen trabajo docente (Senado de la República, 2013).

La incorporación de los programas de becas y estímulos al trabajo académico constituye uno de los factores más importantes de la transformación de los modos de regulación del trabajo académico en

México. Estos programas influyen profundamente en la configuración de las formas, los contenidos y las estrategias bajo las cuales se desarrolla la investigación y la difusión de sus resultados (Rondero, 2007).

El programa, dirigido a los profesores de tiempo completo de las IES, se caracteriza por tener dos vertientes de atención. La primera, de carácter individual, está encaminada a procurar la mejor habilitación de los profesores al otorgar becas para realizar estudios de posgrado. La segunda, de naturaleza colectiva, se orienta a formar y consolidar los Cuerpos Académicos (CA), concebidos como grupos de profesores caracterizados por compartir una o varias líneas de generación y aplicación del conocimiento, además de ejercer las tareas de docencia, extensión, gestión, tutoría, entre las más destacadas (Estrada, 2010).

Actualmente la cobertura de atención del Programa se extiende a 694 instituciones públicas de Educación Superior (IES) en el país.

Tabla 2

Cobertura de atención del Programa

Subsistema	No. de IES Adscritas al Programa
Univ. Públicas y Afines	63
Univ. Interculturales	8
Univ. Politécnicos	50
Univ. Tecnológicas	101
Inst. Tecnológicas	217
Escuelas Normales	255

Fuente: Secretaría de Educación Pública

Para operar el programa en las universidades públicas, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, estableció a partir de 1997, convenios de colaboración con cada una de ellas en los que se sentaron las bases para mejorar el nivel de formación de sus profesores de tiempo completo e impulsar el desarrollo de los cuerpos académicos adscritos a sus Dependencias de Educación Superior (DES) (Programa de Mejoramiento del Profesorado, 2011). El principio que orienta la estrategia establecida en el PROMEP para elevar la calidad de la educación, está basado en la sólida formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos (SEP, 2006).

En sus inicios el PROMEP estuvo planteado para tener una duración transexenal con proyección hasta el año 2006. Debido a la importancia que los gobiernos federales le han conferido al PROMEP, al denominarlo estratégico, se considera como uno de los instrumentos más importantes para promover la transformación y avance de este nivel educativo.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado, se ha constituido en una política de largo plazo, a través de la cual se espera elevar la calidad de la educación superior; las vertientes que atiende son: mejora en la infraestructura de las Instituciones de Educación Superior, contratación de nuevos profesores, formación de profesores en programas de posgrado, recursos económicos para la investigación y el establecimiento de formas de organización y gestión académica (SEP, s/f).

Según la Dirección General de Educación Superior (2015) en enero de 2013 (cuatro años después de la apertura de PROMEP a las Escuelas

Normales) ya se tenían los primeros 64 Cuerpos Académicos registrados, como se aprecia en la figura 3.

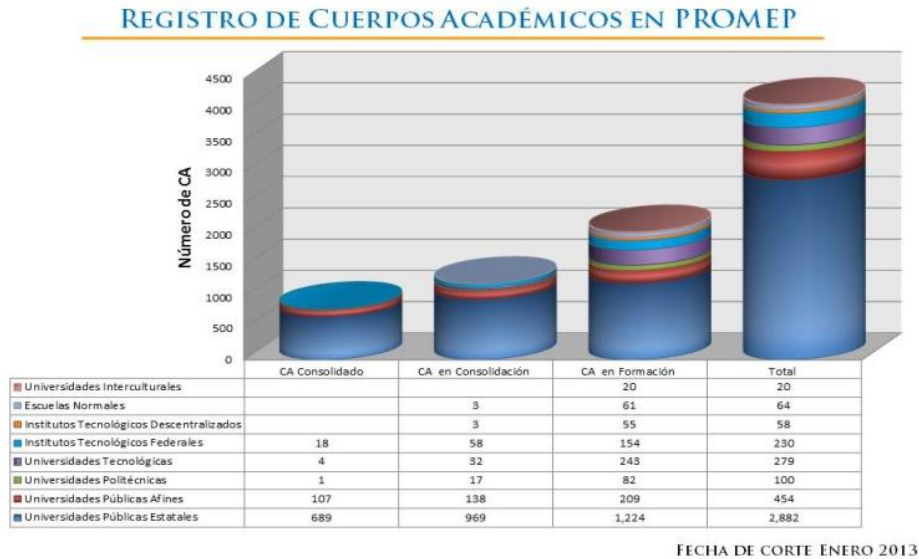


Figura 3. Registro de Cuerpos Académicos en PROMEP. Fuente: Dirección General de Educación Superior (2015).

El PROMEP ha apoyado la formación de docentes de las diversas instituciones públicas de educación superior, de 1998 a 2012 otorgó aproximadamente 8,000 becas para estudios de posgrado. En los primeros tres años otorgó un promedio de 1014 becas anuales y en los últimos tres años 393 becas anuales (ver figura 4).

Respecto de los resultados en el periodo de 1998 a 2012, en la figura 5 se observa que el 66% de los becarios obtuvieron el grado, el 11% tenían la beca vigente, 8% había excedido el tiempo para su titulación y se habían cancelado el 15% de las becas.

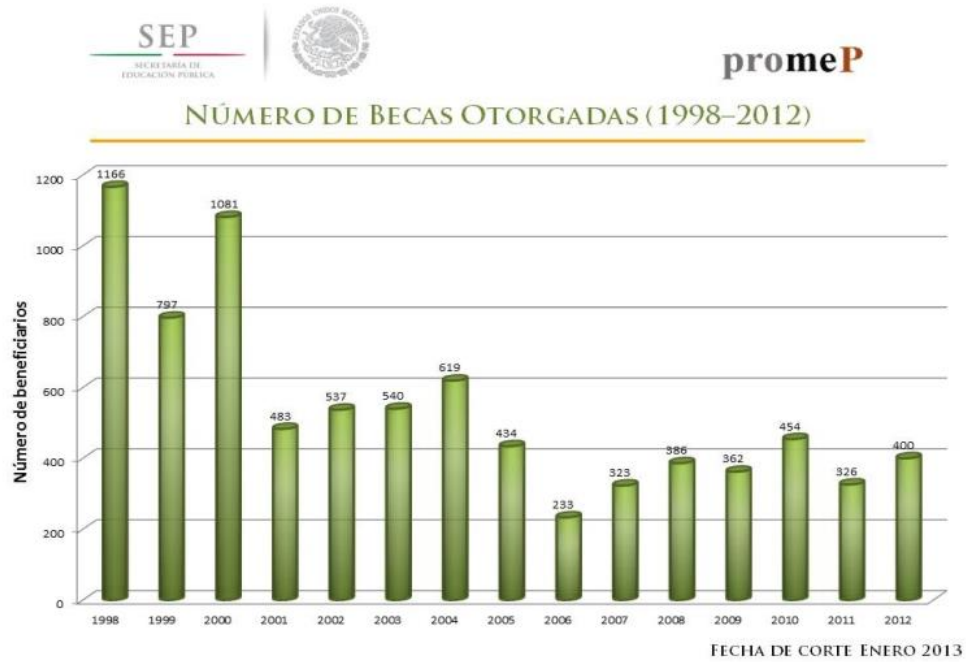


Figura 4. Becas otorgadas por PROMEP entre 1998 y 2012. Fuente: Dirección General de Educación Superior (2015).



Figura 5. Estado de las becas otorgadas por PROMEP entre 1998 y 2012. Fuente: Dirección General de Educación Superior (2015).

Como un medio para incrementar el nivel de formación del personal académico de tiempo completo adscrito a las instituciones de educación superior (IES), la SEP, en el marco del PROMEP, ha establecido las siguientes convocatorias de carácter individual:

Otorgamiento de becas para estudios de posgrado de alta calidad

Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable

Apoyo a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable.

Apoyo a la reincorporación de exbecarios PROMEP.

Apoyo a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo (SEP, s/f).

Los tipos de apoyo dirigidos a las Instituciones de Educación Superior Públicas participantes en el PROMEP consisten en:

Becas para posgrado

Otorgar becas a profesores de tiempo completo, preferentemente, para realizar estudios en programas de posgrado de alta calidad, para redacción de tesis para maestría, doctorado y especialidades médicas o técnicas y, excepcionalmente, apoyar la implementación y/o desarrollo de programas especiales (SEP, s/f).

Reconocimiento a perfil deseable y apoyo

Es el reconocimiento al profesor universitario de tiempo completo que posee un nivel de habilitación superior al de los programas educativos que imparte, preferentemente con grado de doctor, y que además realiza de

forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica. El perfil deseable de un profesor está definido por las siguientes características: Tener nombramiento de profesor de tiempo completo en la institución. Contar con el grado mínimo (Maestría), o preferente (Doctorado). Desempeñar funciones congruentes con su grado académico. Equilibrar las actividades de docencia, tutoría, generación y aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica. Desempeñar sus funciones con eficacia y compromiso con su institución y sus alumnos. Estar integrado a un Cuerpo Académico. El reconocimiento del perfil deseable de un profesor tiene vigencia por tres años. En 1997-1998 la SEP emite por primera vez una convocatoria para otorgar el perfil deseable a los profesores (SEP, s/f).

Reconocer a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica, así como dotar de los implementos básicos para el trabajo académico a los profesores reconocidos con el perfil (SEP, s/f).

De la misma forma dar apoyo a la incorporación de nuevos PTC y Apoyo a la reincorporación de exbecarios PROMEP y a la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado (preferentemente) y la reincorporación de exbecarios PROMEP a su institución después de haber terminado sus

estudios en tiempo dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico (SEP, s/f).

Los beneficiarios seleccionados para ser apoyados con implementos individuales de trabajo son aquellos que cumplen con el perfil deseable en un profesor de tiempo completo de educación superior. El perfil deseable que debe cumplir el profesor de tiempo completo beneficiado es el siguiente:

1. Tener el grado preferente o mínimo, usualmente doctorado o maestría, determinado por su disciplina y por el nivel de los programas de estudio que atiende su dependencia.

2. Que su grado académico máximo sea congruente con sus responsabilidades docentes y de generación y aplicación del conocimiento.

3. Que se ocupe equilibradamente de las actividades de docencia, tutelaje, generación o aplicación del conocimiento, y gestión académica.

4. Que desempeñe sus funciones con eficacia y con compromiso con su institución, su disciplina y, sobre todo, sus alumnos (Diario Oficial de la Federación, 2009).

Colectivo (cuerpos académicos)

Brinda apoyo para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, la integración de redes temáticas de colaboración de Cuerpos Académicos, gastos de publicación, registro de patentes y becas postdoctorales (SEP, s/f).

Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de investigación o de estudio

en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicos. Los cuerpos académicos de una institución han sido sustento de las instituciones en el mundo. Por ello, la calidad de la educación que ofrece una universidad depende directamente de la fortaleza de los cuerpos académicos responsables de su conducción académica (Diario Oficial de la Federación, 2009).

Adicionalmente atienden los programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos. La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país. Los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (Diario Oficial de la Federación, 2014).

Las acciones del PROMEP comprenden tres tipos de apoyo orientados esencialmente a que los profesores de tiempo completo de las universidades participantes se integren en cuerpos académicos

consolidados. Estas son, por orden de prioridad: a) Becas para estudios de posgrado de alta calidad, b) Implementos individuales de trabajo y c) Participación en proyectos de vinculación con cuerpos académicos de instituciones de alta calidad de México y del extranjero (SEP, s/f).

A partir de 2014 el PROMEP se asimiló en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP) que es el Programa enfocado a fortalecer y promover la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país, además, se buscará la integración y desarrollo de cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional, de esta forma se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los alumnos/as y la sociedad.

Su objetivo general es contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación e/o investigación a personal docente, personal técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y cuerpos académicos. De la misma forma pretende profesionalizar a las/los PTC, ofreciendo las mismas oportunidades a mujeres y hombres para acceder a los apoyos que otorga el Programa, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (SEP, s/f).

Al referirse al logro del perfil óptimo, se establece que el docente recibirá un reconocimiento por poseer un nivel de habilitación superior al de los programas educativos que imparte, preferentemente con grado de doctor, y que además realice de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica. El reconocimiento del perfil deseable de un profesor tiene vigencia por tres años. En 1997-1998 la SEP emite por primera vez una convocatoria para otorgar el perfil deseable a los profesores (SEP, s/f).

2.4. El mejoramiento del profesorado en Escuelas Normales

Si bien el mejoramiento del profesorado es un tema de gran importancia en nuestro país, este no ha permeado en su totalidad, instituciones como las Escuelas Normales públicas se han quedado rezagadas en este aspecto. El desarrollo de las Escuelas Normales públicas de México ha sido endogámico. Si bien es cierto que estas instituciones han creado toda una tradición en la formación de docentes de educación básica, también lo es que se han alejado de la vida académica que caracteriza al resto de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país (Velázquez, Reyes y González, 2011).

Para 1964 ya existían 166 Escuelas Normales entre instituciones urbanas y rurales, gubernamentales y privadas, federales y estatales, generales y especializadas, regulares y superiores. Sin embargo a pesar de su crecimiento hubo poca atención de las autoridades educativas para asegurar una capacitación adecuada de los docentes para las Escuelas

Normales. Por razones principalmente políticas, las Escuelas Normales sufrieron un abandono casi total y experimentaron, entre 1960 y 1980, un desplome académico (Senado de la República, 2013).

Desde 1971, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció un mecanismo institucional para desarrollar y vigilar el mejoramiento profesional de los maestros en activo. En 1978 se creó la Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio; hoy, ese organismo se llama Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y controla los Centros de Maestros. Entre los años 1993 y 2000 se crearon 500 Centros de Maestros dotados de bibliotecas, videotecas y las más modernas tecnologías de la información. Se puede decir que, en lo fundamental, los mecanismos de actualización docente han fracasado y la preparación de los docentes sigue siendo deficiente (Senado de la República, 2013).

De acuerdo con IEESA (2012), las Escuelas Normales son hoy en día el resultado de las políticas, programas y acciones educativas que se han llevado a cabo por presidentes, secretarios de educación y dirigentes sindicales en el país. Estas reformas y programas aplicados a la formación de la enseñanza docente han sido en su mayoría discontinuas pues como se ha visto, no lograron dar respuesta a las necesidades vividas y una a otra reforma fueron intentos por solucionar lo que la anterior reforma no había logrado, provocando que no se lograra una estabilidad y claridad en el objetivo de la formación docente.

Sin embargo, la evolución vivida parece no estar al alcance de las expectativas que el capitalismo y la globalización han impuesto, evidenciando que la “época moderna” ha sido demasiado convulsa para la educación en este país. Pues a pesar de todas las reformas y los cambios realizados durante más de un siglo “...en México aún coexisten escuelas del siglo XIX, con maestros del siglo XX y niños del siglo XXI”..., provocando un rezago significativo en los profesores y alumnos. Desde finales de los ochenta y principios de la década de los noventa se hizo evidente la necesidad de una “modernización” dentro del magisterio. Actualizando no solo al maestro como figura, sino en cuanto su nuevo papel al frente del aula, su incorporación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s), y su constante evaluación mediante diversas pruebas. Poniendo al descubierto la urgencia de debilitar al profesor que “les cuesta mucho entender los nuevos cambios o simplemente no quieren entrarle, sobre todo porque ya encontraron un espacio de confort y de conformidad” en métodos tradicionales de la enseñanza y es a partir del resultado del proceso de transformación que refleja cada uno lo que puede y quiere ser (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

Es necesaria una transformación normalista llevada a la práctica no solo mediante programas y políticas educativas, sino desde el actuar de cada profesor frente al aula y de cada estudiante normalista pues estos son “sujetos que se reproducen y reconstruyen, a partir de sus propias significaciones (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

De acuerdo a SEP (2004), se han realizado dentro de las Escuelas Normales proceso de evaluación interna, la cual se constituye como un conjunto de procesos, acciones y mecanismos cuyo propósito fundamental es la búsqueda de información que permita el mejoramiento progresivo de los distintos ámbitos de vida de la escuela, que asegure el cumplimiento de su misión y el logro efectivo de los propósitos de la formación inicial de los docentes. Además aportará información sobre las actividades generales de la institución, el tiempo que se dedica a cada una, a cuál se le da prioridad y si éstas se corresponden con la función central de la Escuela Normal; documentará las actividades que realizan los maestros para organizarse como equipos de trabajo, academias o colegios de especialidad, de semestre o por líneas de formación; permitirá saber en qué medida los acuerdos se concretan en los salones de clase, de qué manera se cumplen las expectativas de aprendizaje de los estudiantes y cómo se logran, o no, los propósitos de la formación inicial de profesores.

SEP (2004) en el seguimiento y evaluación de las prácticas docentes establece los criterios para el seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes, los cuales se mencionan a continuación:

1. El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes son procesos que realizan todas las Escuelas Normales. En todas las Escuelas Normales se realizará el seguimiento y la evaluación a las prácticas docentes de los maestros

2. El seguimiento de las prácticas docentes es responsabilidad profesional de todos los formadores de maestros, cuyo cumplimiento se

realiza participando sistemáticamente en el proceso y llevando a cabo actividades de reflexión, evaluación y mejora de las mismas.

3. El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes se cumplirán en cada plantel con el apoyo decidido de los directivos escolares y de las autoridades educativas.

4. El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes son actividades cotidianas. Deben insertarse como procesos inherentes del trabajo de los profesores y de la vida cotidiana de la escuela, sustentándose en las formas de organización que existan en la institución o creando otras, según se decida en cada plantel, respetando que sean actividades realizadas por los maestros y para los maestros.

5. El seguimiento y la evaluación son actividades que contribuyen a la mejora de las prácticas docentes en las Escuelas Normales y, en consecuencia, a la calidad de la formación inicial de los futuros docentes.

6. El seguimiento y la evaluación de la práctica docente tienen como eje de estudio el tema de la planeación y el desarrollo de las actividades de enseñanza, con base en el cual se buscará desarrollar el conocimiento y la comprensión de la misma.

7. El seguimiento y la evaluación son actividades que contribuyen al desarrollo profesional a partir del aprendizaje colectivo. El desarrollo profesional de los docentes requiere de una forma de organización y funcionamiento institucional que permita avanzar en el aprendizaje colectivo, donde cada maestro pueda aportar su experiencia y reconocer que es posible aprender de los demás. Se parte de la idea de que el desarrollo

profesional individual y colectivo incide en la mejora a la escuela como unidad educativa.

8. El seguimiento y la evaluación perseguirán el establecimiento de redes de colaboración y de intercambio entre los formadores de docentes, como un requisito indispensable para que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje.

9. El seguimiento y la evaluación son estudios cualitativos. El seguimiento y la evaluación dan cuenta de los procesos y no sólo de los resultados, por lo que atienden las valoraciones, las motivaciones y los significados que los participantes dan a la práctica docente; profundizan en los rasgos concretos y particulares de cada situación, de manera que sea posible ahondar en su comprensión; explican, por tanto, la propia práctica docente, para que a partir de reflexionar sobre ella y analizarla sea posible realizar acciones de mejora.

10. El seguimiento y la evaluación se proponen respaldar procesos de mejora individuales y colectivos que beneficien a todos los integrantes de la comunidad educativa, por lo que se evitará hacer uso indebido o privilegiado de la información y productos que genere.

11. El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes conforman un mecanismo dinámico de retroalimentación sistemática del desempeño de los profesores en las aulas de clase. La información aportada por el seguimiento deberá tener un uso inmediato, oportuno y pertinente para evaluar el desempeño y diseñar estrategias de mejora en las academias y grupos de trabajo.

12. El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes constituyen una experiencia profesional de nivel superior que, para favorecer el desarrollo institucional, necesita difundirse al interior de la escuela y compartirse con otras instituciones.

En los años recientes se han implementado algunas acciones para integrar a las Escuelas Normales a la dinámica de trabajo de las demás IES, como su participación en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y su incorporación al PROMEP (Velázquez, Reyes y González, 2011).

De la misma forma se ha promovido la creación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales, los cuales están llamados a jugar un papel fundamental en los procesos de gestión y desarrollo curricular, generación y aplicación de conocimiento, y mejoramiento de la docencia (PROMEP, 2008). Sin embargo a diferencia de las Universidades, el tamaño de las Normales, su capacidad de gestión, el número cantidad de recursos que pueden incorporar los grupos de investigación a las instituciones, en algún momento los CA pueden rebasar la capacidad de decisión y de poder de los directores o subdirectores (Vera, 2011).

Vera (2011) afirma que alentar la formación y consolidación de Cuerpos Académicos en las Normales beneficiará y hará posible su incorporación a la tendencia actual de la Educación Superior transitando hacia el PROMEP, el Sistema Nacional de Investigadores y el programa nacional de posgrado de calidad del CONACYT.

Este autor confía que en un futuro próximo será posible que las partes involucradas en el proceso del Programa para el Mejoramiento del Profesorado entiendan los beneficios que tiene estimular y promover el desarrollo de la investigación y gestión, y quedará atrás la idea de que las Normales son universidades de docencia (Vera, 2011).

Las diversas instancias administrativas y académicas sugirieron a los PTC su incorporación a PROMEP. El desconocimiento de las reglas de operación del programa y la exigencia de integrarse a él, empezaron a generar una serie de afirmaciones sin sustento. En el Estado de México, los investigadores educativos recibieron la invitación, a veces en forma de indicación, de atender la convocatoria para obtener el reconocimiento al perfil deseable y para integrarse en cuerpos académicos (Velázquez, Reyes y González, 2011).

Estos programas forman parte de un sistema de evaluación a la educación superior y, concretamente, a los académicos que la integran, que, en general, responden a dos necesidades distintas. Por un lado, a la necesidad del Estado de controlar financieramente a las instituciones de educación superior de carácter público y que por ese hecho reciben un elevado presupuesto por parte del mismo (Velázquez, Reyes y González, 2011).

Como en las Escuelas Normales no había antecedentes sobre el programa y no todos conocían la normatividad, las interpretaciones sobre el mismo fueron múltiples. En este contexto, la academia regional norponiente de investigación educativa (una de las cuatro en que se integran las 36

Escuelas Normales públicas de la entidad), consideró pertinente la realización de un curso en línea para analizar la normatividad PROMEP, con el propósito de eliminar algunas de las afirmaciones sin sustento que se daban y de mirar la factibilidad que tenían los investigadores de la región para incorporarse al programa. La conducción quedó bajo la responsabilidad del cuerpo académico de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, quien tuvo que organizar una segunda fase del curso dirigido, ahora, a la academia (Velázquez, Reyes y González, 2011)

Según las percepciones de los investigadores, es necesario hacer ajustes a la organización institucional de las Escuelas Normales, pues no existen las condiciones necesarias para que los PTC cumplan con todas las actividades académicas que el PROMEP solicita, pues el perfil deseable demanda, además de la docencia, la generación y aplicación de conocimientos, la tutoría y la gestión académica (Martínez, 2009).

Es necesario replantear los servicios de tutoría, revisar la normatividad sobre la dirección de tesis y valorar la pertinencia de los espacios editoriales existentes. Es impostergable la necesidad de aumentar la cantidad y calidad de la producción académica de los investigadores educativos, en particular, y de los PTC, en general, pues los productos parciales y finales de sus proyectos de investigación se están quedando en los archivos institucionales, ya sea porque carecen de los medios de difusión adecuados o porque adolecen de la rigurosidad necesaria para su publicación (Martínez, 2009).

De no modificarse esas condiciones institucionales y mantenerse las posturas personales, las posibilidades de que los investigadores educativos de las Escuelas Normales logren los perfiles deseables y se integren en cuerpos académicos son muy remotas (Velázquez, Reyes y González, 2011).

La Educación Superior tuvo un período de transformaciones durante los años setentas, en donde la reforma planteada tenía entre sus objetivos la ampliación de la oferta educativa. Lo anterior detonó la expansión de la Educación Superior, dado que existió un aumento significativo de la demanda de la matrícula estudiantil en un lapso relativamente corto de tiempo. Lo anterior provocó que la inversión pública se centrara en el ampliamente y la creación de nuevas instituciones. Paralelamente al incremento de la matrícula estudiantil, en poco más de una década la planta docente tuvo un aumento de casi el 300%, al pasar 25,056 en 1970 a 74,944 en 1981. Sin embargo, dadas las condiciones descritas anteriormente, no se tenía la cantidad suficiente de profesores con el perfil adecuado para asumir esta tarea. En 1970 sólo el 1.09% contaba con estudios de licenciatura o más, en 1980 era el 2.7% y en 1990 constituían el 2.9% (Secretaría de Educación Pública, 2002).

A lo largo de las décadas de 1970 a 1990, muchas de las instituciones educativas han crecido masivamente tanto en términos de matrícula como de personal docente y administrativo. Por lo que las nóminas de pago a profesores habían crecido muchas veces exponencialmente, lo que a su vez había rebasado los presupuestos de las instituciones (Heras, 2005).

La crisis económica de los años ochenta sufrida en toda América Latina, había traído como consecuencia un amplio recorte a dichos presupuestos, de manera muchas veces abrupta. Por lo que una forma de controlar los gastos de las universidades públicas fueron programas de apoyo económico diferenciados hacia los académicos, basados en una evaluación necesaria pero frecuentemente cuestionada y, en alguna medida, subjetiva (Heras, 2005).

Por otro lado, la segunda necesidad que se presentaba hacia los años ochenta y noventa era la de frenar la llamada fuga de cerebros, la cual por aquellos años comenzaba a ser alarmante, a menos que se instrumentase alguna suerte de apoyo económico a los académicos (Díaz, 1996 citado por Heras, 2005).

Debido a la ya citada crisis económica y a sus repercusiones en las instituciones de educación superior, a partir de 1982 los salarios de los profesores universitarios comenzaron a decaer sensiblemente. Ello obligó tanto al Estado como a las propias autoridades universitarias a diseñar programas urgentes de apoyo salarial, pero condicionando su otorgamiento a la productividad académica de cada profesor. Replicando un modelo de origen estadounidense llamado pago por méritos (merit pay) (Heras, 2005).

Así es como comienzan dichos programas. La evaluación ya no era solamente institucional, sino que pasaba más al terreno de trabajo académico personal. Cada profesor podía optar por participar o ingresar en dichos programas si buscaba mejorar su ingreso salarial y/o mejorar sus condiciones laborales (Heras, 2005).

La política de estímulos pretendía incentivar la participación, producción y mejoramiento de los niveles académicos entre los profesores e investigadores. Era una meta, un tanto difusa, por la que competirían los profesores universitarios ante su devastada economía personal. Las instituciones a su vez veían en el SNI, programas de estímulos y, finalmente, en el PROMEP, una posibilidad de reconocimiento para sus académicos, la cual eventualmente les redituaria más apoyos financieros. Todo ello fue creando un círculo vicioso, dejando a las pequeñas instituciones y a los académicos menos preparados o menos productivos, fuera de la pelea por dichos estímulos. ¿Qué es lo que se evalúa del académico en estos programas? Tres rubros principales: docencia, es decir, número y nivel de clases impartido a nivel superior así como actividades didácticas y de tutoría colaterales; investigación, o sea, productos de investigación obtenidos en el curso de proyectos individuales o colectivos que los académicos realizan; y difusión de actividades socioculturales propias de un académico en la comunidad. A cada rubro se le asigna un puntaje que se suma a la preparación en grados de estudio adquiridos por el académico, y a los años de antigüedad en la institución. El puntaje final se ubica en rangos por número de salarios mínimos y de ahí se obtiene el estímulo económico que mensualmente obtendrá el profesor (Heras, 2005).

Ante el panorama que presentaban la Educación Superior, influenciado además por las demandas de cambio por parte de organismos internacionales de financiamiento la política federal establecida desde la década de los noventa se centró en el establecimiento y aseguramiento de las condiciones del sistema para mejorar su calidad, reconociendo que entre

muchos factores que la afectaban uno de los principales era el bajo nivel de formación de los profesores, lo que dio como consecuencia que las políticas establecidas por el gobierno federal para el personal académico de las IES, cobraron relevancia en los últimos tres sexenios (Estrada, 2010).

La conformación de las Escuela Normales como IES descrita con anterioridad, pone en manifiesto que éstas se encuentran en una franca desventaja respecto a las Universidades Públicas en cuanto al desarrollo de este programa, dado que apenas en el 2009 tuvieron su primera participación en el PROMEP.

Respecto a los avances de las Escuelas Normales en el ejercicio del PROMEP, tomando en consideración que apenas cuentan con dos años de inserción en el programa, se describirán solamente los porcentajes de los años 2009, y 2010. Actualmente existen 32 cuerpos académicos en formación, conformados por profesores de Escuelas Normales reconocidos por PROMEP, lo que representa el .9% de la totalidad de CA en el país (Programa de Mejoramiento del Profesorado, 2011). Con respecto al Reconocimiento del perfil deseable, en 1999 se otorgó a 18 docentes normalistas, cifra que aumentó considerablemente en el 2010 con 59 profesores beneficiados. Dado que aún no concluye el período de tres años para renovar el otorgamiento del perfil deseable, aun no existen apoyos en cuanto a becas para los profesores de las Escuelas Normales (Promep, 2011).

Los resultados del PROMEP en la Universidades al 2006 son francamente positivos, en cada rubro se informan avances y logros, algunos

son: 71.48 PTC con posgrado, 5,223 becas otorgadas, 2,246 becarios graduados, 8,406 nuevas plazas de profesores de tiempo completo y 14,656 solicitudes aprobadas de perfil deseable correspondiente a 10,001 profesores (Larios, 2007). El 94.6% de los profesores de las Universidades Politécnicas cuentan con Posgrado, mientras que para las Universidades Tecnológicas sólo representan el 34.4% y para las Escuelas Normales el 60% (PROMEP, 2011).

No obstante, los avances son cuantitativos y no hay evidencia de que haya un impacto en el perfil académico de los profesores, un logro académico en los estudiantes universitarios o un nivel de calidad más alto en las Instituciones de Educación Superior del país.

2.5. Estudios relacionados con el PROMEP y el PRODEP

Después de la investigación realizada en torno al este Programa se han podido determinar algunas problemáticas, mismas que se describen a continuación:

- a. es notable la falta de claridad en la legislación sobre las atribuciones de los gobiernos para la capacitación de los docentes de IES públicas no autónomas. Si bien se plantea la capacitación del profesorado de educación básica y la libertad de las universidades autónomas de definir las acciones para la actualización de su personal docente, no se especifica la correspondiente a las Escuelas Normales, quienes por ser descentralizadas su financiamiento depende de los Gobiernos de las entidades federativas.

- b. se encuentra poca evidencia de mejora en el aprovechamiento de los estudiantes del nivel superior que esté directamente relacionado con la capacitación docente que plantea el PROMEP.
- c. el desarrollo y conformación de Cuerpos Académicos en la IES, puede dar como resultado el fomento de “élites” de investigadores, aspecto que desfavorecen el trabajo colaborativo que plantea el PROMEP como uno de sus objetivos.
- d. la diversificación de las actividades del docente de tiempo completo, fundamentales para la obtención del reconocimiento del perfil deseable, puede afectar el adecuado desempeño de la tarea fundamental del profesor: educar.
- e. las acciones planteadas por el PROMEP para el mejoramiento del profesorado, se centran en el fomento a la investigación y el estudio de posgrados, dejando a un lado la capacitación pedagógica del docente.
- f. existe una notoria desvinculación y falta de estructura de las Escuelas Normales para enfrentar los retos que implica pertenecer a la educación superior.
- g. El PROMEP inició en las universidades públicas y se ha extendido a otras instituciones de educación superior (institutos tecnológicos, universidades interculturales y Escuelas Normales, entre otras)

Zogaib (2000), realizó un análisis y afirmó que algunos críticos consideran que el programa no es viable porque es limitado y está basado en un exceso de supuestos. Al respecto, cabe señalar que el programa está bien diseñado en cuanto a que no cuenta con ambigüedades ni

inconsistencias entre los objetivos de su política. Además, los recursos destinados para financiar a las instituciones públicas de educación superior (IES) son considerables, aunque reconocemos que no son suficientes para satisfacer todas las necesidades institucionales. Sin embargo asegura que el programa cuenta con objetivos pertinentes porque fue diseñado con base en el tipo de educación que requieren los recursos humanos actuales según la nueva comente modernizante nacional e internacional, y está basado en los resultados que arrojó el diagnóstico llevado a cabo en años recientes sobre la educación superior en México.

Otra característica del programa es su alcance, pues está pensado, y de hecho se está implementando a nivel nacional, y pretende elevar la calidad de la educación superior de las universidades públicas estatales mediante el fortalecimiento de sus cuerpos académicos, especialmente de sus profesores de tiempo completo (Zogaib, 2000).

A pesar de los alcances logrados en Instituciones de Educación superior, existen pocos indicadores de logro para conocer los beneficios del Programa en las Escuelas Normales. Cuando entró en funciones la DGESE, entre otras acciones, promovió la participación de los docentes de las Escuelas Normales en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que si bien tiene como finalidad mejorar la habilitación del docente y favorecer su participación el cuerpos académicos, al mismo tiempo implica la diversificación de sus funciones (docencia, tutoría, investigación, gestión y extensión) (Subsecretaría de Educación Superior, 2012).

Respecto de la conformación de Cuerpos Académicos, un estudio preliminar realizado en el estado de Sonora indica que la reflexión y el análisis de los procesos para el diseño y desarrollo de los Cuerpos Académicos en las IES permiten a los docentes de las Normales, sobre la base de la evidencia documentada, observar las diferencias en organización, objetivos, retos y recursos disponibles para la construcción de sus propios Cuerpos Académicos y a la vez, elaborar su propia meta para reconfigurar su profesión académica (Vera, 2011).

Zogaib (2000), en su trabajo de análisis del PROMEP, afirma que otra de las críticas más comunes que se han hecho al programa proviene de quienes están en desacuerdo en que el PROMEP sólo apoye a los profesores de tiempo completo, a pesar de que los que no son de tiempo completo también requieren de apoyo para seguirse formando. Al respecto cabe señalar que para los profesores que no son de tiempo completo, e inclusive para los de tiempo completo que no cubren los requisitos del PROMEP para ser becados, existen instancias como el CONACYT y el Programa SUPERA, que también otorgan becas a los que deseen estudiar pero, por supuesto, siempre y cuando cubran los requisitos correspondientes a cada institución.

Esta misma autora considera que el PROMEP apoya principalmente a los profesores de tiempo completo porque, conforme a la política del programa estos fortalecen la profesionalización de la enseñanza superior por la plenitud de sus funciones académicas (su carrera está dedicada a la formación de profesionales y a la generación del conocimiento y a su

aplicación innovativa). Los profesores que no tienen el nombramiento de tiempo completo pero que su formación podría implicar la generación y aplicación del conocimiento, pueden ser apoyados por el PROMEP si la institución de adscripción se compromete a otorgarles las condiciones para que concursen por una plaza de tiempo completo a la obtención del grado, y también es necesario que el director de su correspondiente dependencia de adscripción comunique sobre la participación académica de éstos a su regreso (Zogaib, 2000).

De Vries y Álvarez (1998) mencionan también algunas de las conclusiones de su trabajo. Aseguran que el PROMEP parte de un análisis más concienzudo de los problemas y de lo posible en términos financieros. Es un programa que representa un cambio en el enfoque de las políticas para los académicos: de estar centradas en los individuos a través de estímulos, se ha transitado a las políticas enfocadas en los cuerpos académicos.

De la misma forma concluyeron que el PROMEP representa también un avance al postular la necesidad de desarrollar diferenciadamente dichos cuerpos mediante proyectos de cada unidad académica. Sin embargo, quedan sin resolver puntos esenciales que ponen en jaque las bondades del programa y sus positivas intenciones. Una primera dificultad grave es la ausencia de datos sobre académicos como personas. Un segundo problema es que hay un exceso de supuestos poco fundados que se traducen en demandas adicionales hacia el sistema. El PROMEP da por descontado a priori el deseo de los profesores de estudiar posgrados, y

supone que los actuales y futuros pos graduados se dedicarán a formar más maestros y doctores, que las instituciones tendrán capacidad para programar sus plantas académicas deseables, abrir programas especiales y cubrir las suplencias, y presume la existencia de una oferta de razonable calidad para cursar estudios de posgrado y que se elevará la capacidad de este nivel para captar estudiantes y lograr su egreso. Como puede verse ninguno de estos supuestos tiene sustentos firmes (De Vries y Álvarez, 1998).

Un estudio realizado por Guzmán, Hernández y Guzmán (2009) el cual tuvo como objetivo identificar el impacto que las políticas operativas de PROMEP han tenido en los profesores de tiempo completo, a fin de contar con fundamentos basados en las percepciones de los propios profesores respecto al impacto de PROMEP en su trayectoria académica. Estos autores consideran que su estudio sirvió como un análisis de la efectividad de un instrumento de política de impulso a la calidad de la educación, el cual, a diez años de su operación, no ha sido evaluado mediante un estudio de este tipo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

En el caso antes mencionado, los resultados de este estudio muestran que realmente ha habido un cambio significativo en el perfil de los profesores, pasando de 111 profesores certificados en 2003, a 339 en 2007 con perfil deseable PROMEP, lo que representa el 32% de los profesores de tiempo completo de la universidad, certificados en un periodo de cuatro años. Se prevé que este resultado se acelerará en el futuro próximo, al

haber una etapa de maduración en la cual los profesores podrán cubrir los requisitos para su certificación (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009)

La UAT, para posicionar este programa, mantuvo dentro de su estructura académica políticas que guían el trabajo del profesor, dentro de las que se incorporan políticas orientadas, tanto a la formación de sus profesores, como de los candidatos a integrarse a la planta docente, el establecimiento de normas para que las nuevas contrataciones de PTC fueran preferentemente con el perfil deseable y asociadas a las necesidades de los cuerpos académicos y programas educativos, los apoyos institucionales orientados a lograr las certificaciones de los PTC, al fortalecimiento de las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAIC) y la producción académica de calidad, el reconocimiento económico anual para los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y para perfiles PROMEP como un estímulo a la certificación. En la UAT, el impacto del PROMEP ha favorecido la formación de profesores, al apoyar a 185 becarios que realizan estudios de posgrado en el marco de los indicadores establecidos. El profesor considera la certificación como parte de su autorrealización en su desarrollo académico y un factor de reto en su carrera profesional, constituyéndose una necesidad de pertenencia al compromiso institucional de la UAT (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009).

La apreciación que se observa de los profesores de la UAT es que en los últimos años, PROMEP es un factor de compromiso en el desempeño del profesional académico y un motivador para construir programas de seguimiento a la trayectoria académica. Estos resultados identificados en el

análisis de este estudio sustentan la conclusión de que los profesores perciben a PROMEP como un programa de alto beneficio para su desarrollo académico, para el registro de la evolución de su carrera académica y su imagen social, y para impulsar su trayectoria en la vida académica. La segunda parte de la encuesta muestra que el 83% de los PTC tiene una antigüedad menor de veinte años, y en este contexto el impacto de la habilitación de los profesores se determina a través del incremento en los indicadores resultante del programa de formación de recursos humanos del PROMEP, así como el apoyo de becas UAT (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009).

Las estrategias y acciones establecidas por el PROMEP, se puede concluir, han generado en los profesores universitarios tres tipos de respuestas:

b) Quienes se resisten, pero terminan aceptándolo de manera un tanto reactiva.

c) Quienes se resistieron totalmente y que por sus condiciones de antigüedad o de edad, les parece que esta política no será una tendencia y acabará por desaparecer (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009).

Se puede decir que en la UAT la mayoría de los profesores siguen estando en los grupos b y c. Esto lo refleja el porcentaje de PTC que aún no logran certificarse, pero poco a poco estas nuevas formas de concebir el trabajo académico han ido transformando las percepciones y representaciones que la institución, las DES y los profesores tienen sobre el trabajo académico, dando pie a dejar atrás a quienes se han negado a

cambiar al paradigma de la certificación. Los apoyos, incentivos y estímulos van generando una carrera que en muchos casos sacrifica la calidad por la cantidad (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009).

Este estudio genera evidencias de que la instrumentación del PROMEP ha tenido impactos positivos y verdaderamente trascendentes en la planta académica de la UAT. La evolución del número de profesores con reconocimiento a perfil deseable de 374 refleja una consolidación de la calidad de la planta docente. La formación de 51 CA en sus tres niveles de desarrollo, muestra el cambio de paradigma operativo y la transformación del docente en académico, mientras que 185 becarios en formación para la obtención de grados de maestría y doctorado, refleja la puesta en marcha de la estrategia de maduración a largo plazo de personal académico de alta calidad. El resultado respecto a este impacto sólo podrá ser generalizado al trabajar las cifras nacionales por cada entidad federativa, lo cual será de gran ayuda, y constituye la base para la toma de decisiones de política educativa en materia de superar las asimetrías que existan entre los estados y transferir las experiencias y prácticas operativas que puedan impulsar los indicadores de calidad a nivel nacional (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009).

Otro estudio realizado en Sonora por Yañez y Mungarro (2014) cuyo objetivo fue analizar las experiencias de los docentes con perfil deseable de PROMEP desde el registro de su cuerpo académico hasta la actualidad, llegó a las siguientes conclusiones: la percepción de los profesores es variada, ya que de un lado se tiene a un docente que perdió su registro y por

el otro, a uno que sigue vigente con una proyección positiva hacia el futuro. Se encontró evidencia que el impulso de este programa por decreto puso en evidencia la desventaja que las Escuelas Normales de Sonora tienen sin embargo las enfrentaron de la mejor manera posible para lograr su integración al PROMEP. A partir de análisis realizado, resaltan diversos factores que han impactado el mantenimiento de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales de Sonora, el primero de ellos es la colaboración entre los integrantes de los Cuerpos Académicos. Las Escuelas Normales al no tener tradición orientada hacia la investigación, se vieron inmersos en todo un reto, aunque los integrantes de los Cuerpos Académicos se han actualizado y capacitado para cumplir la tarea encomendada, el trabajo colaborativo ha sido dispar.

El segundo factor es la realización de investigaciones (producción científica), como ponencias, artículos, libros, reportes técnicos, etc. Hasta el momento, la producción preponderante entre los dos Cuerpos Académicos analizados son las ponencias para congresos académicos. Otro aspecto que tiene relación con el avance de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales, es la habilitación de grado académico, ya que sólo son dos los docentes que cuentan con un doctorado terminado y aún no se encuentran titulados (Yañez y Mungarro, 2014).

Otro punto es el financiamiento de Programa, aunque éste ha posibilitado que los docentes cuenten con inmobiliario para llevar a cabo su trabajo, los datos indican que el financiamiento no fue suficiente para cubrir tal necesidad. Las EN de Sonora cuentan con una infraestructura menor

respecto a las demás IES del Estado. Es necesario que se tome en cuenta esta característica de las instituciones formadoras de docentes, ya que no se dispone de los mismos recursos para la creación de espacios educativos, como otras instituciones. Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, se encuentran en un panorama de grandes retos, aspectos como la habilitación académica, trabajo colegiado, financiamiento, producción científica, incorporación al SNI, han influenciado que hasta el momento, ninguno de los CA se encuentren en proceso de consolidación (Yañez y Mungarro, 2014).

Velázquez, Reyes y González (2011) realizaron un diagnóstico de la producción académica de los investigadores educativos de las Escuelas Normales públicas del Valle de Toluca, a partir de un curso en línea desarrollado con docentes de 18 Escuelas Normales del Estado de México y se inscribieron dentro de las actividades del Cuerpo Académico en Formación “Evaluación y formación” de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

En el diagnóstico se incluyeron los rubros de docencia, tutoría, dirección de tesis, ponencias en congresos, artículos, libros y habilitación.

Respecto de la docencia encontraron que el 95% da clases en programas de licenciatura y sólo el 10% en programas de maestría, debido a que no tienen el grado mínimo. En cuanto a la tutoría el 70% ofrece dicho servicio en licenciatura y sólo el 5% en programas de maestría; el 45% dirige tesis de licenciatura y sólo el 5% dirige tesis de maestría. Respecto de las ponencias presentadas en congresos la situación es alarmante el 10% presenta en congresos estatales, 15% en nacionales y sólo el 5% en

internacionales. Sólo el 5% envía sus trabajos para ser publicados en revistas indexadas; en las Escuelas Normales se escribe poco y se publica menos. También se encontró que los docentes no publican libros de manera colectiva y sólo el 15% publica de manera individual.

Concluyen que según las percepciones de los investigadores, es necesario hacer ajustes a la organización institucional de las Escuelas Normales, pues no existen las condiciones necesarias para que los profesores de tiempo completo cumplan con todas las actividades académicas que el PROMEP solicita (docencia, generación y aplicación de conocimiento, tutoría y gestión académica). Es necesario replantear los servicios de tutoría, revisar la normatividad sobre la dirección de tesis y valorar la pertinencia de los espacios editoriales existentes.

Es urgente aumentar la cantidad y calidad de la producción académica de los investigadores educativos, pues los productos parciales y finales de sus proyectos de investigación no trasciende a la Escuela Normal.

Finalmente afirman que de no modificarse esas condiciones institucionales y mantenerse las posturas personales, las posibilidades de que los investigadores educativos de las Escuelas Normales logren los perfiles deseables y se integren en cuerpos académicos son muy remotas.

Otro estudio es el de Vera (2011) que se centró en tres aspectos: en primer lugar llevar a cabo una reflexión sobre las condiciones laborales, organizacionales y pedagógicas con las que cuentan las Escuelas Normales para asumir el reto que impone la incorporación al PROMEP; en segundo lugar elaborar un análisis crítico sobre las implicaciones de la modificación

del perfil del formador de formadores al de profesional académico; y finalmente describir la metodología que ha permitido facilitar los procesos de organización y desarrollo de los Cuerpos Académicos dentro las Escuelas Normales.

Concluye que se requiere un nuevo perfil del docente que atienda la diversidad de funciones que plantea el PROMEP; afirma que los profesores se organizan en equipos mínimos para conformar cuerpos académicos, con altos niveles de compromiso y solidaridad; los cuerpos académicos se organizaron en la lógica de los campos de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

También encontró que las dimensiones simplificadas de los modelos organizativos y los complejos controles de los contratos laborales en las Normales, hacen el proceso de formación de los Cuerpos Académicos difícil y conflictivo, pues los directores de las Normales sienten afectados sus intereses, sus procesos de planeación y su capacidad de autoridad, dado que los pocos profesores de tiempo completo van a dedicar de 10 a 20 horas al trabajo de investigación, dejando de lado buena cantidad de trabajo administrativo, académico, comisiones, aulas, asesorías y tutorías.

Otro estudio lo desarrollaron Yañez, Mungarro y Figueroa (2014) en las Escuelas Normales del estado de Sonora. Tuvo como objetivo analizar el significado que le otorgan los docentes de Escuelas Normales de Sonora que cuentan con perfil deseable, a la permanencia y consolidación de los Cuerpos Académicos en este subsistema; se desarrolló con un enfoque

cualitativo, utilizando la fenomenología como marco teórico-metodológico. En la figura 6 se resumen los hallazgos.

Se concluye que los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, se encuentran en un panorama de grandes retos, aspectos como la habilitación académica, trabajo colegiado, financiamiento, producción científica, incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), han influido de manera significativa para que hasta este momento, ninguno de los cuerpos académicos se encuentren en proceso de consolidación, y se haya perdido el registro de dos cuerpos. (Ver figura 6)



Figura 6. Variables que impactan la permanencia y consolidación de los Cuerpos Académicos. (Tomada de Yañez, Mungarro y Figueroa, 2014).

Recomiendan la creación de redes con cuerpos académicos de instituciones de educación superior que estén en proceso o se encuentren consolidados y que sean afines a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de las Escuelas Normales; ya que las experiencias compartidas pueden ser un gran impulso a las Escuelas Normales. Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de investigación o de estudio en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicos.

Yañez, Mungarro y Figueroa (2014) afirman que es necesario que exista más de un asesor para cada grupo de trabajo, y que se brinden mayores incentivos a los docentes que se quieran iniciar en la ardua tarea que es la investigación.

Capítulo 3

Método

3.1. Tipo de estudio

El enfoque de la investigación fue cualitativo. La investigación cualitativa es una actividad que ubica al observador en el mundo, consiste en una serie de actividades prácticas que hacen visible el mundo. Interpretan el mundo a partir de un conjunto de representaciones que incluyen notas de campo, entrevistas, charlas, fotografías, grabaciones y notas personales; implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo, esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, en un intento de dar sentido, o para interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas tienen de ellos (Denzin y Lincoln, 2005).

El estudio se centró en conocer y comprender cómo los directivos y los profesores de las Escuelas Normales perciben las implicaciones de la implementación del PROMEP.

Se desarrolló en la modalidad de estudio de caso que involucró a los principales actores de tres Escuelas Normales en Yucatán, para la recogida de datos se utilizó el análisis documental y grupos focales, también conocidos como *focus group*.

Los estudios de caso permiten conocer con detalle lo que Stake (2010) denomina *the thing*, que se refiere al objeto de estudio del proyecto de investigación. De acuerdo con Stake, en los estudios de caso *the thing*

puede ser una organización, una política, relaciones entre la iglesia y la comunidad; puede ser una persona, una familia, un motín, una fusión corporativa.

Stake (2005) hace una clasificación de los estudios de caso que se describen a continuación:

- a) El estudio de casos intrínseco, que se utiliza cuando lo que se pretende es tener un conocimiento de un caso en particular, el propósito no es generalizar datos ni elaborar una teoría.
- b) El estudio de caso instrumental, que se utiliza cuando se pretende analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema, el caso es secundario, sirve como instrumento para entender algo más, el caso se elige para entender algo más, no el caso en sí mismo.
- c) El estudio de caso múltiple, que se utiliza cuando se pretende estudiar un grupo de casos para investigar un fenómeno, población o condición general. Es un estudio de caso instrumental que se extiende a varios casos. Los casos se eligen porque se considera que al estudiarlos se logrará un mejor entendimiento y quizás generar teoría acerca de un conjunto de casos.

Como se ha señalado antes, el objeto de estudio de este proyecto es la implementación de una política educativa en las Escuelas Normales y sus implicaciones para formación de docentes y la evaluación, por lo que se eligió el estudio de caso múltiple.

La recogida de datos involucró entrevistas utilizando grupos de enfoque con los directivos y docentes de las escuelas seleccionadas para conocer cuáles son las consecuencias que ha tenido la reforma educativa en la práctica docente y en general las implicaciones de la implementación del PROMEP en las normales (ver Apéndice C).

Los grupos focales, de acuerdo con Krueger y Casey (2000) se utilizan para recabar información cualitativa de un grupo específico de individuos acerca de un tema en particular. En los grupos focales se debe escoger cuidadosamente a los participantes, cuidando que tengan ciertas características en común de tal manera que puedan aportar información que permita entender cómo se sienten o piensan acerca de cierta cuestión crítica, producto, o servicio. Las entrevistas con el personal directivo se realizaron en las oficinas de la dirección y las del personal docente en aulas o salas de usos múltiples.

También se hizo analizaron documentos oficiales como los planes y programas de estudio, las normas y reglamentos aplicables al personal docente de las Escuelas Normales, las reglas de operación e informes del Programa de Mejoramiento del Profesorado, las convocatorias para contratación de personal docente, los documentos que norman la recategorización, entre otros; a fin de tener un panorama amplio de las condiciones de trabajo en las Escuelas Normales.

3.2. Escenario y contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en tres de las seis Escuelas Normales públicas del estado de Yucatán, México. La primera Escuela Normal en Yucatán fue fundada en 1882; posteriormente, entre 1971 y 1978 se fundaron las otras cinco. Una Escuela Normal se encarga de la formación de docentes para educación preescolar, tres Escuelas Normales forman docentes para la educación primaria y una Escuela Normal forma docentes para educación secundaria. Tres escuelas están en la ciudad de Mérida y tres en municipios del interior del estado.

Todas las Escuelas Normales coinciden en su estructura organizativa básica: cuentan con una dirección, una subdirección académica y una subdirección administrativa; las diferencias se observan los departamentos que dependen las subdirecciones pues en cada escuela varían en cantidad y funciones dependiendo de sus necesidades.

En virtud de que son Escuelas Normales públicas su financiamiento proviene del Estado; es decir los recursos para el pago del sueldo del personal docente y administrativo, los costos de construcción y mantenimiento de las instalaciones y la compra de mobiliario y equipo provienen de recursos estatales y federales.

A partir de 2010 por decreto del gobierno del Estado se creó el Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY), como una estructura organizativa que agrupa a las Escuelas Normales públicas del Estado (Gobierno del Estado de Yucatán, 2010); entre sus objetivos destacan:

- Ofrecer una amplia y diversificada oferta educativa reconocida por su buena calidad para satisfacer de manera oportuna y pertinente las demandas de formación de profesionales de la educación en el Estado;
- Desarrollar programas transversales de formación e investigación educativa con la participación de las Escuelas Normales que conforman el SIENEY;
- Aprovechar de manera integral los recursos físicos y humanos generados por la sinergia de las diferentes Escuelas Normales que conforman el SIENEY, en la realización de programas y proyectos cuyo objetivo sea la formación de profesionales de la educación, así como la generación y aplicación del conocimiento en atención a las problemáticas relevantes de la educación normal en el Estado;
- Estimular la innovación en la educación normal como factor de impulso a la formación de profesionales de la educación altamente competentes a nivel nacional e internacional;
- Desarrollar esquemas y procedimientos para la planeación estratégica y participativa de las Escuelas Normales en el cumplimiento del objeto del SIENEY (ver Apéndice A).

De acuerdo con datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), en el ciclo escolar 2014-2015, las seis Escuelas Normales contaban con una planta docente conformada por 179 docentes y una matrícula total de 1945 estudiantes (ver tabla 3) y los programas de licenciatura que ofertaban eran:

- Licenciatura en educación Preescolar, plan 1999 (en liquidación)
- Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2012
- Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, plan 2012
- Licenciatura en Educación Primaria, plan 1997 (en liquidación)
- Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012
- Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, plan 2012
- Licenciatura en Educación Secundaria, especialidades en Español, Matemáticas, Inglés, Química, y, Formación cívica y ética.
- Licenciatura en Educación Artística
- Licenciatura en Educación Física

Tabla 3.

Docentes y Alumnos por Escuela Normal

Escuela	Docentes	Alumnos
Escuela Normal A (Preescolar)	25	244
Escuela Normal B (Primaria)	21	141
Escuela Normal C (Primaria)	17	214
Escuela Normal D (Primaria)	21	245
Escuela Normal E (Primaria)	20	255
Escuela Normal F (Secundaria)	65	846
Total	179	1945

3.3. Participantes.

A continuación se describen el contexto y las características de cada uno de las Escuelas Normales estudiadas, los datos fueron obtenidos de los informes del Sistema de Información Básica de la Escuela Normal (SIBEN) del ciclo escolar 2014 – 2015, las entrevistas con el personal directivo y docente y las observaciones registradas.

Una de las limitaciones relacionadas con los participantes radica en que solo se entrevistó a una parte del personal docente que fue elegido para participar en el estudio a pesar de haber invitado a todo el personal a hacerlo. De la misma forma se identificó que la mayor parte de los docentes que participan son mujeres.

3.3.1. Escuela Normal 1

Esta Escuela Normal ofrece tres programas de licenciatura, uno de ellos con cinco especialidades y atiende a un total de 846 estudiantes. El personal (Ver tabla 4) lo conforman un director, una subdirectora académica y un subdirector administrativo, 65 docentes frente a grupo (38 hombres y 27 mujeres), 32 administrativos (13 hombres y 19 mujeres) y 5 que cumplen funciones de intendencia y mantenimiento (todos hombres).

Tabla 4

Personal que labora en la Escuela Normal 1

FUNCIÓN	SEXO		SUBTOTAL
	H	M	
Director	0	1	1
Subdirector Administrativo	1	0	1
Subdirector Académico	0	1	1
Subdirector o Coordinador de Licenciatura	5	2	7
Docente frente a grupo	38	27	65
Docente apoyo académico	2	0	2
Administrativo	13	19	32
Técnico y de Servicios Profesionales	2	0	2
Intendencia y Mantenimiento	5	0	5
Otros	8	3	11
TOTAL DEL PERSONAL EN LA ESCUELA			127

Respecto de sus instalaciones, la escuela cuenta con oficinas que albergan la dirección, las dos subdirecciones y sus respectivos departamentos; quince aulas, un centro de cómputo, un laboratorio de idiomas, una biblioteca, un auditorio, nueve cubículos para maestros, una sala de usos múltiples, una cancha de usos múltiples, un taller con material de matemáticas, un laboratorio, un salón de usos múltiples con piso de madera, baños para estudiantes y docentes, estacionamiento con 30 cajones para el personal de la escuela y estacionamiento para estudiantes.

La escuela recibe estudiantes de todo el estado, aunque la mayoría es de la ciudad de Mérida. Algunos de los estudiantes que son del interior del estado rentan casa en los alrededores del centro escolar

La Escuela Normal colinda con los terrenos de un hospital y con las instalaciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; aproximadamente a 100 metros se ubica una escuela secundaria y a unos

300 metros la entrada principal a un parque, que tiene amplios jardines y árboles, que se ha destinado al esparcimiento de los habitantes de la zona. Las casas de los alrededores son de bloques y mampostería, es una zona habitacional con transporte público fluido en virtud de que es el paso para ir a otras colonias del poniente de la ciudad. También se observan pequeñas tiendas de abarrotes, cocinas económicas y una frutería.

3.3.2. Escuela Normal 2

Esta Escuela Normal se ubica en una población del interior del estado, aproximadamente a 90 kilómetros de la ciudad de Mérida, ofrece un programa de licenciatura y atiende a un total de 255 estudiantes. El personal (Ver tabla 5) lo conforman un director, un subdirector académico y un subdirector administrativo, 20 docentes frente a grupo (12 hombres y 8 mujeres), 1 administrativo (hombres) y 3 que cumplen funciones de intendencia y mantenimiento (todos hombres).

Respecto de sus instalaciones, tiene las oficinas que albergan la dirección, las dos subdirecciones y sus respectivos departamentos; seis aulas, un centro de cómputo, un laboratorio de idiomas, una biblioteca, un auditorio, nueve cubículos para maestros, una sala de usos múltiples, una cancha de usos múltiples, una cancha de fútbol, un salón de usos múltiples, baños para estudiantes y docentes, estacionamiento para automóviles con 20 cajones y estacionamiento para motos y bicicletas.

Tabla 5

Personal que labora en la Escuela Normal 2

FUNCIÓN	SEXO		SUBTOTAL
	H	M	
Director	1	0	1
Subdirector Administrativo	1	0	1
Subdirector Académico	1	0	1
Docente frente a grupo	12	8	20
Docente apoyo académico	0	1	1
Administrativo	1	0	1
Técnico y de Servicios Profesionales	0	2	2
Intendencia y Mantenimiento	3	0	3
TOTAL DEL PERSONAL EN LA ESCUELA			30

El centro escolar recibe estudiantes de una zona del estado, gran parte de ellos son de la ciudad donde se ubica la escuela; la mayoría de los estudiantes que son foráneos viaja todos los días.

La Escuela Normal tiene un terreno amplio; colinda con un jardín de niños y éste con un Centro de Atención Múltiple; en la parte de atrás se ubica en frente se ubica un Centro de Desarrollo Educativo (que contribuye a la regionalización de la gestión de la educación de los niveles preescolar, primaria y secundaria) y en frente se ubica un centro de estudios superiores de financiamiento particular. A 600 metros se ubica el auditorio y una unidad deportiva municipal; a 400 metros está la Unidad Médica 54 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que da servicio a los municipios de la zona.

Las casas de los alrededores son en su mayoría de mampostería y bloques y algunas son de paja, es una zona habitacional con poco tránsito

vehicular. También se observan pequeñas tiendas de abarrotes, cocinas económicas y una frutería.

3.3.3. Escuela Normal 3

La tercera escuela ofrece tres programas de licenciatura, atiende a 244 estudiantes. El personal (Ver tabla 6) lo conforman una directora, una subdirectora académica y una subdirectora administrativa, 23 docentes frente a grupo (3 hombres y 20 mujeres), 15 administrativos (4 hombres y 11 mujeres) y 6 que cumplen funciones de intendencia y mantenimiento (4 hombres y 2 mujeres).

Respecto de sus instalaciones, tiene las oficinas que albergan la dirección, las dos subdirecciones y los departamentos de cada subdirección; ocho aulas, un centro de cómputo, un laboratorio de idiomas, una biblioteca, un auditorio, 10 cubículos para maestros, una sala de usos múltiples, una cancha de usos múltiples, un salón de música, una cafetería, baños para estudiantes y docentes y estacionamiento con 22 cajones para el personal de la escuela.

Tabla 6

Personal que labora en la Escuela Normal. Caso 3

FUNCIÓN	SEXO		SUBTOTAL
	H	M	
Director	0	1	1
Subdirector Administrativo	0	1	1
Subdirector Académico	0	1	1
Subdirector o Coordinador de Licenciatura	0	1	1
Docente frente a grupo	3	20	23
Administrativo	4	11	15
Intendencia y Mantenimiento	4	2	6
TOTAL DEL PERSONAL EN LA ESCUELA			48

Los estudiantes que asisten a la escuela en su mayoría son de la ciudad de Mérida, aunque asisten también otros municipios y del vecino estado de Quintana Roo.

En el costado norte de la Escuela Normal se encuentran una escuela de nivel secundaria, en el costado sur una de nivel primaria y en el costado oriente de nivel preescolar. Aproximadamente a 100 metros se encuentra una unidad deportiva con canchas de usos múltiples, de béisbol y piscinas. Las casas de la zona son de bloques y mampostería, es una zona habitacional con poco tránsito vehicular y con servicio de transporte público fluido. También se observan pequeñas tiendas de abarrotes y cocinas económicas en los alrededores.

3.4. Recogida de datos

Los datos fueron recolectados por medio de análisis documental y entrevistas grupales con el personal docente y directivo. El estudio se desarrolló en tres Escuelas Normales públicas del estado de Yucatán. Cada escuela forma docentes para niveles de educación básica de diferente nivel: una de preescolar, una de primaria y una de secundaria.

Se solicitó a los directores de las escuelas participantes las reuniones, en primer lugar con el personal directivo (director y subdirectores académico y administrativo); de igual forma se solicitó entrevistar a los docentes de tiempo completo, que pudieran dar sus opiniones del PROMEP.

La entrevista grupal se usó para conocer a profundidad la opinión de directivos y docentes; se solicitaron los permisos correspondientes, se acordaron las fechas y horario de entrevista, cuidando interferir lo menos posible en las actividades de directivos y docentes.

Se tuvo especial cuidado de entrevistar a directivos y docentes por separado; es decir en las entrevistas de docentes no habían directivos y ni docentes en las de directivos. Se inició con una explicación del propósito de la entrevista, se ofreció un refrigerio y se dio inicio a la entrevista. Al terminar se agradeció la colaboración y participación de los asistentes.

También se analizaron documentos oficiales como los planes de estudio de las Escuelas Normales, la normatividad vigente, acuerdos, decretos, convocatorias y normas para la promoción, entre otros, a fin de tener un panorama completo de las actividades de la Escuela Normal y de las condiciones de trabajo de sus docentes.

3.5. Análisis de datos

Las grabaciones obtenidas de los grupos de enfoque fueron transcritas, durante este proceso se incluyeron reflexiones y comentarios acerca de la información obtenida. De igual manera se incluyeron datos del tiempo, lugar, y contexto en el cual se realizaron.

Una vez transcritas las entrevistas, se analizaron las respuestas buscando patrones comunes en las interpretaciones que los entrevistados dieron a las preguntas.

Para realizar el análisis de la información obtenida por medio de las entrevistas se realizó un diagrama de afinidad. Este método fue diseñado por el Dr. Jiro Kawakita y consiste en encontrar un problema, analizar un fenómeno de caos o facilitar la concepción de una idea, en situaciones desconocidas, nuevas o futuras, a través de la integración de datos (ideas), que tienen afinidad mutua, es decir, agrupar ideas comunes bajo un mismo título, categorizar (Hirata, 2005). De esta manera la información fue organizada para identificar las principales implicaciones de la política. La información de los grupos de enfoque fue utilizada para corroborar y enriquecer la información proporcionada por los diferentes actores. El análisis de los grupos de enfoque se contrastó y complementó con el análisis de los documentos revisados.

3.6. Triangulación

La validación de la información obtenida en toda investigación científica es fundamental ya que permite una mejor comprensión del

fenómeno estudiado. En este estudio la validación de los datos se realizó por medio de la triangulación, la cual consiste en comparar aquello que observamos con lo que es informado y que el significado es el mismo cuando lo encontramos en otras circunstancias (Stake, 1998).

En este estudio se utilizó la triangulación de fuentes. Las fuentes de información fueron los grupos de enfoque con el personal directivo, con el personal docente y el análisis documental. Como señala Stake (2005) la triangulación permitió reducir la posibilidad de interpretaciones erróneas, al mismo tiempo que para precisar los significados que se le dan al caso estudiado.

3.7. Aspectos éticos

Para efectos de este estudio, se siguieron los principios propuestos por Johnson y Christensen (2004):

1. Se obtuvo el consentimiento informado de cada participante. Se tuvo cuidado especial en los aspectos éticos, se tuvo un primer acercamiento para solicitar los permisos correspondientes, que se hizo oficial con una carta de solicitud. Al inicio de las entrevistas se solicitó a los participantes su autorización para tomar notas, y en su caso grabar en audio las entrevistas; en un caso no se dio el permiso para grabar, lo cual se respetó.
2. No se realizó ningún intento de fraude en la realización del estudio.
3. Los participantes fueron informados de que tenían derecho a retirarse del estudio en el momento que así lo considerasen.

4. Los respondientes fueron protegidos de cualquier daño físico, mental o emocional que pudiera ser causado por el estudio.
5. Se protegió la confidencialidad y anonimato de los participantes. De igual forma se omitieron los nombres de los participantes y los nombres de las Escuelas Normales, en virtud de que el centro de atención está en las implicaciones de la política del PROMEP en estos centros.

Capítulo 4

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del estudio a partir de los casos analizados. Para su mayor comprensión se divide en tres secciones:

a) Contexto institucional, b) Las políticas y sus implicaciones y c)

4.1. Contexto institucional

4.1.1. Modelo de enseñanza de la Escuela Normal

Directivos

Los directivos entrevistados afirman que en las Escuelas Normales no tienen un modelo de enseñanza; explican que se tiene un modelo “no explícito” definido a partir de los principios de los planes de estudio y el perfil de egreso que establece la autoridad educativa nacional, en particular la DGESPE. Un subdirector administrativo afirma que:

“no sé si sea un modelo porque está centrado en el plan de estudios, está entre el conductismo-constructivismo, está basado en los programas de plan de estudios +

Comentan que actualmente están trabajando en modificar y dejar atrás prácticas relacionados con el plan de estudios del año 1997 para apropiarse del plan de estudios 2012. Sin embargo añaden que los docentes de la escuela tiene una serie de características que dan identidad al trabajo que realizan en la Escuela Normal.

Profesores

De la misma forma, los docentes afirman que no tienen un modelo de enseñanza para la Escuela Normal; sus clases se desarrollan como lo indican los planes de estudio, por lo tanto es cambiante ya que se adapta a las características del plan de estudios que se esté implementando.

Explican que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) emite los lineamientos a nivel nacional y hasta el momento no se tiene un modelo de enseñanza porque la DGESPE no lo ha emitido.

“No un modelo de enseñanza estipulado como tal no tenemos, tampoco está presente ni en la misión, visión y en la cultura escolar ni en los lineamientos, finalmente está el modelo que te da el programa educativo que trabajas que en este caso es por competencias”

Sin embargo identifican que los planes nuevos incluyen características que influyen en la enseñanza como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y una nueva forma de evaluar.

Comentó:

“Un modelo de enseñanza como tal no tenemos, nos apegamos al plan de estudios. Los planes de estudio contienen la información de cómo dar las clases. El plan de estudios 2012 tiene una parte novedosa, se debe usar las tics en las clases, la forma de evaluar cambia; antes se promediaban las calificaciones, ahora se califica por evidencias, al final del semestre se califica con una sola

evidencia+

Los docentes afirman que a lo largo de la historia han transitado de una enseñanza conductista, a una socioconstructivista en el que el alumno construye su conocimiento y actualmente en un modelo por competencias. Refieren que están trabajando en la actualización de planes y programas, en virtud de que los que actualmente tienen datan de 1984, 1997 y 2002.

También afirman que el modelo por competencias representa dificultades para los profesores con más antigüedad, sin embargo destacan el compromiso de algunos docentes:

%El modelo educativo por competenciasõ está costando mucho trabajo, sobre todo a los de la antigua guardia, a los de la vieja guardia+

Otro comentario de los profesores es el siguiente:

%õ el profesor tiene 80 años, y si tú ves las clases de ese maestro son constructivistas, esto esõ que el alumno haga dinámicas, lee y ahorita lo que está permeando y lo que se está tratando de hacer es el modelo educativo por competencias+

4.1.2. El Perfil docente

Directivos

Uno de los directivos afirma que para laborar como docente de la Escuela Normal se establece un perfil mínimo que incluye estudios de licenciatura en educación normal, con grado preferente de maestría y

experiencia docente comprobable en educación superior de al menos dos años, como señalan en sus comentarios:

Se han estado cuidando mucho los perfiles de los docentes. Se realizó una convocatoria para la selección de maestros de contrato, se analizan muy bien los perfiles, hay una comisión dictaminadora que se encarga de revisar el ingreso de los maestros. Aquellos que tienen los perfiles más idóneos son contratados+

Se buscan los mejores perfiles y así hemos logrado tener elementos nuevos aquí en la escuela, valiosos, muy valiosos muchachos que están colaborando+

Por su parte los otros directivos aseguran que el perfil del docente se ha construido a partir de varias fuentes. Uno de ellos considera que el perfil proviene de tres fuentes, la primera fueron los perfiles de egreso de los planes de estudio, la segunda los criterios que establece la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para el docente de educación superior y las características de los docentes. De estas tres fuentes se generó un perfil con cinco áreas que determinan lo que se espera del profesor que imparte clases en la Escuela Normal.

Otro directivo afirma que se está tratando de implementar el perfil de acuerdo a las sugerencias que plantea la evaluación del Instituto Nacional de Evaluación. Comentó:

El maestro que imparte las asignaturas debe contar con el perfil, sin que necesariamente sea un maestro egresado de una Escuela Normal. Antes buscamos a un maestro de primaria que tuviera

experiencia para impartir el curso, en cambio ahora ya se nos sugiere que los cursos los den especialistas, aunque no tengan la licenciatura en educación primaria+

Además de lo señalado con anterioridad, otro de los directivos afirma que para regular la actividad docente se cuenta con el Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública.

Los directivos añaden que es necesario que el docente cuente con un perfil mínimo que pueda atender las necesidades de la institución y de los planes de estudio. Uno de ellos expresó el siguiente comentario:

La escuela si tiene un perfil del docente que está establecido, no solamente por las necesidades de la institución, sino que también debe estar apegada a las disposiciones que se den en los niveles de secretaría de educación tanto local como nacional. Hemos ocupado los primeros lugares como escuela por el desempeño de los alumnos y tenemos un abanico de perfiles tenemos gente con diferente especialidad pero que cubren los perfiles que demanda la escuela+

Profesores

Por su parte, las docentes entrevistadas concuerdan con los directivos y afirman que no se ha establecido un perfil para el docente de la Escuela Normal y cualquier profesor puede impartir asignaturas del tronco común de los planes de estudio:

“Tenemos asignaturas de tronco común que podría impartirlas cualquier docente, con cualquier perfil, por ejemplo políticas de la educación; a mí me ha tocado darla y soy médico especialista en medicina del deporte y tengo una licenciatura en ciencias naturales”

Sin embargo, sugieren que es necesario establecer requisitos indispensables en las convocatorias para la contratación de nuevos profesores:

“Este semestre pusieron específicamente las condiciones para la contratación por ejemplo el maestro que vaya dar clases de inglés, pues sepa hablar inglés”

En relación con el perfil del docente de la Escuela Normal, los entrevistados se remiten a las convocatorias para la contratación de personal nuevo:

“El perfil del docente también se relaciona con los planes de estudio. En las convocatorias para contratar a nuevos maestros se pide que tenga el grado de maestría, que su formación sea en el área de educación y que tenga experiencia en educación superior, eso se puede considerar el perfil”

Añaden que partir de que las Escuelas Normales pueden acceder al Programa de mejoramiento del profesorado se han incorporado las características del docente de instituciones de educación superior al perfil del docente de la Escuela Normal.

4.1.3. Contratación del personal docente

Directivos

Los directivos afirmaron que los tipos de contratación para profesores de la Escuela Normal son de Base y de Contrato. El personal de base puede ser por horas, medio tiempo, tres cuartos de tiempo o tiempo completo. El personal de contrato puede tener máximo medio tiempo. Un alto porcentaje de docentes está contratado por horas, lo cual por un lado dificulta el desempeño de actividades adicionales a la docencia, y por el otro sobre carga a los pocos docentes de tiempo completo.

Los procedimientos para la contratación son cada seis meses. El Director afirma que:

“Cada seis meses se convoca, primero se hace una propuesta con el personal de base, se trata de acomodar a los de base con su perfil, con cada coordinador de licenciatura. Después las horas que queden sin maestro son las que se sacan en la convocatoria+”

En la convocatoria se establecen las condiciones mínimas que se requieren del docente, como estudios de licenciatura en carrera normalista, estudios de posgrado preferentemente, experiencia docente comprobable de al menos dos años en el nivel de educación superior y disponibilidad para colaborar con las actividades académicas de la escuela.

El director afirma que desafortunadamente cuando alguien se jubila o un profesor fallece sus plazas no se concursan, se emiten contratos para horas de clase, es decir frente a grupo. Un subdirector académico explicó lo siguiente:

Los nuevos contratos solo incluyen horas de trabajo frente a grupo, si una persona de base se va y ya no está en la escuela y tenía horas dedicadas al departamento esas horas ya no se recontratan, en términos generales, tenemos contratos principalmente de docentes, dos intendentes y dos administrativos, de cómputo y secretaria+

Cuando se trata de personal no docente, es decir de apoyo administrativo (intendentes, secretarias) el contrato es anual, por ciclo escolar. En algunas ocasiones hay profesores a los que se les renuevan sus contratos, tomado en cuenta los resultados de su desempeño. En opinión de un director esta es una buena estrategia ya que motiva a los docentes a tener un buen desempeño para aspirar a la renovación de su contrato del siguiente semestre.

Para realizar el dictamen de la contratación se reúne un grupo colegiado de maestros que analizan las solicitudes y los perfiles de los aspirantes, de acuerdo a las asignaturas que se les van a asignar. Se analiza la información y se determina si es aprobatorio o no. Una directora detalló:

Ellos hacen su solicitud, entregan su documentación y pasan por una comisión dictaminadora que se encarga de verificar perfiles e identificar que cubra mejor los requerimientos para el curso que corresponda dar, también a principios de este curso ya se implementó que también el ingreso de personal administrativo y de apoyo sea a través de convocatorias y dictamen de perfiles+

Otro directivo añadió que además se solicita a los aspirantes que presenten un plan de clase modelo de una sesión, cuyos requisitos se especifican en la convocatoria y se proporcionan los programas en el sitio web. Este requisito es uno de los principales a considerar:

Se le da importancia al plan que presentan para ver cuál es su noción didáctica y prever que tanto se podían desempeñar en su profesión+

Profesores

Por su parte los profesores agregaron que además de lo expresado por los directivos también se realizan contrataciones para suplencias en caso de que algún docente sea comisionado a desempeñar alguna función en el sindicato de trabajadores de la educación. Una de las entrevistadas afirma que la solicitud de personal debe estar plenamente justificada:

La convocatoria responde a las necesidades de contratación de la escuela, o sea hay que justificar perfectamente bien las horas que van a salir a convocatoria y también hay que justificar que el personal que pertenece a la institución no es suficiente para cubrir los créditos que se requieren para ese semestre frente a grupo+

Señalaron también que la Escuela Normal realiza el proceso de selección del personal nuevo pero la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación del Estado es quien determina a quién se contrata, es decir la Escuela Normal no tiene autonomía en este sentido. Agregaron que la contratación es semestral y que a pesar de que el profesor imparta

una asignatura que se oferte no se garantiza la contratación automática, es necesario realizar el proceso. De la misma forma aplica para los profesores de base que quieren un contrato adicional para horas:

“Si te contratan un semestre, aunque sea seguimiento tu materia no es garantía de que te vuelva a contratar, tienes que volver a hacer el proceso. Un primer filtro son los documentos, otro es dar una clase y después se reúne la comisión para dar los resultados” +

Otro comentario realizado por los docentes es el siguiente:

“Aunque sean maestros de aquí si quieren las horas de contrato tienen que hacer ese proceso. No importa que seas de base, tienes que hacer el proceso” +

Los profesores comentan que a pesar de que el proceso de contratación está bien establecido, se presentan problemáticas para el pago:

“La selección del personal se hace en la escuela, pero el pago lo hace la Secretaría de Educación, los pagos se atrasan mucho, a veces pasan tres meses y no les pagan, la última vez terminó el semestre y no les habían pagado” +

“Los pagos no dependen de la escuela, se llevan los documentos, las solicitudes a la dirección de educación superior y no sé qué pasa pero casi siempre se atrasan” +

Afirman que las condiciones laborales del personal de bases son buenas, tienen prestaciones, entre las prestaciones del personal de base se

encuentran el servicio médico, bonos de antigüedad, de puntualidad y asistencia, y una gratificación de fin de año (aguinaldo).

De la misma forma comentan que se intenta que el personal de base desempeñe las funciones que señala el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE). Es decir que dedique la mayor parte de su tiempo a la docencia y a la gestión, sin embargo se descuida la investigación, así lo explica una de las entrevistadas:

Yo en el caso de los que son de base que tienen tiempos compactados, horas de descarga, estas funciones todavía no están equilibradas si bien existe una tabla para determinar máximos y mínimos en cuanto horas frente a grupo generalmente todo el tiempo restante se asigna a funciones de gestión, y se le dedica prácticamente nada a lo que es investigación.

Al personal que cuenta con un contrato solamente se le puede asignar un máximo de veinte horas de docencia. El pago que reciben es por hora de clase y mucho menor que el que recibe el personal de base, además de que no tienen prestaciones. El personal de contrato debe demostrar su disponibilidad de horario, en especial si tienen otro centro de trabajo.

En los horarios de los docentes que tienen horas de descarga no se considera la investigación, en cambio sí se destina dos horas para tutoría; es decir en el horario del docente de tiempo completo de esta Escuela Normal se contemplan horas de docencia, tutoría y gestión, no se equilibran las funciones que señala el PROMEPE.

4.1.4. El trabajo docente

Directivos

Los directivos explican que los docentes de base de la Escuela Normal tienen asignadas horas de docencia y horas de descarga. Las horas de descarga se dedican a la atención de los diversos departamentos de la escuela y funciones administrativas.

Los entrevistados afirman que para asignar las horas de docencia, en el caso del personal de base se considera su perfil académico y se cuida que den asignaturas del mismo trayecto formativo, y de ser posible repitan el curso para que los docentes se vayan especializando en determinadas asignaturas. También se toma en cuenta la categoría y nivel del docente para respetar la normatividad en cuanto a los tiempos mínimos y máximos de horas frente a grupo.

Para la asignación de horas se considera en primer lugar el perfil del docente y en segundo lugar la compatibilidad de horario, así lo explica la directora de la escuela:

“Primero que nada es el perfil, primero que nada, y después pues es la compatibilidad de horario porque pues tenemos de distintas formas de contratación y de distintos tiempos de dedicación pues hay personal que trabaja en otros lugares, en otras instituciones educativas entonces hay que ver que tantas horas puede cubrir aquí en la escuela+”

Otro director afirma que se considera también la información que generan los coordinadores de carrera de cada uno de los docentes, la

evaluación de los estudiantes y el reporte de sus asistencias y faltas. Después, las horas que no se cubran con los docentes de la escuela se sacan a concurso de oposición por medio de una convocatoria:

“Todas la asignaturas que quedan disponibles se sacan en la convocatoria, ya no es por amistad, ni compadrazgo, este año va a ser como lo dice el reglamento, por oposición de cátedra. Se pide que el profesor que concurse tenga la licenciatura de la especialidad, que tenga posgrado, que tenga determinados años de experiencia; estamos poniendo una serie de requisitos+”

Hasta hace algún tiempo la asignación se hacía con acuerdos con el Sindicato, pero se ha ido cambiando, apegándose al reglamento; para el examen de oposición se considera la opinión de cinco jurados, ellos ayudan a la comisión proponiendo, su función es propositiva; y en opinión de la Subdirectora académica el sindicato ya aceptó que es lo mejor que se puede hacer. Esta propuesta de trabajo ha generado tensión entre los docentes de la escuela, pero la postura de la dirección se ha mantenido firme.

Los docentes también atienden comisiones internas como la elaboración de la planificación anual para solicitar recursos al Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), la organización de actividades cívicas y culturales. También atienden comisiones que implican desempeñar funciones fuera de la Escuela Normal.

Las entrevistadas afirman que la Escuela Normal apoya a los docentes otorgándoles una comisión; en el caso de que las actividades sean fuera de la escuela se les proporciona una comisión y se les dan las

facilidades de horario; y cuando actividad se desarrollará fuera de la ciudad se dan las facilidades de traslado.

Comentan que como parte de sus actividades, los docentes deben asistir a las academias que son espacios de intercambio de información entre los profesores, el director de una escuela afirma que estos espacios se organizan de diferente forma por ejemplo: *"por laboratorio de docencia, por práctica intensiva, de inglés, de tronco común"*. Hay tres academias oficiales, al inicio, a la mitad y al final del semestre, sin embargo también puede haber reuniones extraordinarias.

Otro espacio similar son los colegiados, que se llevan a cabo cada semana y acuden los profesores que dan clases al mismo grupo y al mismo semestre. Los temas tratados son las conductas de los alumnos y el aprovechamiento, para dar información general para los estudiantes o para los docentes. La directora afirma que muchos docentes utilizan los medios electrónicos, como el correo, para compartir información de utilidad para el desempeño de su labor docente.

Una subdirectora académica afirma que también se realizan reuniones de trayecto formativo. Los planes de estudio de esta escuela se organizan en trayectos formativos, por tanto, en estas reuniones coinciden los docentes que dan clases del mismo trayecto sin importar el semestre en que den su clase.

Entre las actividades adicionales a la docencia que realizan los profesores se encuentran las de tipo cultural que promueve el departamento cultural, todos los profesores están invitados a participar pero pocos

atienden la invitación. Al año se organizan dos actividades culturales y recreativas, no hay actividades de extensión-difusión ni de investigación. También se tiene un grupo de baile, pero se ha mantenido por iniciativa del docente responsable, como afirma el director:

Un maestro por iniciativa, ha mantenido el grupo folclórico de la escuela, porque no tenemos horas disponibles para poder atender este tipo de actividades, anteriormente teníamos música, teníamos canto, un coro, muchas cosas, pero poco a poco se han ido +

Las actividades adicionales a la docencia impactan en la actividad docente, porque son en horario de clases; también impacta en la importancia que los docentes y estudiantes le dan a las actividades culturales, por ejemplo, se reafirman las costumbres y tradiciones.

La Escuela Normal da las facilidades para que se realicen las actividades adicionales a la docencia y se trata de afectar lo menos las sesiones de clase. Para atender esta demanda y mediar entre las necesidades de los docentes que solicitan espacios para una conferencia o actividad que se lleve más de sus horas de clase, se les solicita de manera anticipada un plan general de la actividad; para ajustar tiempos y evitar que se afecten las horas de clase, como afirma el director:

Yo puedo dar la orden directa pero sin embargo yo no sé cuánto voy a perjudicar al grupo que es en realidad lo que nos interesa, la formación del muchacho+

La directora de una de las escuelas afirma que además de la docencia los profesores desempeñan actividades de tutoría, investigación,

gestión, que son las funciones sustantivas en la educación superior; mismas que en opinión de la subdirectora académica indispensables, son necesarias y ya obligatorias, haciendo mayor énfasis en investigación.

Profesores

Por su parte las docentes entrevistadas afirman que la asignación de horas de clase la hacen la subdirectora académica y el subdirector administrativo y para ello se considera el perfil del docente, es decir su formación; también se tiene un tabulador que establece mínimos y máximos de docencia en función de la categoría y nivel de la plaza del docente. Sin embargo también hay casos en los que no se tiene personal suficiente docente para cubrir algún curso y se le solicita a algún docente cubrirla, aunque no esté del todo relacionada con su perfil académico.

Otra de sus responsabilidades es participar en las academias, una de las docentes entrevistadas afirma que en estas reuniones la principal actividad que se pretende desarrollar es el trabajo colegiado. En las reuniones de academia se intercambia información y se toman acuerdos, también se provechan para planificar actividades próximas como los desfiles, actividades académicas o culturales.

Además se pretende que sea un espacio que permita fortalecer su formación y al mismo tiempo sirva para desarrollar investigación; sin embargo la principal debilidad sigue siendo la poca asistencia de docentes, debido a su forma de contratación. Consideran lo siguiente:

Debe considerarse un mínimo de personal de base para cada semestre al momento de asignar cursos y cargas horarias, para que el trabajo de academia pueda desarrollarse+

Por su parte otros profesores afirman que no hay espacios formales para el intercambio de experiencia docente, debido a que en sus horarios no están consideradas en las horas de descarga. Los docentes están siempre frente a grupo, de un salón a otro.

Además se identificaron otras actividades adicionales a la docencia, las entrevistadas afirman que en sus horas de descarga colaboran en diversos departamentos, una de ellas pertenece a tres departamentos, además de sus horas de clase:

“Yo por ejemplo tengo 22 horas de descarga y 18 frente a grupo. Este año me dividieron en tres departamentos, diez (horas) en división de grados académicos, 6 en laboratorio de idiomas y 6 horas en fortalecimiento, soy judío errante, ando por todos lados+

Consideran que es una situación complicada pero que deja muchos aprendizajes, como afirma una de ellas:

“No creo que aprendes a llevarlo, a principio sí te haces bolas, pero aprendes, aprendes a llevarlo. Le vas asignando su tiempo a cada uno+

Entre las actividades adicionales a la docencia que desempeñan los docentes están los desfiles cívicos y actividades culturales como el carnaval. También hay un grupo de danza que constantemente participa en actividades que organizan las escuelas de educación primaria en las que los

estudiantes de la normal desarrollan su práctica docente. En todos los casos se comisiona a los docentes para que participen en las actividades

Los docentes también atienden comisiones internas como la elaboración de la planificación anual para solicitar recursos al Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). También atienden comisiones que implican desempeñar funciones fuera de la Escuela Normal.

Aseguran que la Escuela Normal apoya el desarrollo de las actividades adicionales a la docencia asignando los espacios físicos para desempeñar las labores, pero no en todos los casos; hay profesores que tienen horas de departamento pero no tienen un lugar fijo donde desempeñar sus funciones.

Unos docentes afirman que recientemente han adquirido el grado de Doctoras y como consecuencia les asignaron más actividades, y es debido a la cantidad de trabajo que se les asigna no pueden desarrollar investigación, comentaron:

“... nos piden que hagamos formatos para titulación, que revisemos la nivelación pedagógica, que revisemos los documentos oficiales, pero no tenemos espacios. Y parece que al ser Doctoras nos volvemos súper docentes+y nos dan muchas funciones+”

4.1.5. Normativa de la Escuela Normal

Directivos

Los directivos entrevistados reportan que existe un reglamento para los trabajadores, además de reglamentos internos para la práctica docente. El documento normativo para los docentes se denomina “Reglamento General de las Condiciones Generales de Trabajo de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán”, en el que se establecen las que las disposiciones contenidas en él son de observancia obligatoria para titulares y trabajadores de la Secretaría de Educación del Estado, y tiene como objeto fijar las condiciones generales de trabajo del personal de base de la misma dependencia en los términos con lo dispuesto en los Artículos relativos a la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado y Municipios de Yucatán. El subdirector administrativo afirma que:

“El Reglamento General de las Condiciones de Trabajo de Personal Docente de las Escuelas Normales y específicamente reglamentos internos de la escuela para las prácticas docentes tenemos el de observación y práctica docente y el de acercamiento a la práctica docente+”

Otra directora añadió que además de los mencionados está otro reglamento, explicó lo siguiente:

“El Reglamento interior para el personal académico del Subsistema de Educación Normal para la República Mexicana, este documento fue promulgado en 1982 y es el que está vigente hasta la fecha desde luego como precisamente controla los aspectos laborales del”

trabajador académico está registrado ante la secretaria de trabajo y previsión social federal+

Una subdirectora Académica señala que hay otros documentos que rigen a la educación normal y refiere también al Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán:

“ todos los que rigen a la Educación Normal, se hizo el Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY) hace casi unos cinco años o cuatro que trato de unificar el reglamento de los docentes para las escuelas de educación normal pero no se terminó de establecer pero si parte de esas normas con respecto a actualización, participar en proyectos, la entrega en cuanto a documentos o cuestiones administrativas se bosquejó ahí y ha permeado aquí en la escuela y se ha tratado de seguir ese tipo de lineamientos+

Una de las directoras afirma que los docentes no participan en la revisión de la normatividad para regular su trabajo, afirma que la dirección es la encargada de elaborar la normatividad. Sin embargo, los docentes participan en la elaboración de la convocatoria para la contratación de personal de nuevo ingreso y en la actualización de planes y programas.

Profesores

Los profesores por su parte comentan que para la regulación de la actividad docente se tiene el Reglamento interior de trabajo del personal académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de

Educación Pública, que es aplicable a todas las Escuelas Normales del país.

Un docente comentó:

“ data de 1980 aproximadamente; se trata de un manual de organización de las Escuelas Normales en el que se establece el organigrama y los departamentos que deben tener las escuelas normales+”

De la misma forma hacen referencia a la existencia de un reglamento interior en la Escuela Normal que se revisa cada año y que está dirigido a los alumnos.

Los docentes afirman que no participan en la elaboración o revisión de la normatividad que regula su trabajo; explican que es de carácter estatal y nacional y que únicamente pueden aportar ideas en la elaboración del reglamento de la Escuela Normal, ya que como es para los alumnos todo tiene que estar bien claro, bien entendido.

4.1.6. Recursos e infraestructura

Directivos

El personal directivo considera que las condiciones de la Escuela Normal sí impactan en la labor docente y debido a lo limitado de las condiciones de la escuela han aprendido a optimizar los espacios y esfuerzos.

En opinión del director de una de las escuelas, las condiciones de las instalaciones sí influyen en el desempeño del docente, ya que si las

condiciones son favorables los resultados en el desempeño son mejores.

Comentó:

Uno de los más influyentes es el clima caluroso que combinado con la humedad que impera en la mayor parte del año, dificultan el desarrollo de las actividades y de no atenderse repercute en la labor del docente y en el nivel de atención que puedan tener los estudiantes en sus clases+

Una de las problemáticas relacionadas con el edificio escolar es el uso constante que de las instalaciones por los dos turnos de licenciatura, así como los posgrados y diplomados que se imparten en fin de semana.

Un Subdirector administrativo afirma que se tienen muchas necesidades:

Es lógico la escuela tiene muchos años, hemos pedido cambios de cortinas, ventanas, pasamanos, de escaleras, hemos hecho las solicitudes a su debido tiempo, por ejemplo la pintura de la escuela que hace tiempo que no se ha pintado si hace falta todo ese tipo de cosas que es para trabajar en las condiciones óptimas, pero nosotros desde el principio lo que se echa a perder inmediatamente lo reportamos, entramos a un programa que la SEP establece en que cada cierto tiempo vienen, hacen el levantamiento de las necesidades y luego vienen y lo empiezan a arreglar no es tan rápido como quisiéramos pero si necesitamos+

La Escuela Normal no tiene a su disposición los recursos necesarios para dar mantenimiento general, por lo que debe solicitarlo a las autoridades

educativas y la respuesta no es inmediata; un Director enfatizó que las solicitudes se hacen en tiempo y forma pero la respuesta no llega. Comentan que existen procedimientos burocráticos que se deben realizar para la adquisición de material o para dar mantenimiento a los equipos.

La subdirectora académica afirma que el hecho de que la Escuela Normal no tenga su propio presupuesto limita todos los aspectos que tengan que ver con recursos materiales. Si se quiere mejorar esto se debe atender la falta de presupuesto.

Aun cuando reconoce que la Escuela Normal en donde labora tiene necesidades una subdirectora administrativa considera que es una de las mejor equipadas y se trata de atender las necesidades de los estudiantes, se hace todo lo posible para que estén en las mejores condiciones. Un directivo mencionó:

Entre los servicios para apoyar la labor docente se tiene el centro de cómputo, que últimamente ha tenido problemas con el servicio de internet, y se está en planes de ampliar el ancho de banda porque se comparte con los alumnos, los cubículos de la coordinación cuentan con computadora, una sala de maestros en la que se reúnen los docentes que no tiene un cubículo asignado. Para los maestros que están en los turnos matutino y vespertino hay un área para que coman, los cubículos de tutoría también se habilitaron para que den asesoría con un grupo pequeño, por ejemplo práctica intensiva. También hay una sala de usos múltiples, el auditorio+

El subdirector administrativo de una de las escuelas considera que se requieren más salones, para la licenciatura en educación física se necesitan canchas, piscinas, espacios para las clases de atletismo. Se ha resuelto parcialmente el problema buscando espacios alternos, como estadios y canchas. Afirman que se está trabajando en la generación de solicitudes a las autoridades municipales y estatales para atender esta situación.

¿Improvizamos con otros lugares, vamos buscando canchas porque no tenemos instalaciones? establecemos convenios con la UADY, con el estadio salvador Alvarado para hacer esto, entonces los muchachos toman sus clases temprano y luego vienen acá a las dos de la tarde todo esto por las necesidades de instalaciones.

Profesores

Al preguntarles a los profesores sobre el impacto de las condiciones de la institución en la labor docente, una de las entrevistadas afirma que el problema radica en la atención dispar a las necesidades de la escuela. Entre los principales problemas que enfrentan refieren que hay una temporada del año en que el excesivo calor dificulta el trabajo, esto se ha solucionado por los aires acondicionados instalados en los salones de clase; aseveran que mientras más apoyos tengan en su labor docente, mejores resultados obtendrán los estudiantes.

Agregan que no solamente se trata de adquirir equipos o infraestructura sino que es necesario considerar la capacitación del docente. Explica que hace un tiempo la Escuela Normal recibió equipo para apoyar la

labor del docente, en particular pizarrones interactivos, pero los docentes no recibieron capacitación para utilizarlos, por lo que nunca se utilizaron. En el caso de los proyectores multimedia sucede algo similar, sólo un 80% de los docentes los utiliza:

“No todos los maestros utilizan estos recursos porque no saben utilizarlos, hay muchos problemas en cuestión de actualización y capacitación al personal docente, y esto hace que a pesar de tener el equipo, éste no se aproveche para el proceso de enseñanza-aprendizaje+”

Un docente considera que debido a que lo difícil que es conseguir recursos tienen cuidado al utilizar todo aquello con lo que cuentan:

“Es bien sabido que si se tienen condiciones adecuadas se tienen mejores resultados; aquí tratamos de hacer lo que podemos con lo que tenemos. Tratamos de cuidar las instalaciones, pero por más, con el uso se va desgastando, se descomponen las puertas, los aires acondicionados, los proyectores... sí influye. Podemos decir que estamos bien+”

Sin embargo, los docentes no se limitan a lo que les proporciona la institución ya que muchos buscan alternativas para conseguir los recursos y materiales, ya sea que los compren con sus propios recursos o los solicitan a los alumnos. En otras ocasiones piden apoyos a Programas, como comentó un profesor:

“Para el taller de matemáticas se consiguió material con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN)+”

4.1.7. Comunicación entre autoridades y docentes

Directivos

El director firma que las vías de comunicación con los docentes es a través de los subdirectores, y éstos a su vez a través de los coordinadores de cada programa. El director tiene contacto directo con las academias y también se utiliza el correo electrónico como una vía de comunicación oficial. Otra forma de comunicación es a través del celular, se envían mensajes o se hacen llamadas y es un medio eficiente de comunicación.

La subdirectora académica afirma que se tiene un consejo académico conformado por los coordinadores de carrera. Otra forma de comunicación oficial es a través de oficios o circulares, y también está la página electrónica oficial de la escuela, además de la de Facebook, en la que se ponen los avisos, tanto para docentes como para estudiantes.

Por su parte otro director afirma que la comunicación entre autoridades y docentes se da a través de los colegiados es decir durante las reuniones con los docentes en las que se toman acuerdos y sugerencias de los docentes. También están las academias, que son reuniones en las que está todo el personal y se tratan temas que atañen a todos.

Agregaron que se cuenta con un Comité de planeación y evaluación conformado por los jefes de los diversos departamentos de la Escuela Normal; cada jefe de departamento debe establecer las vías y espacios con el personal a su cargo para resolver cualquier situación que se presente. También están las reuniones de docentes, de academia en donde se tratan asuntos generales y se la da la oportunidad al docente de expresarse.

Una Directora aclaró que las vías y espacios de comunicación en su escuela, se caracteriza por ser de puertas abiertas. Por su parte un subdirector académico afirma que la comunicación que tiene con el personal docente es directa, es personal:

“ellos sin ningún problema pueden atender casos particulares con nosotros pues están abiertas las puertas, incluso tenemos, quizá suene muy básico pero tenemos un grupo de whatsapp, en donde te dicen algo directamente o concertan una cita, por llamarle de una forma, te puedo ver por tal cosa, tengo un problema así, nos podemos ver a tal hora. Nos reunimos y de forma personal ya no grupal pero también nos comunicamos con los maestros.

Con respecto a la comunicación con el estudiante, una directora ha dado instrucciones de atender a cualquier estudiante o docente que se acerque a las subdirecciones o jefaturas de departamento; así lo afirma la subdirectora administrativa:

“Definitivamente el alumno que se quiera acercar a cualquier autoridad o cualquier jefe de departamento siempre hay la disposición de parte de nosotros por instrucciones de la directora por ejemplo de atenderlos y escucharlos en cualquier momento a menos que haya una prioridad pero siempre hay la disposición de escuchar al alumno+”

Profesores

Los profesores por su parte mencionan que una de las vías de comunicación es el Comité de Planeación y Evaluación en el que el personal

directivo proporciona información oficial y también se planifican actividades de la escuela. Se conforma por la directora, las subdirectoras y los jefes de los diferentes departamentos de la escuela. Explican lo siguiente:

Después de las reuniones los jefes de departamento deben de comunicar al personal a su cargo la información proporcionada o los acuerdos tomados en el comité. Sin embargo, existen docentes a los que no les llega la información debido a que no están como auxiliares de algún departamento, es decir, están contratados por horas y únicamente acuden a sus horas de clase+

Otra vía de comunicación formal la constituyen las reuniones de academia. Que son reuniones semanales de grupos docentes que imparten clases en el mismo, como señala una de las entrevistadas:

La academia de docentes de repente funge como un canal de comunicación pues es un espacio en el que se tiene la participación de la subdirección académica, de los coordinadores de academia que bajan la información de dirección o de subdirección académica para docentes+

Se tiene una dificultad similar a la que se observa en el flujo de comunicación con el Comité de planeación, es decir, hay docentes únicamente están contratados para horas frente a grupo y únicamente acuden a las en ocasiones extraordinarias, como ejemplo menciona que hay reuniones a las que idealmente deberían de asistir catorce docentes, pero sólo acuden cuatro, por su tipo de contratación.

Consideran que los coordinadores de las licenciaturas establecen una vía de comunicación en la reunión de inicio de semestre y también en la que se realiza al final de cada evaluación parcial para dar seguimiento a los estudiantes y a los maestros. En ocasiones se realizan reuniones cuando hay información de carácter urgente que deba conocer todo el personal docente de la escuela

4.2. Las políticas y sus implicaciones

4.2.1. Implicaciones de las políticas en la labor docente

Directivos

Al preguntar sobre las implicaciones de las políticas en la labor del docente, las entrevistadas afirmaron que en su Escuela se han emprendido acciones como promover que los docentes trabajen en academias (por semestre o por área de formación), como lo señala la subdirectora académica:

“...para nosotros es muy importante porque se ha tratado de consolidar el trabajo de academia, el trabajo colegiado+”

De la misma forma una subdirectora académica opina que el impacto de las políticas se ve reflejado en la importancia que se da a la formación del docente. Considera que los docentes mejor preparados tienen mejores formas de enseñanza.

Aseguran que en las Escuelas Normales se ha promovido la investigación educativa para generar proyectos encaminados a la mejora de

la docencia, sin embargo no se ha logrado. Opinan que uno de los temas de estudio de mayor interés para la institución sería “evaluación”, ya que consideran que aportará grandes beneficios dentro del salón de clase.

Al cuestionar sobre las implicaciones de las políticas en la labor docente una directora opina que el impacto es limitado, porque los docentes siguen trabajando frente a grupo y en otras encomiendas que les hace la institución.

Profesores

Las profesoras consideran que como consecuencia de las políticas se ha diversificado la actividad del docente, como afirma una de ellas:

“...primero que nada la diversificación de sus tareas, ya que además de la docencia pues tiene que cumplir con las otras funciones sustantivas como tutorías, como investigación difusión, gestión, en el caso también de la escuela de tal manera que repercute directamente en el docente+”

Afirman que las implicaciones en la labor docente son varias, por ejemplo tienen que capacitarse para desempeñar las funciones nuevas como la asesoría, la tutoría y el dar las clases con el plan de estudios 2012. El plan de estudios de 2012 requiere del docente el uso de la tecnología y promover en los estudiantes al análisis y la reflexión.

Las docentes perciben que las implicaciones que tienen las políticas pueden considerarse una carga extra de trabajo, por ejemplo hacer

investigación implica invertir mucho tiempo y no todos los profesores tienen disponibilidad para hacerlo. Una maestra afirmó:

% no soy partidaria de desarrollar proyectos de investigación porque sólo estoy contratada de medio tiempo y tengo otro trabajo, entonces no me alcanza en tiempo para hacer investigación+

Otra maestra afirma que se pueden ver afectadas las labores de docencia es por esto porque muchos docentes no hacen investigación, comentó:

%o creo que sí impacta en la labor docente, el hecho de que las labores de investigación requieran mucho tiempo, pueden ocasionar que descuides un poco la labor docente, o por centrarte tanto en la investigación puede traer como consecuencia que baje la calidad de tus clases+

4.2.2. Los procesos de acreditación de los programas en la labor docente

Directivos

Los directivos afirman que los procesos de acreditación son una experiencia positiva ya que le permite a los docentes conocer vincularse con profesionistas de contextos nacionales e internacionales. Recientemente participaron en la acreditación de sus programas de licenciatura por medio de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el subdirector administrativo afirma:

Es una experiencia totalmente positiva, porque la institución mejorará mucho, permite estar más actualizado. Y haría que la práctica del profesor esté más vinculada con el contexto del estudiante+

De la misma forma otro directivo complementó:

La mayoría de nuestros profesores, son profesores formados para la primaria, entonces no había mucha distinción entre las formas, los principios pedagógicos de los niños frente a los de los muchachos. Pensábamos que cada quien debería estar en su aula cumpliendo con su programa y con eso era suficiente. No había conciencia de trabajo interdisciplinar o de que el docente debía de tener un perfil para estar en educación superior+

Afirma que estos procesos de acreditación generan interés de todos los docentes de la escuela, quienes se esmeran en mejorar su trabajo. Comentan que debido a que debido al tiempo que se ha estado operando el plan de estudios, el trabajo se volvió monótono:

Todos sabían qué hacer, cuándo hacerlo, la escuela marchaba solita. Pero cuando vinieron los CIEES y mostraron en sus indicadores que habían otras cosas por hacer, se reavivó en ese interés de revisar lo que se estaba haciendo+

La evaluación de los CIEES también generó altas expectativas en los resultados y gran satisfacción por obtener la acreditación. Un directivo comentó

Se pensó que con los resultados de la acreditación se lograrían mayores recursos económicos a través del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal, pero no fue así+

Sin embargo a pesar de no haber obtenido recursos económicos, un director afirma que el proceso de acreditación permitió porque los docentes identificaran áreas de oportunidad en su desempeño, necesidades y problemáticas y a partir de esto implementar estrategias para su atención.

Los directivos consideran que a pesar de su impacto positivo, faltó dar seguimiento a la acreditación que se hizo en 2008, ya que no se han puesto en marcha acciones que ayuden a atender las necesidades que evidenció la acreditación. El director afirmó:

La acreditación abre una puerta de oportunidades pero siento que nos faltó un seguimiento, considero que otra vez volvimos al punto donde estábamos hace siete años, pero debemos ir renovando y buscar soluciones de acuerdo con las políticas+

Profesores

Los docentes entrevistados explican que la Escuela Normal fue evaluada por los Comités Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y como resultado se hicieron una serie de recomendaciones de aspectos que debían mejorarse. Al respecto un docente comentó:

“ nos dimos cuenta de que hay mucho por hacer, la educación superior hace más actividades de las que hacen las Escuelas Normales, como te decía hay áreas que deben mejorarse y los maestros deben trabajar más actividades+”

Consideran que la acreditación tuvo un impacto favorable, porque se hicieron reuniones con todos los docentes, se habló de la historia de la Escuela Normal y permitió más unión entre los docentes. Como resultado se tuvo que los docentes conocieron la realidad de las condiciones de la escuela, como afirma la docente:

“ permitió ver nuestra realidad, qué tan bien o qué tan mal estábamos en infraestructura, en cuestiones académicas, cómo nos veían nuestros estudiantes” Creo que tuvo un impacto bastante fuerte+”

La visita de los CIEES generó una energía positiva:

“ como que le dio un empuje a la escuela. La renovó, todo con esa ilusión y cómo íbamos a mejorar” en la infraestructura, en tiempos completos. En estos años se ha logrado algo, en realidad muy poco; siento que todavía falta mucho y creo que debería seguir haciéndose+”

De la misma forma aseguran que la evaluación de los CIEES sacó a relucir, aspectos administrativos y docentes que se pueden y deben mejorar, una docente explicó:

“ se involucraron las autoridades educativas estatales y se dijo a los docentes que recibirían todo el apoyo necesario para atender las carencias que reflejara la evaluación, sin embargo pasó el tiempo y no”

se le dio seguimiento, ni por parte de las autoridades estatales no por parte de las autoridades de la Escuela Normal+

De la misma forma manifestaron los logros que se han obtenido a partir de la evaluación de los CIEES: la contratación de tiempos completos, la compactación de horas, la capacitación de la planta docente. Cuando un docente es contratado por horas todas son frente a grupo; la compactación de esas horas en medio tiempo, tres cuartos de tiempo o tiempo completo ofrece doble beneficio. El docente que compacta sus horas adquiere al mismo tiempo horas de descarga, es decir tendrá horas de docencia y horas para apoyar a los departamentos. El otro beneficio lo adquieren los profesores que tienen pocas horas de contrato; de esta manera pueden incrementarlas.

4.2.3. Programas de formación docente y continua

Directivos

Al preguntar sobre programas de formación docente o continua, el Director explicó que la Escuela Normal ofrece al público en general y para los docentes de la escuela, ocho Diplomados y ocho programas de maestría. Preciso que se promueve que los profesores cursen las maestrías, se les dan las facilidades e incluso se les otorga una beca:

Es para todos pero se fomenta en los docentes de la escuela, se les dan las facilidades, incluso se les beca y se les alienta porque últimamente las convocatorias solicitan entre sus requisitos el grado de maestría, es por esto que la dirección de la escuela está

promoviendo que todo el personal que todavía no tiene maestría la adquiera ya sea con nosotros o en alguna otra institución+

Como apoyo para formación docente y formación continua, la Escuela Normal cuenta con el departamento de Desarrollo profesional y tutoría que trabaja en coordinación con la subdirección académica para ofrecer actualización a los docentes al terminar el semestre

% los maestros están buscando realizar cursos y talleres cuando termina un semestre el semestre pasado se impartió el curso de evaluación por competencias y debemos dale la continuidad en agosto. También estamos buscando enlaces con ANUIES que a través del tecnológico de monterrey tiene talleres en línea que no son costosos...+

Agregaron que los cursos de formación que se ofertan al final de cada semestre se establecen en función de las necesidades que se observan en los docentes y las detectadas en la evaluación del desempeño docente.

El subdirector administrativo afirmó que además cuentan con el apoyo del departamento de vinculación que es el encargado de identificar apoyos de otras instituciones y convenios con otras Escuelas Normales, como la normal de Toluca, se han establecido intercambios con la normal de Zacatecas para favorecer la formación docente.

Sin embargo a pesar de los esfuerzos de la institución, consideran que la Escuela Normal no cuenta con un programa de formación continua para los docentes. El subdirector académico afirma que con los recursos del Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal (ProFEN) se podía

ofrecer cursos a los docentes, pero desde hace dos ciclos escolares que no se les permite ejercer los recursos económicos en atención a sus necesidades. Afirman:

Los docentes requieren capacitación de los cursos del plan de estudios 2012 y no se les ha podido dar+

Para mejorar la formación docente una Subdirectora administrativa afirma que las escuelas deberían tener autonomía.

Por su parte una subdirectora académica afirma que hace falta apoyo a los docentes, ya que se le pide un grado académico pero no se le apoya para conseguirlo:

No creo que hace falta apoyo al docente, se pide un grado, sin embargo no es apoyado el docente para que pueda realizar los estudios, es necesario apoyar al docente como lo hacen en otras instituciones...+

Profesores

De acuerdo con los profesores en la escuela se carece de programas de formación docente, los entrevistados explican que antes se ofrecían cursos para los docentes, pero desde hace dos años que no se dan. Esta respuesta es consistente con la del personal directivo, que afirma que desde que se dejaron de dar los recursos del programa de fortalecimiento para la Escuela Normal se dejó de capacitar a los docentes.

Debido a la carencia de un programa de formación docente, cuando un profesor se quiere actualizar debe hacerlo con recursos propios:

Si quieres actualizarte o estudiar algo, por tu cuenta lo buscas y pagas el costo, por parte de la institución no hay nada. Es un poco incongruente, te piden que te prepares pero no te dan facilidades...+

Sin embargo un grupo de docentes afirma que están trabajando de manera conjunta con la subdirectora académica en una comisión de fortalecimiento de los programas de estudio y están planteando cursos para los docentes al finalizar cada ciclo escolar. Opinan que los cursos deben de impartirlos especialistas que no sean de la misma Escuela Normal para que tengan más y mejor aceptación; pues actualmente un grupo de docentes de la escuela se encarga de prepararlos e impartirlos:

Un grupo de personas, tres maestras, la subdirectora académica y yo, pues nos organizamos y damos, nosotras damos el curso los docentes dicen vamos a un curso con los de siempre, entonces se vuelve un espacio de intercambio, hasta asesorías. Entonces somos los mismos de siempre, incluso los que tomamos el curso y los que lo damos.

Una profesora recomendó que para mejorar la formación docente y/o continua se debe hacer una planeación. Afirmó:

Quizás si se hace una planeación. Hace un tiempo se daban cursos con el dinero que llegaba a la escuela con el PROFEN, pero hace dos cursos que la dirección de educación superior ejerce el dinero de la

Escuela Normal y son muy escasos los apoyos que llegan. Se ha descuidado este rubro+

4.2.4. Programas de estímulos al desempeño docente

Directivos

De acuerdo a los directivos, los docentes de la Escuela Normal pueden participar en el programa de estímulo al desempeño docente, cuya convocatoria es a nivel estatal. Para participar en este programa, la Dirección de educación superior emite una convocatoria con criterios que incluyen el desempeño docente, la formación académica y la participación en actividades de extensión. Un director explica:

Los criterios que se toman en cuenta son la preparación académica, la evaluación que hacen los alumnos, los cursos que haya tomado, y dependiendo de los puntos, hay una tabla que estipula cuántos salarios mínimos se te pagarán por nivel. Es adicional al salario del profesor+

Al cuestionar sobre las implicaciones del estímulo en el desempeño de los docentes, el subdirector administrativo de una Escuela Normal afirma que sí influye, pues el docente que será evaluado debe tener buen desempeño con sus alumnos y debe actualizarse. El porcentaje más alto de la calificación lo dan los alumnos, es decir, aún si se tiene buena preparación podría no alcanzar el estímulo por la evaluación de los alumnos.

De manera adicional a este programa de estímulos, la Escuela Normal reconoce el desempeño de los docentes que resultan mejor evaluados por los alumnos; este reconocimiento no tiene beneficio económico, sin embargo es bien valorado por los docentes, un directivo comentó:

Es un reconocimiento más simbólico, se les da una placa de acrílico; se está promoviendo una revisión de los mecanismos para asignarlo y también un cambio de fecha en la entrega; se hacía al final del curso y se propone hacerlo el día del maestro: el 15 de mayo+

El director afirma que en la Escuela Normal destaca que los docentes de la escuela no participan en el programa de estímulo al desempeño académico aun cuando cumplen los requisitos para solicitarlo, sin embargo algunos docentes consideran que son requisitos difíciles de cubrir. Uno de ellos aseguró:

Por ejemplo en la convocatoria para la beca de desempeño nadie participó este año, o sea nadie metió solicitud, nadie mostró interés, incluso para la recategorización existe muy poco interés de parte de los maestros+

Otro directivo realizó el siguiente comentario:

Muchos maestros han reconocido que no tienen los productos que se esperarían para que pudieran tener la beca de desempeño y la beca de recategorización, antes cuando era muy ambiguo los profesores participaban porque podían meter lo que tuvieran ahora

que se ha hecho un poquito más de precisión de que se espera que ingresen, ellos mismos de que no les va a ir bien en la aplicación a esos estímulos y no participan+

Uno de los directivos aclara que el estímulo sólo es para el personal docente, ellos no pueden solicitarlo.

Profesores

Al cuestionar sobre programas de estímulo que existen en la Escuela Normal, las entrevistadas afirman que existe solamente un estímulo denominado Estímulo al desempeño docente, al que pueden acceder los profesores de tiempo completo, es decir de 40 horas compactadas. Para hacerse acreedor al estímulo se debe atender una convocatoria que establece los requisitos que se deben de cubrir:

Los criterios para el estímulo se establecen en la convocatoria. Se saca una convocatoria y ahí se establece lo que debe cubrir el docente. Tiene que dar clases, hacer investigación, tiene que ser tutor; pero sólo los de tiempo completo pueden entrar a la convocatoria; aquí son pocos los profesores que tienen tiempo completo+

Sin embargo algunos entrevistados consideran que el recibir el estímulo no afecta el desempeño del docente. Afirmaron:

“...el estímulo no cambia al docente, el que es buen maestro con estímulo o sin estímulo hace bien su trabajo+

4.2.5. Evaluación del desempeño docente

Directivos

Las actividades para evaluar el desempeño docente las realizan los coordinadores de las licenciaturas. Entre los criterios que se consideran está la planeación didáctica, cumplimiento de entrega oportuna de documentación al departamento de control escolar y la evaluación semestral que hacen los estudiantes.

La subdirectora académica afirmó:

“...una de las actividades la realiza constantemente el coordinador de la especialidad lleva un seguimiento del docente que está trabajando con él en la especialidad, sea que de una asignatura de tronco común o una de especialidad desde la planeación didáctica hasta la entrega de calificaciones oportunas y se está dando seguimiento a la planeación la otra que hay es una evaluación que se realiza cada seis meses en el centro de cómputo bajamos a los grupos de los chicos y en línea hacen la evaluación+”

Para incluir al estudiante en la evaluación se administra un instrumento vía electrónica. Posteriormente se analizan los datos y se elaboran reportes que se entregan a cada docente de manera personalizada, la evaluación tiene la finalidad de que el profesor reflexione sobre su desempeño. Comentó que en años anteriores se dieron los resultados a cada docente, se platicaba con ellos y se les daba recomendaciones en los puntos donde salieron bajos. Algunos toman en

cuenta las recomendaciones, otros no. Como lo afirmó la directora de la escuela:

“Se elaboran unos reportes con los que se le dan la retroalimentación a los profesores acerca de sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, no tiene ningún valor, ninguna afectación laboral, no tiene influencia en la cuestión laboral, sino que la finalidad de esta evaluación es proporcionar elementos para que cada profesor realice el análisis de sus concentrados”

Además de la evaluación semestral, se solicita a los estudiantes que están a punto de egresar que evalúen el desempeño de los docentes, una evaluación global de los cuatro años de formación:

“Los alumnos hacen una evaluación del profesor de la materia, todo eso se procesa en el centro de cómputo en el departamento de investigación. Ese reporte se le da a los profesores para que conozcan sus deficiencias y vean donde están. La evaluación del docente está funcionando porque no les engañamos, les decimos aquí está tu evaluación, aquí estás mal léelo. En la licenciatura, los alumnos que egresan en el octavo semestre, hacen una evaluación general. Esa evaluación es de sus cuatro años de formación”

Los docentes no participan en la elaboración del instrumento para evaluar su desempeño, únicamente son sujetos de evaluación y participan con la reflexión de sus resultados. Se tiene el proyecto de que los docentes hagan su autoevaluación

Profesores

Respecto de las actividades de evaluación del desempeño docente, las entrevistadas coinciden con lo expresado por los directivos. Hacen referencia a la evaluación que hacen los estudiantes. Agregan que los resultados se entregan de manera personalizada a los docentes antes de iniciar el siguiente semestre y tiene como propósito que el profesor conozca la opinión que los estudiantes tienen acerca de su desempeño, como afirma una docente:

“El resultado es nada más para que el maestro conozca que consideran los alumnos, o cómo que consideran sus alumnos como fue su desempeño para que él mismo tome medidas sobre eso+”

Las entrevistadas afirman que los docentes no participan en la construcción del instrumento utilizado en la evaluación de su desempeño. Con respecto a los resultados únicamente son considerados en el caso de los profesores que solicitan ser recontratados:

“Se hacen reuniones personales con cada docente para entregarles el resultado, nada más en el caso de los contratos valora ese resultado para la recontratación en algunos casos+”

Uno de los profesores afirmó que en ocasiones no reciben los resultados de su evaluación, recuerdan que antes realizaban una retroalimentación personalizada y se generaba una reflexión del desempeño:

Únicamente en una ocasión, hace como cuatro o cinco años, recibieron sus resultados de manera personalizada, cuando estuvo como responsable del proceso un docente que actualmente se ha jubilado. En

aquella ocasión se buscaba que el docente hiciera una reflexión de su desempeño:

Se se platicaba de manera directa, se decía bajo con este punto, hay que tratar de mejorar este aspecto. Sí platicaba con los que tenían más problema.

Solo en una de las Escuelas Normales la evaluación del desempeño docente se por medio de una encuesta de lápiz y papel; un docente es el responsable de hacer la evaluación, y como no es la única actividad que desempeña los resultados se atrasan:

Si se evalúa el desempeño docente, al final del semestre los alumnos contestan una encuesta, evalúan a todos los maestros. Hay un maestro que es responsable de hacer la evaluación. no sólo se dedica a ello a veces no le da tiempo de terminar, los resultados se atrasan.

4.2.6. Promoción docente

Directivos

Los directivos de las Escuelas Normales comentan que la promoción de los docentes consiste en que los profesores cambien su clave de trabajo de una a una superior. Para esto es necesario que participen en una convocatoria, donde se les solicita que presenten documentos comprobatorios de su productividad y de que han alcanzado un perfil deseado a una comisión estatal, quien dictamina si son acreedores o no a la

promoción. Esta promoción tiene como beneficio un incremento del salario.

Un subdirector administrativo explicó:

"Cada año sale la convocatoria, pero para que los docentes participen un requisitos es que hayan estado por lo menos dos años en la categoría anterior, además hay otros requisitos van de acuerdo con la categoría, mientras más alta sea más requisitos deben cubrir"

Como parte de este proceso, en las Escuelas Normales forma una comisión dictaminadora que revisa los documentos de los maestros que solicitan para posteriormente enviarla a la comisión dictaminadora central en donde determinan si procede o no la recategorización.

Profesores

De acuerdo con los participantes, para la promoción docente se tiene el proceso de recategorización. Se trata de un proceso en el que cualquier docente de base puede participar, se transita por seis categorías y se puede participar cada dos años. El cambio de categoría representa un incremento en el salario, así lo explica una de las docentes entrevistadas:

"La recategorización es un cambio de categoría que puede tener un maestro de base, cualquiera que sea el número de horas que tenga. Para hacer este cambio hay un tabulador y cumpliendo una serie de requisitos puedes cambiar la categoría. Esto repercute en el sueldo y repercute en algunas ocasiones también en el número de horas que puede tener de docencia y de descarga"

Otras docentes entrevistadas afirman que para la promoción docente además del proceso de recategorización se cuenta con la convocatoria del PROMEP. Se observa que existe confusión con el significado del perfil PROMEP, las docentes consideran dicho perfil como un mecanismo de promoción cuando en realidad es un programa de apoyo a la formación docente y a la generación y aplicación del conocimiento a través de cuerpos académicos.

4.3. El PROMEP y sus implicaciones

Directivos

De acuerdo con personal directivo de una de las Escuelas Normales, el PROMEP no ha logrado un impactar debido a que uno de los requisitos es que el docente sea un profesor de base y de tiempo completo y a la fecha son pocos o ningún profesor cumple esta condición. Al respecto una subdirectora académica realizó el siguiente comentario:

õ en el caso de la Escuela Normal no han podido impactar porque una de las normas que tiene es que debe de tener tiempo completo y nosotros apenas en 2013 comenzamos a tener tiempo completo. Tuvimos dos personas de tiempo completo que eran la directora y la subdirectora académica, entonces para cuando, en las fechas que se inicia PROMEP ellas estaban en funciones, por lo tanto no se promovió en la normal este programa. Fue últimamente que ya logramos tener casi nueve tiempos completos, que se está promoviendo el programa.

Además otro directivo complementó lo anterior con el siguiente comentario:

La Escuela pasa por la situación de que tiene muy poco personal de base, entonces se les carga el interés en atender a los departamentos o con trabajos de docencia que son urgentes para la escuela. Entonces se relegan a un segundo plano las de investigación y si a eso se le suma que estas personas se declaran no aptas para hacerlo, entonces como resultado pues no tenemos gente que aunque tienen el perfil pero tenga la intención inmediata de pertenecer a PROMEP+

Otra parte del personal directivo considera que no hay influencia del PROMEP en los lineamientos y las actividades de la Escuela Normal debido a que no tienen docentes con el reconocimiento al perfil deseable por lo que no se benefician de sus políticas. Por su parte otros directivos afirmaron que si ha impactado en las actividades ya que se han fomentado aquellas en las que puedan participar los docentes que aspiran a tener el perfil deseable.

A pesar de lo anterior, algunos profesores dentro de las Escuelas han obtenido el perfil deseable, al respecto una subdirectora administrativa afirma que ha visto cómo los docentes con el perfil PROMEP han tenido un crecimiento profesional, en particular una docente que actualmente tiene estudios de doctorado y ha mejorado mucho su desempeño docente, considera que el impacto del programa está en que los docentes se siguen actualizando, siempre están tomando cursos.

Por otra parte, la subdirectora percibe que si los docentes participan

en el programa de mejoramiento contribuirán a fortalecer las academias y la implementación de los planes de estudio:

Me gustaría que específicamente nos ayudaría a fortalecer las academias y a mantener actualizados los programas de estudio que se están impartiendo en el aula+

Sin embargo se han presentado problemáticas dentro de las Escuelas Normales con respecto a la participación de los docentes en el PROMEP, un subdirector académico, comentó que en ocasiones los docentes que podrían cubrir los requisitos para tener el perfil deseable, no se sienten competentes, en virtud de que el programa de maestría que cursaron es profesionalizante y sus cargas de trabajo están concentradas en la docencia.

También señala que no tienen claros los lineamientos de PROMEP y como consecuencia se tienen docentes que perciben el perfil como un obstáculo y por ende los maestros no se capacitan. Debido a esto los directivos promueven acciones para que los docentes participen en las convocatorias, afirmó:

En la gestión del director se ha propuesto que seamos una institución competitiva, y ha estado impulsando que los profesores tengan el perfil deseable, porque se ha mostrado que es un beneficio para el profesionista y para la institución pues le ayuda a ganar prestigio y a posicionarse como una institución educativa+

Otro directivo añadió:

Una cosa que los profesores me preguntan es ¿me van a pagar más?, Siempre les digo que hay estímulos y que aquellos que tengan

el perfil serán los más indicados para ser contratados cada semestre. Estamos buscando que se estimulen, que se motiven de esta manera porque estamos convencidos de la bondad del programa+

Los directivos también mencionan que además de lo anterior se presenta una dificultad adicional para los profesores, que se relaciona con sus pocas habilidades para el uso de las TIC's. Una de ellas explicó:

"...una de las cuestiones tiene que ver con el personal y con el uso de las TICs el programa es en plataforma y el registro se realiza en internet. Debido a esto los profesores manifiestan que han tenido problemas con ese acceso, algunos por no estar tan familiarizados con el uso y también como institución oficial tenemos problemas con internet que no siempre funciona+

De acuerdo con los directivos, el PROMEP ha implicado una serie de acciones dentro de las Escuelas Normales, uno de ellos comentó:

Se ha promovido la investigación, desde hace tres años se tienen las intenciones de hacer investigación que proporcione resultados para mejorar la docencia y para que impacte directamente en las aulas+

De la misma forma para los directivos ha implicado de gestión. Se considera necesario que se planteen estrategias y acciones para que el personal docente pueda cubrir los requisitos para acceder al programa. Una de las principales es que se considere la contratación de más profesores de tiempo completo.

Profesores

Las entrevistadas consideran que el PROEP sí influye en muchas decisiones y actividades que plantea la Escuela Normal; como por ejemplo se está incrementando el número de docentes de tiempo completo, así mismo la escuela promueve el desarrollo de actividades para que los docentes puedan alcanzar el reconocimiento al perfil deseable del PROMEP.

Por su parte los profesores de una de las Escuelas refieren que no han tenido la oportunidad de trabajar con el perfil PROMEP porque recientemente adquirieron su tiempo completo; es decir antes no podían cubrir el requisito del tiempo completo.

Otro aspecto que influye es que los docentes no tienen exclusividad en la Escuela Normal, tienen al menos dos centros de trabajo. Una de las maestras trabaja también en una universidad pública de medio tiempo y de base; dada esta situación afirma que no podrá lograr el reconocimiento al perfil en ninguno de sus centros de trabajo:

%o no tengo tiempo completo porque mitad de mi tiempo estoy en UADY y mitad de mi tiempo acá, entonces nunca voy a tener en ninguna de las dos instituciones el perfil PROMEP.

De la misma forma se observa que las maestras no tienen claridad de los requisitos para obtener el reconocimiento al perfil deseable del PROMEP pues afirman que no han participado porque:

% entre los lineamientos estaba tener tiempo completo y si mal no recuerdo creo que también haber participado en cuerpos académicos

y pues aquí tampoco tenemos cuerpos académicos, se empezó a hacer el proyecto en el periodo anterior pero no se logró+

También afirman que no todos los docentes están interesados en tener el reconocimiento al perfil deseable y algunos sólo se concentran en la docencia. Consideran que otro factor que puede estar influyendo en el bajo interés por el Programa es la antigüedad de los docentes, a la mayoría de los docentes le falta 5 o 6 años para jubilarse,

La mayoría de nuestros docentes ya están para jubilarse, que es otra cuestión muy importante, la mayoría está entre los 5 y 6 años para jubilarse entonces podemos decir que es una planta docente ya de salida, que no la motive, bueno ya qué, ya estoy por jubilarme, lo que quiero es terminar con esto y entonces, yo creo que eso es un factor que impide que quieran el perfil PROMEP+

Algunos docentes afirman que las implicaciones del PROMEP en la labor docente son varias, por ejemplo tienen que capacitarse para desempeñar las funciones nuevas como la asesoría, la tutoría y el dar las clases con el plan de estudios 2012. El plan de estudios de 2012 requiere del docente el uso de la tecnología y llevar a los estudiantes al análisis y la reflexión.

Cuando una maestra obtuvo con el perfil deseable tuvo que desarrollar otras funciones, comentó:

Si impactó, tenía que desempeñar algunas otras funciones, diferentes o dar un poquito más. A causa de ser un perfil PROMEP

tenía que estar desarrollando otro tipo de actividades, como algo más de investigación y entonces sí, de alguna manera sí impactó.

Otra maestra afirma que ha tenido dificultades para desarrollar proyectos de investigación debido a la complejidad que se requiere y en el caso de las publicaciones se deben cubrir altos estándares de calidad:

Te solicitan muchas veces revistas indexadas, te solicita un número de ISSN, o publicas libros, o publicas artículos con un número, indexados, y eso es un trámite grande, es una ñ le tienes que dedicar realmente tiempo+

Las docentes perciben el PROMEP como una posibilidad de mejorar su ingreso económico, cuando en la realidad no es así, es decir, el tener el reconocimiento al perfil deseable o pertenecer a algún cuerpo académico no significa que se le incrementará el sueldo.

Por su parte una maestra considera que el impacto se da en dos sentidos. En el sentido positivo los docentes que desean tener el reconocimiento al perfil del PROMEP revisan su curriculum vitae y tratan de cubrir los requisitos y se esfuerzan para esto; sin embargo el 95% de los maestros de la Escuela Normal no los cubren.

El aspecto negativo es que las personas que logran el reconocimiento del perfil deseable del PROMEP incrementan su carga de trabajo, además de que se encuentran solos porque son muy pocas las personas que lo obtienen y por lo tanto también están solos en las cargas de trabajo que se les asigna.

Capítulo 5

Conclusiones y Discusión

A continuación se presenta las conclusiones a partir de la opinión de directivos y docentes de las tres Escuelas Normales incluidas en el estudio y la revisión de documentos institucionales.

De la misma forma se incluye una discusión, cuestiones críticas encontradas, así como recomendaciones y futuros estudios a partir de los resultados de esta investigación.

5.1. Conclusiones

Contexto institucional

Con respecto a las contexto institucional se encontraron que las características que se encuentran presentes en las Escuelas Normales participantes en este estudio son las siguientes: la carencia de un modelo de enseñanza, un perfil del profesor, el tipo de contratación del personal docente, la normativa que los regula, los recursos e infraestructura con los que cuentan y los espacios de comunicación entre autoridades y docentes.

Para ilustrar lo anterior, ver figura 7:

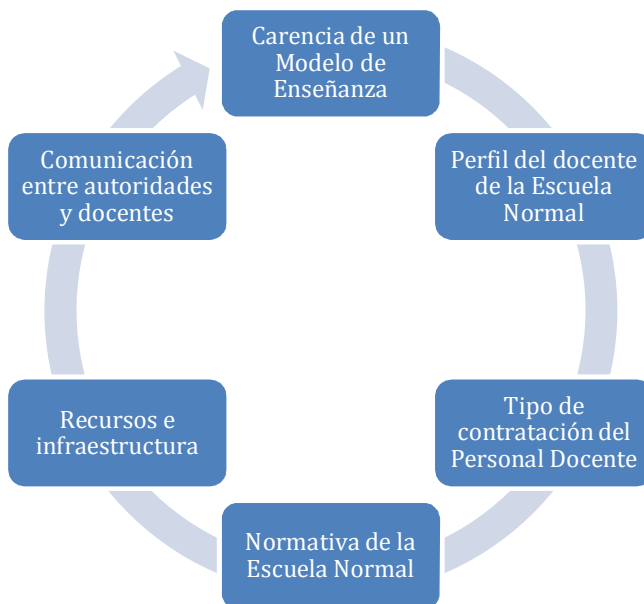


Figura 7. Características del contexto institucional de las Escuelas Normales

Modelo de enseñanza de la Escuela Normal

En las tres Escuelas Normales tanto directivos como profesores coinciden en que no se cuenta con un modelo de enseñanza explícito. Refieren que la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación no ha emitido un modelo que sea aplicable a las Escuelas Normales.

La regulación de las Escuelas Normales en México está a cargo de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación, que de acuerdo con Secretaría de Educación Pública tiene entre otras, la función de emitir los planes de estudio para la formación de docentes en las Escuelas

Normales de todo el territorio nacional; por tanto todas estas instituciones deben implementar los planes de estudio que emita tal dirección.

En este sentido se observa que las Escuelas Normales no tienen autonomía para emitir y validar planes de estudio; lo cual ha generado en el personal docente de las Escuelas Normales poca participación e interés en aportar nuevas ideas a la formación de docentes.

De la misma forma se encontró consistencia con lo declarado en la documentación oficial, ya que al hacer una revisión de los planes de estudio, las normas de control escolar y los acuerdos secretariales por los que se expiden los planes de estudio de formación de docentes, se observa que, tal como lo señalan los participantes, no existe un modelo de enseñanza; en los planes de estudio de 1997 y 1999 sólo se observa un perfil de egreso y en los planes más recientes de 2012 además se declara un perfil de ingreso.

Los planes de estudio de 1997 y 1999, derivados del Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales estaban organizados en bloques temáticos y cada bloque incluía las lecturas y una descripción de actividades que los docentes debían desarrollar con sus estudiantes. Los planes de 2012 están organizados unidades de aprendizaje y sólo algunos incluyen una descripción detallada de situaciones de aprendizaje que debe desarrollar el docente.

Después de la revisión de los planes y programas de estudio se puede concluir que no existe un modelo de enseñanza, los docentes deben ser reproductores de planes y programas que se emiten por la autoridad educativa nacional.

Perfil del docente

Con respecto al perfil del docente de la Escuela Normal, se encontró que existen diversos factores que influyen en su definición, entre los que podemos encontrar: el plan de estudios, instituciones nacionales, políticas nacionales y las necesidades de la institución. Para mayor detalle ver la siguiente figura:

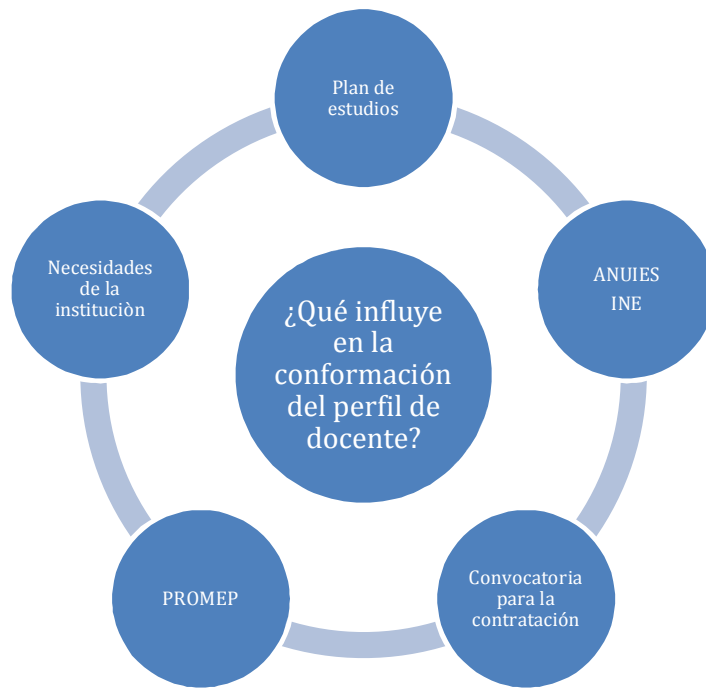


Figura 8. Factores que influyen en la definición del perfil docente de las Escuelas Normales

El personal directivo de las tres Escuelas Normales coincide en que para laborar como docente en una Escuela Normal es necesario contar con un perfil mínimo, como se establece en las convocatorias de contratación.

Entre los requisitos indispensables se encuentran que tenga estudios de licenciatura y preferentemente de maestría en el área afín al curso que pretendan impartir; en segundo lugar está la experiencia docente comprobable de al menos dos años en el nivel de educación superior; en tercer lugar que el aspirante esté dispuesto a colaborar en las actividades académicas que desarrolle la escuela y finalmente la disponibilidad de horario.

Por su parte los profesores difieren de lo expresado por los directivos y aseguran que no existe un perfil de docente definido para la Escuela Normal y que cualquier profesor puede impartir los cursos que se ofertan.

Los directivos consideran que existen instituciones que intervienen en la definición del perfil docente entre las que se encuentra la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el INE. De la misma forma interviene el Plan de estudios y las necesidades de la institución.

Por su parte una docente afirmó que además de lo mencionado por los directivos, el perfil del docente se define a partir de la convocatoria para la contratación de personal y los criterios establecidos por el PROMEP.

Contratación del personal docente

Se encontró que el proceso de contratación de personal está centralizado y la Escuela Normal no tiene autonomía para tomar decisiones con respecto a qué profesor es el mejor candidato para su contratación, sino

que es el Departamento de Planeación de la Secretaría de Educación del Estado es quien contrata y establece las condiciones de pago del profesor.

Mencionaron también que dentro del proceso de contratación se presentan algunos inconvenientes debido a que las Escuelas Normales debido al atraso en los pagos y dificultades para equilibrar las funciones de los docentes y de esta forma puedan cumplir lo que solicita el PROMEP.

En las escuelas participantes en este estudio existen profesores de base y de contrato. En ambos casos pueden ser por horas, medio tiempo (20 horas semanales), tres cuartos de tiempo (30 horas semanales) y tiempo completo (40 horas semanales).

Para la contratación de nuevo personal se emite una convocatoria en la que se establecen los requisitos que deben de cumplir los aspirantes; posteriormente se conforma una comisión dictaminadora en la Escuela Normal, quien emite un dictamen propositivo que se envía a la Dirección de Educación Superior. De esta dirección se establece comunicación con la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación del Estado y se procede a la contratación del personal.

Para realizar la contratación del desempeño docente se toman en consideración varios aspectos, entre los que se encuentran: el perfil del profesor, su formación profesional y en caso de que ya haya laborado previamente en la Escuela Normal se toma en cuenta el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Al hacer una revisión de las características de la contratación de los profesores de las tres escuelas participantes (con información del Sistema

de Información Básica de la Educación Normal del ciclo escolar 2014-2015) se encontró que sólo 17 que tienen base y tiempo completo (ver tabla 7).

Tabla 7

Tipos de contratación y formación docente por Escuela Normal

	Profesores frente a grupo	Profesores frente a grupo de base	Profesores de base y tiempo completo	Profesores de base, tiempo completo y grado de maestría
Caso 1	65	50	7	4
Caso 2	20	12	4	2
Caso 3	23	18	6	5
Total	108	80	17	11

La tabla 7 presenta un panorama del tipo de contratación y el nivel de estudios de los profesores de las Escuelas Normales estudiadas; en la cuarta columna se incluyen los profesores que cubren los requisitos para ingresar al programa de mejoramiento del profesorado, porque cubren los requisitos de tener base, tiempo completo y grado mínimo de maestría.

Como se observa son 11 los docentes de las Escuelas Normales que tienen base, tiempo completo y grado de maestría por lo que solamente el 10.1 % de la planta docente cubre al menos estos requisitos de la convocatoria del PROMEP.

La situación se vuelve más compleja si se considera que seis de 17 docentes de tiempo completo son directores o subdirectores, es decir todo

su tiempo de contratación lo dedican a la gestión, por tanto sólo seis profesores podrían aspirar a tener el reconocimiento al perfil deseable.

La mayor desventaja se observa en el caso 1 tiene una planta docente de 65 profesores y sólo 4 (6.1%) estarían en condiciones de ingresar al PROMEP, sin que ello signifique que están interesados en participar. Al respecto De Vries y Álvarez (1998) afirman que el PROMEP da por descontado a priori el deseo de los profesores de estudiar posgrados, y supone que los actuales y futuros pos graduados se dedicarán a formar más maestros y doctores, que las instituciones tendrán capacidad para programar sus plantas académicas deseables, abrir programas especiales y cubrir las suplencias, y presume la existencia de una oferta de razonable calidad para cursar estudios de posgrado y que se elevará la capacidad de este nivel para captar estudiantes y lograr su egreso.

Las condiciones de contratación también afectan el logro del perfil deseable del PROMEP, ya que uno de sus requisitos es que el docente sea de base y de tiempo completo; la conformación de cuerpos académicos también se ve afectada en virtud de que por definición son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, sin embargo a pesar de los esfuerzos institucionales no han logrado que estos grupos se formen.

Aun cuando el personal directivo de las Escuelas Normales programe acciones para que los docentes desarrollen de manera equilibrada acciones

de docencia, tutoría, gestión e investigación las condiciones de contratación no permiten su desarrollo.

El trabajo docente

Los docentes desempeñan diversas actividades adicionales a la docencia, gestión, tutoría e investigación, además atienden diversas comisiones o actividades que organiza la escuela como por ejemplo actividades culturales y cívicas. Las principales actividades que desarrolla el profesor son sus actividades de docente, la realización de investigación educativa y publicación, tutoría, gestión, su participación en actividades cívicas y culturales que organiza la institución, así como el trabajo en academias y colegiados. Para mayor claridad se muestran en la figura 9:



Figura 9: El trabajo docente en la Escuela Normal

Como se observa en la figura el trabajo del docente de la Escuela Normal es complejo, ya que desarrolla actividades de diferente naturaleza. Para que el trabajo docente logre mayores resultados, sería necesario que se contemple el desarrollo equilibrado de las funciones de docencia, tutoría, gestión e investigación, haciendo énfasis en la importancia de dichas funciones para cumplir con los requerimientos del perfil deseable del PROMEP.

Normativa de la Escuela Normal

Los lineamientos que regulan la actividad de los docentes se establecen en el “Reglamento de las condiciones generales de trabajo de la Secretaría de Educación” en el que se señala que las disposiciones contenidas en el ordenamiento son de observancia obligatoria para titulares y trabajadores de la Secretaría de Educación del Estado, y tiene como objeto fijar las condiciones generales de trabajo del personal de base de la misma dependencia en los términos con lo dispuesto en los Artículos relativos a la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado y Municipios de Yucatán. Incluye las condiciones de los nombramientos y las promociones, el salario, la jornada de trabajo, la intensidad y la calidad del trabajo, los derechos y obligaciones del personal, las vacaciones, los cambios y movimientos, entre otras.

Los docentes no participan en la elaboración o revisión de la normatividad para regular su trabajo; refieren que la legislación vigente es de carácter estatal y nacional. Únicamente hacen recomendaciones a los

reglamentos internos de las escuelas; dichos reglamentos están más enfocados a regular la permanencia de los estudiantes en la escuela.

El trabajo académico de las Escuelas Normales se regula por medio del Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública. Dicho reglamento data de 1982 y en él se establecen las categorías, niveles y funciones del personal académico.

En comparación con las actividades que solicita el PROMEP el reglamento no contempla actividades de gestión ni de tutoría, lo cual se puede explicar por el año en que entró en vigor el reglamento hace treinta y dos años.

Recursos e infraestructura

Las Escuelas Normales son públicas y para su funcionamiento dependen completamente del Estado. Son muchas sus necesidades, incluyen la construcción de aulas, debido al incremento en la matrícula de estudiantes; el mantenimiento de la infraestructura existente; mantenimiento del mobiliario y equipo, en especial los aires acondicionados y los proyectores multimedia; incrementar el número de computadoras al servicio de los estudiantes; una demanda muy sentida es el mejoramiento del servicio de internet, que en las condiciones actuales tiene muchas fallas.

En particular para la Escuela Normal que ofrece las licenciaturas en Educación Artística y Educación Física se requieren aulas equipadas con

instrumentos musicales, aulas para las clases de danza, mayor número de canchas deportivas y la construcción de una piscina.

El personal directivo refiere que cuando los recursos del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas se ejercían en cada Escuela Normal (como se indica en las reglas de operación) se podía tener en mejores condiciones las instalaciones; sin embargo a partir de que la Dirección de Educación Superior ejerce los recursos el panorama ha sido muy difícil.

Los participantes afirman que las condiciones de la Escuela impactan en el trabajo del docente. Consideran que los edificios están en mal estado ya que requieren de mantenimiento, falta equipamiento e infraestructura sin embargo a pesar de las necesidades no cuentan con un presupuesto asignado para solventar esta inversión.

De la misma forma solicitan capacitación en el uso de ciertos equipos y tecnologías aplicadas a la enseñanza, ya que refieren que lo más importante no es contar con los recursos sino su uso en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Comunicación entre autoridades y docentes

Los espacios y las vías de comunicación entre autoridades y docentes se pueden dividir en formales e informales. Los canales de comunicación formales son las reuniones de inicio y fin de semestre, las academias de docentes que pueden ser por trayecto formativo (de los planes de estudio) o por grupos de docentes que imparten clases en el mismo semestre.

También por medio de oficios, circulares y correo electrónicos y páginas electrónicas oficiales. Las vías de comunicación menos formales son los mensajes telefónicos (watsapp) y los aviseros ubicados en diversos puntos de las Escuelas Normales.

Los directivos de las tres Escuelas Normales afirman que mantienen comunicación estrecha con los docentes, que su modelo de gestión es de puertas abiertas y los docentes pueden tratar cualquier asunto en el momento que lo requieran. Los directores externan que sus principales apoyos son sus subdirectores académico y administrativo.

Políticas y sus implicaciones

Existen diversas políticas que inciden en el trabajo del docente de la Escuela Normal, siendo estas enfocadas primordialmente en la formación y la evaluación de su labor, entre estas se encuentran: los procesos de acreditación de programas, los programas de formación docente y continua, los programas de estímulos al desempeño, la evaluación del desempeño y la promoción docente (Ver figura 10).



Figura 10: Políticas que inciden en el trabajo docente

Los procesos de acreditación

En el 2008 las Escuelas Normales recibieron la visita de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, esto permitió hacer una autoevaluación de los procesos de enseñanza, los planes y programas, la formación de los docentes, la calidad de los documentos de titulación, entre otros aspectos.

Como resultado cada Escuela Normal tuvo un documento en el que se declaran sus fortalezas y debilidades; lo esperado era que cada escuela emprendiera acciones para mantener sus fortalezas y atender sus debilidades; sin embargo esperaron que la autoridad educativa estatal les diera seguimiento, y esto no ocurrió.

Esta situación se debe a que en las Escuelas Normales se cuenta con estructura directiva cerrada, en la que la autoridad educativa estatal marca las pautas para el trabajo y como consecuencia se tienen escuelas con poca iniciativa para generar cambios; de hacer cambios no solicitados por la autoridad educativa estatal son juzgadas como rebeldes. Estas condiciones generan un círculo vicioso difícil de romper: es escasa la innovación y la generación de propuestas para la atención de problemáticas y necesidades.

Formación docente y/o continua

En ninguna de las tres Escuelas Normales incluidas en el estudio se cuenta con algún programa de formación continua. El personal directivo refiere que en años anteriores con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) se ofrecían cursos o talleres de capacitación para el personal de la escuela, sin embargo debido hace al menos dos cursos escolares que no se imparten debido a que los recursos del citado programa los ejerce la Dirección de Educación Superior y no la Escuela Normal.

En opinión del personal de las Escuelas Normales las autoridades estatales han dejado de invertir en las escuelas y en la formación de su personal. Según Imbernón y Canto (2013) el contexto social de los diferentes países influyen en las instituciones, la inversión en educación está determinada por las necesidades; y la formación y capacitación del profesorado, pero no garantiza un verdadero impacto en su desarrollo profesional, a pesar de ser consideradas en todos los textos oficiales y en

todos los discursos como una de las claves para alcanzar el éxito en las reformas educativas.

También es importante considerar que la formación o actualización docente es uno de los factores de la calidad de la educación y por sí sola no garantiza el éxito de las reformas educativas.

En este sentido es importante no descuidar la formación docente continua y vincularla con la conformación de cuerpos académicos, en virtud de que uno de los requisitos que debe cubrir el docente es tener el grado mínimo de maestría. Entre las necesidades de capacitación docente que mencionaron los directivos destaca la evaluación por competencias y el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Para mejorar las condiciones de la formación docente es necesario que se respeten las reglas de operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, para que puedan dar la capacitación al personal, conforme a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Esta solicitud es plenamente comprensible en virtud de que no existe un programa de formación docente en las Escuelas Normales; y los objetivos metas y acciones de los proyectos integrales atienden diversas necesidades de las Escuelas Normales, no solo las de formación docente.

Además es necesario tomar en cuenta que para que un programa de formación continua funcione, debe hacerse desde el Sistema de Educación Normal del Estado, partiendo de un diagnóstico de las condiciones de formación inicial, tipos de contratación y antigüedad de los docentes; y de

las necesidades de cada Escuela Normal; de esta manera se optimizarían los recursos y se orientaría la formación de los docentes.

Respecto de los apoyos para la formación docente se coincide en que son escasos, algunos docentes refieren que deben cubrir los gastos con recursos propios o buscar opciones en diversas instituciones para continuar con su formación.

Evaluación del desempeño docente

Otra de las políticas institucionales es la evaluación del desempeño docente, que se realiza por medio de varios criterios: primeramente por la elaboración de la planeación didáctica, por el cumplimiento de entrega oportuna de documentación y por los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes cuyos datos se procesan y los resultados se entregan a los docentes.

Los docentes no participan en la elaboración de la evaluación, únicamente son evaluados. Por otra parte, se encontró que uno de los usos que se da a los resultados de la evaluación es como un criterio para la contratación de profesores o asignación de horas de clase.

Estímulos al desempeño docente

Existe un Programa de Estímulo al desempeño Docente, al que únicamente pueden acceder los profesores de tiempo completo. El estímulo consiste en un incentivo económico que se otorga al evaluar las actividades

desempeñadas por los docentes en el ciclo escolar inmediato anterior. El monto del incentivo se otorga en función de los puntos que logre el docente; los rubros que se consideran son: la evaluación del desempeño docente que hacen los estudiantes, la formación del docente y las actividades de extensión y difusión.

Para el estímulo la Dirección de Educación Superior emite una convocatoria en la establece los requisitos y el calendario del proceso. Se conforma una comisión dictaminadora en cada Escuela Normal que tiene la función de revisar los expedientes de los profesores solicitantes y emitir un dictamen propositivo; posteriormente se envía el dictamen y los expedientes a la comisión dictaminadora central que es quien emite el dictamen final.

En una Escuela Normal se otorga un reconocimiento denominado “Premio al mejor maestro”. Se otorga al docente que obtiene los mejores resultados en la evaluación del desempeño docente que hacen los estudiantes; dicho reconocimiento no tiene un valor económico pero es algo valorado por los profesores.

Promoción docente

Para la promoción docente existen los procesos de compactación y recategorización, ambos para el personal de base. La compactación le da como beneficio al docente horas de denominadas de descarga, es decir que pueden desempeñar funciones de apoyo en los diversos departamentos de las Escuelas Normales.

La recategorización tiene la finalidad de que los docentes transiten por las categorías de Asociado A, B o C a Titular A, B o C; pueden participar todos los docentes de base, sin importar el número de horas semanales que tengan contratadas y deben permanecer al menos dos años en la misma categoría. Las categorías de titular son las que representan mejores ingresos para los docentes (Ver apéndice B).

El PROMEP y sus implicaciones

En general, el personal directivo considera que sí hay impacto del PROMEP en los lineamientos y las actividades de las escuelas y se observa en las actividades que se promueven. Se han hecho esfuerzos para promover la investigación a través de cuerpos académicos; la autoridad educativa estatal también ha apoyado la conformación de grupos de investigación a través del Sistema de Educación Normal del Estado (SIENEY), pocos docentes aceptaron participar en la convocatoria y debido a esto los resultados son incipientes.

Por otra parte, un grupo de docentes difiere y afirma que el PROMEP no ha impactado debido a que son pocos los docentes de las Escuelas Normales que cubren los requisitos del tipo de contratación: base y tiempo completo. En las normales del estado se considera tiempo completo a las 40 horas semanales de trabajo. Otro requisito que pocos docentes cumplen es tener el grado mínimo de Maestría.

Al revisar los datos de la contratación de los docentes se observa que son entre cinco y siete docentes por Escuela Normal los que cubren los

requisitos del tipo de contratación y el grado preferente; se observa que varios docentes tienen los estudios de maestría pero no han obtenido el grado; es decir concluyeron sus estudios pero no presentaron su examen de grado. Además, no todos los que tienen el grado están interesados en obtener el perfil deseable del PROMEP.

Las implicaciones del PROMEP se manifiestan más en las actividades, no en los lineamientos. Ahora se busca que los docentes sean tutores, hagan investigación y participen en los departamentos. Puede decirse que los profesores quienes tienen el reconocimiento al perfil deseable del PROMEP o aspiran a él, están en constante actualización, hacen investigación y participan en las actividades de tutoría

La intención de tener docentes con perfil PROMEP ha generado en las Escuelas Normales procesos de autoevaluación y de reflexión de sus actividades cotidianas, y de ahí concluyen que es necesario hacer cambios.

El impacto en la labor del docente se ve limitado, porque las Escuelas Normales no han emprendido acciones específicas para apoyar a los docentes con o que aspiran al perfil PROMEP debido a la centralización con la que se maneja la institución lo que le resta autonomía para la toma de decisiones.

5.2. Cuestiones críticas

Todas las Escuelas Normales del país tienen la obligación de impartir los planes de estudio que emite la Dirección de Educación Superior para la Profesionales de la Educación (DGESPE) sin modificaciones; de esta

manera se garantiza la homogeneidad en la formación inicial docente, pero al mismo tiempo se genera una estructura académica y administrativa rígida que puede ir en detrimento de la innovación educativa.

Las nuevas políticas acerca de las condiciones para la contratación del personal docente en las Escuelas Normales dan prioridad a los profesionales egresados de las universidades y dejan en segundo plano a los egresados de las Escuelas Normales, lo cual da como resultado nuevas condiciones para la enseñanza y en las Escuelas Normales. Por un lado, las Escuelas Normales contarán con profesores con conocimientos especializados en las diferentes disciplinas o trayectos formativos de los planes de estudio, pero a cambio de esto se dejará de contar con profesores que poseen mayor formación pedagógica y que además desconocen las características del contexto de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en las que se desempeñarán los futuros egresados.

Las actuales condiciones demandan un profesor con grado doctoral, pues un docente con estudios de licenciatura no puede obtener el reconocimiento del Perfil PROMEP ni ser líder de un Cuerpo Académico, únicamente puede ser un profesor asociado a estos grupos de investigación. Esto impacta manera negativa en el logro del Perfil Deseable del PROMEP, además de que puede estar llevando a los docentes a obtener el grado doctoral en programas no acreditados para cumplir con las demandas externas, sin tomar en cuenta que adquirir el certificado en estos programas no es garantía que los docentes adquieran las competencias para realizar investigación en sus diferentes áreas.

Otra cuestión crítica que se encontró es que aquellos docentes que han obtenido el grado doctoral reciben mayor carga de trabajo, ya que la institución asume que al estar mejor preparados deben participar más en los procesos académico-administrativos de la institución, con lo que se limita su tiempo y posibilidades de hacer investigación. Lo anterior resulta en que los profesores perciban esto como un castigo, ya que los que obtienen el grado adquieren mayor número de responsabilidades sin que esto se refleje en un incremento salarial, y se sienten frustrados ya que se les pide hacer productividad científica, pero las nuevas responsabilidades interfieren negativamente con que se puedan llevar a cabo esas actividades.

Asimismo, se identificó que existen dos grupos de profesores, los que desean obtener el Perfil PROMEP pero no pueden tener acceso al mismo por su tipo de contratación y los que tienen tiempo completo y pueden aspirar al programa pero tienen poco interés en participar en el mismo debido a que son profesores con muchos años de antigüedad, que se consideran en desventaja y poco competentes para participar en el programa y en muchos casos porque están próximos a jubilarse.

5.3. Discusión

El Programa de Mejoramiento del Profesorado tuvo su origen en 1996 y estuvo dirigido únicamente a las universidades públicas. En sus inicios tuvo como los siguientes objetivos:

1) Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual).

2) Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva) y con ello sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de educación superior (SEP, 2010).

A doce años de su inicio en las universidades públicas, en el 2008 el PROMEP se hizo extensivo a las Escuelas Normales públicas. Han pasado siete años desde entonces y los resultados aún son incipientes.

Puede concluirse que el PROMEP, ha favorecido a la aceptación de políticas que se encargan de valorar el trabajo docente y han incrementado el interés por la formación continua y la obtención de un grado de Maestría o Doctorado.

Sin embargo se hace evidente la necesidad de hacer ajustes en las estructuras académicas y administrativas de las Escuelas Normales, no solo para crear las condiciones para acceder al PROMEP, también para formar docentes mejor preparados. Esto es consistente con lo declarado por Martínez (2009) quien apunta que es necesario hacer ajustes a la organización institucional de las Escuelas Normales, pues no existen las condiciones necesarias para que los profesores de tiempo completo cumplan con todas las actividades académicas que el PROMEP demanda.

Sin embargo difiere de lo expresado por Velázquez, Reyes y González, (2011) quienes afirman que en los últimos años se han

implementado algunas acciones para integrar a las Escuelas Normales a la dinámica de trabajo de las demás Universidades

Se puede afirmar que de no modificarse esas condiciones institucionales las posibilidades de que los investigadores educativos de las Escuelas Normales logren los perfiles deseables y se integren en cuerpos académicos son muy remotas, como señalan Velázquez, Reyes y González, (2011).

El PROMEP no fue diseñado para las Escuelas Normales, ello puede explicar los incipientes resultados que se tienen a la fecha; para participar los docentes se tienen que ajustar a la inercia que tiene el programa con las instituciones de educación superior desde sus inicios en 1996.

Caputo (2011) señala las políticas públicas deben surgir de las mismas instituciones y deben ser desarrolladas en un marco formal para que puedan ser exitosas.

Así mismo es indispensable considerar las características del contexto institucional de las Escuelas Normales, como lo indica la literatura: en un sistema educativo muy centralizado y con un amplio desarrollo normativo reduce a menudo, la acción de los centros a meros sistemas ejecutores de las decisiones tomadas por la política educativa (Gairín, 1999).

Se encontraron diferencias con la investigación de Guzmán, Hernández y Guzmán (2009) quienes encontraron que realmente ha habido un cambio significativo en el perfil de los profesores dentro de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, mostrando las desventajas que se encuentran en las Escuelas Normales como la del estudio de Yañez y Mungarro (2014).

Se podrían tener mejores resultados del programa si se hace lo que la SEP (2004) plantea respecto de los procesos de mejora: partir de una revisión antes de introducir modificaciones; además de que los cambios y las mejoras deben perseguir el logro de los rasgos del perfil de egreso.

Los resultados concuerdan con Imbernón y Canto (2013) quienes añaden que sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación se convierte en una ficción o un espejismo que puede incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, inclusive un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Eso es exactamente lo que sucede en muchos países: desde arriba, desde las superestructuras, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación.

Así mismo considerar la complejidad del rol docente ya que muchas de las cosas importantes que los maestros podrían hacer y no hacen, con frecuencia están determinadas por las demandas y peticiones excesivas o banales a las que el mismo sistema escolar los somete (Senado de la República, 2013)

Las Escuelas Normales carecen de un programa de formación continua. El personal directivo refiere que en años anteriores con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) se ofrecían cursos o talleres de capacitación para el personal de la escuela, sin embargo hace al menos dos cursos escolares que no se imparten debido a que los recursos del citado programa los ejerce la Dirección de Educación Superior y no la Escuela Normal, en franca oposición a lo que se señala en las reglas

de operación del citado programa. Como lo afirma Velázquez, Reyes y González, (2011) el mejoramiento del profesorado no ha permeado en su totalidad, instituciones como las Escuelas Normales públicas se han quedado rezagadas en este aspecto ya que el desarrollo de las Escuelas Normales públicas de México ha sido endogámico y alejado de la vida académica que caracteriza al resto de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Aunado a esta situación en las Escuelas Normales no se cuenta con apoyos económicos para la formación docente; cada docente debe cubrir sus gastos o inscribirse a programas inscritos en el padrón de posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y de esta manera ganarse una beca. Estos resultados contrastan con el planteamiento de que el mejoramiento del profesorado ha sido uno de los ejes principales para elevar la calidad educativa de las universidades públicas mexicanas, por esto se contempla como una estrategia para la transformación de las universidades (Guzmán, Hernández y Guzmán, 2009), cuando se observa el poco impulso y recursos asignados para realizarlo

Para que un programa de formación continua funcione debe hacerse desde el Sistema de Educación Normal del Estado, partiendo de un diagnóstico de las condiciones de formación inicial, tipos de contratación y antigüedad de los docentes; y de las necesidades de cada Escuela Normal; de esta manera se optimizarían los recursos y se orientaría la formación de los docentes. En este sentido es importante no descuidar la formación docente continua y vincularla con la conformación de cuerpos académicos,

en virtud de que uno de los requisitos que debe cubrir el docente es tener el grado mínimo de maestría.

Los Cuerpos Académicos están llamados a jugar un papel fundamental en los procesos de gestión y desarrollo curricular, generación y aplicación de conocimiento, y mejoramiento de la docencia (PROMEP, 2008), en opinión de Vera (2011), alentar la formación y consolidación de Cuerpos Académicos en las Normales beneficiará y hará posible su incorporación a la tendencia actual de la Educación Superior transitando hacia el PROMEP, el Sistema Nacional de Investigadores y el programa nacional de posgrado de calidad del CONACYT.

Por otro se encontró diferencia con lo señalado por Vera (2011) quien afirma que los cuerpos académicos pueden rebasar la capacidad de decisión y de poder de los directores o subdirectores, sin embargo tomando en cuenta el contexto institucional de esto no ocurre porque las estructuras de autoridad no permiten que estos grupos cumplan con las funciones que establece el PROMEP.

Los resultados del estudio indican que es necesario definir un modelo de educación para las Escuelas Normales, un perfil mínimo para el docente que contribuya en la formación de profesionales altamente capacitados y programas de formación continua que refuercen los conocimientos, habilidades y actitudes del profesor normalista.

En lo que respecta a los aportes del PROMEP es necesario que autoridades estatales, y personal directivo y docente de las Escuelas Normales tengan mayor claridad en los propósitos del programa para que se

pueda mejorar el nivel de habilitación del personal académico y se fomente el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos.

5.4. Futuros estudios

Futuros estudios se recomienda analizar otros factores que pueden influir en que los docentes obtengan el perfil PROMEP e identificar aquellos profesores que han sido exitosos en este programa.

De la misma forma podrían analizarse con mayor profundidad las cuestiones críticas encontradas en esta investigación e identificar cómo intervienen en el trabajo docente.

Un tema de futuras investigaciones que puede surgir son las consecuencias que tendría la contratación de profesores especialistas en contenido en vez de profesores normalista, ya que podría impactar en la formación de los futuros docentes y los retos que se enfrentarían en la formación de formadores.

5.5. Recomendaciones para al uso de los datos

Las autoridades pueden utilizar los resultados obtenidos en esta investigación para establecer planes de acción encaminados a favorecer entre sus docentes la aceptación del PROMEP y aumentar el interés en su obtención. De la misma forma atender dos aspectos de suma importancia para el logro del perfil deseable, estos son: la formación y la evaluación.

Es recomendable que las autoridades educativas realicen propuestas para ampliar las oportunidades para logro de perfil deseable de PROMEP. Las acciones emprendidas como el programa de tutorías y el apoyo a la investigación ofrecen beneficios tanto para las Escuelas Normales como para los docentes.

Es recomendable que se tomen en cuenta los resultados para contratar nuevo personal de tiempo completo para atender actividades adicionales a la docencia. Las condiciones actuales de contratación sólo privilegian la docencia cuando es necesario considerar las nuevas funciones que se demandan del docente.

Lo encontrado en esta investigación puede generar propuestas y fortalecer acciones de evaluación del desempeño docente. Actualmente se basa únicamente en las opiniones de los estudiantes, por lo que es recomendable considerar otros puntos de vista como la evaluación de pares y la autoevaluación.

Se requiere que las Escuelas Normales cuenten con un plan de desarrollo profesional para sus docentes, que parta de un diagnóstico que contemple la formación académica, su antigüedad y su tipo de contratación. Y al mismo tiempo que atienda las políticas educativas en materia de formación de docentes, las necesidades de los planes de estudio y las demandas de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Amador, J. (2008) *La evaluación y diseño de políticas educativas en México. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*. En red, recuperado de http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/177008/424704/file/Educacion_docto_35.pdf
- ANUIES (2004). *El financiamiento de la Educación Superior. Propuesta para la Convención Nacional Hacendaria*. México: ANUIES.
- Arriarán, S. (2008) Políticas educativas para cambiar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 30, No 1. pp. 271-278
- Banco Interamericano de Desarrollo, (2006). *La política de las políticas públicas: progreso económico y social en América Latina*. New York: Planeta
- Bardisa, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15 Septiembre – Diciembre.
- Barrón Tirado, M. (2005) *Política educativa, formación de profesionales y cambios curriculares en México, en la década de los noventa*. En Cruz, J. (Coord.) *Política educativa: miradas diversas*. Martín Impresores: Valencia, España.
- Bartell, Marvin. (2003). Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, 45.43-70.

Basset R. y Maldonado-Maldonado, A. (2009), *International organizations and higher education policy. Thinking globally acting locally?* New York & Abigdon, Oxon: Routledge.

Bazdresch, M. (2005). *La investigación educativa en México: un campo problemático*. En Rodríguez, P. (Editor). *Linderos, diálogos sobre la IE*. COMIE.

Blasé, J. (2000). *La micropolítica de la enseñanza*. En la enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos. *Temas de Educación*, coordinado por Bruce J., Biddle, Thomas L. Good e Ivor F Goodson, 253-290. Barcelona, Paidós.

Bravo I. (2009) *Calidad con equidad en la Educación*. Foro Internacional sobre políticas públicas para el desarrollo de México.

Bretel, L. (2008). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. En línea. Disponible en: [Http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_luisbretel.htm](http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_luisbretel.htm)

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2012). *Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Distrito Federal, a 10 de diciembre de 2012.

Candelario, T. (2006). *La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza*. *Congreso Estatal de Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de

febrero de 2013 de <http://www.caeip.org/docs/ventana-compartida/lasescuelasnormales.pdf>

- Cano, E. (2010) *Conceptualización y evaluación de competencias docentes*. En Cisneros, E., García, B., Luna, E. y Marín, R. (Coords.) *Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Superior*. México: Valdez y Plaza/PROMEP
- Caputo, D. (2011) El desarrollo democrático en América Latina: entre la crisis de legitimidad y la crisis de sustentabilidad. *Revista Sociedad Argentina de Análisis Político*. v. 5, n. 2, pp. 437-452.
- Cardeña, C. (2012) Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre educación* 3, 5, pp. 1-14
- Carmona, A., Lozano, A. y Pedraza, D. (2007). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: Ediciones Pomares, UPN.
- Carnoy, M. (1999) *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París: IIEP/Unesco.
- Carnoy, M. y Rothen, D. (2002) What does globalization mean for educational change?. *Comparative Education Review*, 46, no. 1, pp. 1-9.
- Castillo Arredondo, Santiago (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Pearson-Prentice Hall.
- Cruz López, Y. y Cruz López, A. (2008) La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*,

- 13, 2, junio, pp. 293-311. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/04.pdf>
- De Vries, W. y Álvarez, G. (1998) El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?. *Sociológica*, 13, 36, pp. 165-220
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- DGESPE (2013) *Reforma curricular*. Consultado el 13 de noviembre 2013.
Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular
- Diario Oficial de la Federación (2009). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Recuperado el 12 de julio de 2011 en http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_1999_24_de_Mayo.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013
- Ducoing, P. (2004) Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 6, pp. 39-56
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, Especial. Consultado el 20 de febrero de 2014, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>

Estrada Mota, I. (2010) *Homologando la diversidad: estudio sobre los cuerpos académicos de una universidad pública*. Tesis no publicada. Maestría en Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México

Ezpeleta J. y Rockwell, E. (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 37: 70-80.

Fernández, J., & Barajas, G. (2004). *El docente universitario. Retos y perspectivas en los inicios del siglo XXI*. Congreso Internacional de Investigación Educativa. <http://www.inie.ucr.ac.cr/congreso/memorial/archivos/ponencias/jorgefernandez2.pdf>

Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.

Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 50, pp. 687-698.

Flórez Ochoa, Rafael (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*, Colombia: Mc Graw Hill.

Fuente, P. (2006). *La dirección de centros educativos hoy: el poder de lo simple en una situación compleja*. Madrid, España. Recuperado de:
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=97&Itemid=32

-
- Fullan, M. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar*. Madrid: Amorrortu.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La muralla.
- García, A. (2012). Reseña bibliográfica: Educación, política y Estado. Definiciones y propuestas jurídiconormativas de la política educacional. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 10, 20, 2012, pp. 299-304.
- García, B. y Rueda, M. (2010) *Experiencias de aplicación del modelo de evaluación de competencias docentes*. En Cisneros, E., García, B., Luna, E. y Marín, R. (Coords.) *Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Superior*. México: Valdez y Plaza/PROMEP
- García, J. (2000). *Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional*. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-62). México: Paidós.
- García, V.; Aquino, S.; Guzmán, A. y Medina, A. (2011). Propuesta para el desarrollo de instrumentos de autoevaluación para programas educativos a distancia. *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 11, Num. 2, pp. 1-27
- Gobierno del Estado de Yucatán (2010) *Decreto número 283*. Disponible en: http://www.yucatan.gob.mx/docs/orden_juridico/Yucatan/Decretos/nr2013rf1.pdf

-
- Guzmán Acuña, Teresa; Hernández Limón, Olga; Guzmán Acuña, Josefina. (2009). Evaluación e impacto del PROMEP en profesores universitarios. El caso de la Universidad Autónoma De Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, Sin mes, 51-68.
- Guzmán, I.; Marín, R.; García, E.; Moreno, S. y López, J. (2010) *Identificación de competencias docentes en el oficio de enseñar*. En Cisneros, E., García, B., Luna, E. y Marín, R. (Coords.) *Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Superior*. México: Valdez y Plaza/PROMEP
- Heras, L. (2005). *La política de Educación Superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores*. EDUCERE N° 29, pp. 207 – 215.
- Hernández, L. (2011). *Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria*. En Maquillón, J. *Formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Hirata, R. (2005). *7 nuevas herramientas para el control de la calidad*. Material de trabajo. Kiesen Consultores S.A. de C.V. Mérida, Yucatán.
- Hoy, W. y Forsyth, P. (1986) *Effective supervision*. Theory into practice. New York: Random House Inc.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York : McGraw-Hill.

-
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012) *¿De dónde vienen y dónde van los maestros mexicanos?* Disponible en: www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013) La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, julio-diciembre, 2013, pp. 1-12
- Inciarte, N. y González, L. (2009) Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. *Omnia*, 15, 2, pp. 39 – 55.
- INEE (2013) *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2012-2013/2013_Ciclo2012-2013__.pdf
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2ª ed). Nueva York: Pearson Education.
- Kaplan, M. (2002). *Estado y globalización*. México: UNAM
- Kauffer, E. (2012). *Las políticas públicas: algunos apuntes generales. Las políticas públicas y los compromisos de la investigación*.
- Knight, P. (2006) *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea
- Lasswell, H. (1971). *A preview of policy sciences*. New York: American Elsevier Publishing, Co.

- León, M. (2001). La integración escuela-empresa: un enfoque teórico y metodológico. *Pedagogía 2001*. Curso 29. IPLAC. La Habana
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. (2a ed.). Madrid: Morata.
- López, F. (2003). *El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- López, G., García, G. y Slater, C. (2007). ¿Cómo resuelven sus problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria en su primer año de servicio. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5, 5E, p.p. 139-143.
- López, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 58, p.p. 811-837.
- Kaplan E. y Manrique, I. (coords.). *Estado y globalización. Regulación de los flujos financieros* en, *Regulación de flujos financieros internacionales, Estado y globalización*, IIJ-UNAM, México, 2002a.
- Maldonado, A. (2011). *Organismos internacionales y sistemas públicos educativos. Gobernanza global: ¿herramienta, andamio u ornamento?* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey Nuevo León México.

-
- Marín, V., Vázquez, A., Llorente, M. y Cabrero, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior. *EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa*, 39. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/alfabetizacion_digital_docente_universitario_EEES.html
- Martínez, P., Preciado, S. y Rico, R. (2008) *El PROMEP en la Universidad de Guanajuato: balance e impacto, periodo 1997- 2008*. Acta Universitaria, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 5-13, Universidad de Guanajuato
- Marum, E. Villaseñor M. y Rodríguez J. (2003). *Temas selectos de formación directiva: ensayos finales del diplomado en formación directiva*. Universidad de Guadalajara: Guadalajara México.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 3, pp. 195-2011.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008) *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Mateus, J. y Brassets, W. (2002) La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y Desarrollo.*, 1, 1, pp. 65-77.

- Maya, A. (2012) La educación superior en México: una mirada a su historia. AAPAUNAM. *Academia, Ciencia y Cultura*, pp. 104-107 Disponible en http://aapaunam.mx/Revista/REV-A4-VOL4-AbrilJun/La-Educacion_superior_Mexico.pdf.
- Maya, C. y Zenteno, E. (2003). Las Escuelas Normales: espacios de tensión y controversia. *Revista Educación 2001*, 100, septiembre de 2003, pp. 29-37, recuperado el 17 de julio de 2011 en <http://www.caeip.org/docs/ventana-compartida/lasescuelasnormales.pdf>
- Melendro, M. (2008). *La globalización de la educación. Revista Teoría de la Educación*. Universidad de Salamanca. No. 17
- Munk, G. (2004) La política democrática en América Latina: contribuciones desde una perspectiva institucional. *Política y gobierno*,. XI,. 2, pp. 315-346
- Navarro, A. y Moctezuma, P. (2012). *Política de internacionalización en instituciones de educación superior en México*. Global Conference on Business and Finance Proceedings, 7, 2. p.p 778-783.
- Novella, L. (2012) Reseñas y contrareseñas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 4, pp. 1-4 Disponible en <http://www.rieoei.org/recensiones/0193Ruiz.pdf>
- Pallan, C. (s.f) *Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México*.

- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO, sede académica México.
- Pinto, L. (1999). Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. *Revista Tarea*, 43, Marzo 1999.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado (2011). *Secretaría de educación. Cuerpos académicos reconocidos por PROMEP*. Recuperado el 18 de julio de 2011 en <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php>
- Romo, R. (2006). Políticas públicas, académicos e interdisciplina. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5. Julio-septiembre de 2006.
- Rondero, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana *Sociológica*, 22, 65, p.p. 103-128
- Rueda, M. y Torquemada, A. (2004). *Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad*. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 29-37). México: UABJO-ANUIES.
- Rueda, M., Elizalde L. y Torquemada, A. (2003, julio-septiembre). La evaluación de la docencia en universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, XXXII, 3, p.p. 71-77.

Ruiz del Castillo, A. (2001) *Educación superior y globalización. Educar ¿para qué?* México: Plaza y Valdes

Ruiz, G (2012) Educación Política y Estado. Definiciones y propuestas jurídico-normativas de la política educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 4, pp. 1-4 Disponible en <http://www.rieoei.org/recensiones/0193Ruiz.pdf>

Salazar, Salazar y Calleja, (2008). La perspectiva académica en las políticas públicas educativas en México. El caso de la Universidad Veracruzana. *Gestión y Estrategia*, 34, julio-diciembre 2008

Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP/Dirección de Planeación y programación-Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas

Secretaría de Educación Pública (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2006). *El Programa de mejoramiento del profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento de las universidades públicas*. México: SEP

- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. PROMEP. Informe ejecutivo*. Recuperado el 15 de julio de 2011 en http://promep.sep.gob.mx/temporales%5COTR_11_511_S_027_36_10.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Segundo Informe de Labores 2013-2014*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (s/f). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Consultado el 4 de diciembre de 2014 de <http://dsa.sep.gob.mx/resultados.html>
- Shein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Process Consultation*. Vol. 1 (Rev). Reading, MA: Addison Wesley.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Ediciones Morata: Madrid, España. 2da. Edición.
- Stake, R. (2005) *Qualitative Case Studies*. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 443-466.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stegmann, T. (2008). *Antecedentes históricos: bases psicológicas del aprendizaje*. En línea. Disponible en: Http://www.fundacionsepec.cl/estudio/archivos/agosto/Bases_Psicologicas_del_MBE.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior (2011). *Reforma curricular de Educación Normal. Licenciatura en Educación Primaria. Licenciatura*

-
- en Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.* México: Subsecretaría de Educación Superior
- Subsecretaría de Educación Superior (2012). *Programa de Mejoramiento del Profesorado.* En red, recuperado de <http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/origen#top>
- Subsecretaría de Educación Superior, (2006). *Programa del Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas.* SEP, Primera Edición: México.
- Subsecretaria de Educación Superior. (2012). *Secretaria de Educación. Página oficial.* Recuperado el 18 de julio de 2012 en http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_normal_superior
- Subsecretaría de Educación Superior (2015). *PROMEP en cifras.* Consultado el 20 de julio de 2015. Disponible en <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>
- Tomás, M. y Rodríguez, D. (2009). Conocer la cultura de la universidad contemporánea: el CICOU. *Revista Iberoamericana de Educación.* Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2797Folch.pdf>
- Tomás, M., Armengol, C., Borrell, N., Castro, D., Esteve, J., Feixas, M., Gairín, J. y Marqués, P. (2001). El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. *Revista Educar*, 28, pp. 147-162

-
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior. Nuevos documentos sobre educación superior. Estudios e investigaciones*. UNESCO.
- Tünnermann, C. (s.f). *El rol docente en la educación superior del siglo XXI*.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982.
- Valdés, V. H. (2008). Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. En línea. Disponible en: <Http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Veláz, C. (2006). *Equidad educativa y políticas públicas: un estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb. Marco analítico y metodológico del estudio*. Disponible en: <http://www.uned.es/grisop/documentos/Doc%206.pdf>
- Velázquez, H., Reyes, B. y González, L. (2011). *Diagnóstico de la producción académica en las Escuelas Normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México D.F.; COMIE.
- Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las Escuelas Normales. *Reencuentro: apropiación social de las TICS en Educación Superior*, 62, pp. 81-87

Yañez, A. y Mungarro, J. (2014). *Los retos de las Escuelas Normales ante PROMEP*. Foros de Consulta Nacional para la revisión del Modelo Educativo. SEP. Educación Normal. Hermosillo, Sonora, México.

Zogaib, E. (2000). El Programa de Mejoramiento del profesorado (PROMEP) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV, 178, septiembre-abril, pp.135-157.

Zorrilla, M. (2003). "Introducción", en Zorrilla, M. y Villa Lever, L., Políticas educativas, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, núm. 9, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Apéndices

Apéndice A. Decreto de creación SIENEY

AÑO CXIII

Merida, Yuc., Jueves 25 de Febrero de 2010

No. 31,550



Consejería Jurídica
PODER EJECUTIVO



Diario Oficial

del Gobierno del Estado de Yucatán

Dirección: Calle 90 No. 458-A entre 61 A y 63
Colonia Bojórquez (Consejería Jurídica)
Merida, Yucatán. C.P. 97240. Tel: 930-30-23

Publicación periódica: Permiso No. 0300921. Características: 111182816. Autorizado por SEPOMEX
Director: Lic. Alfredo Teyr Mercado.

www.yucatan.gob.mx

-SUMARIO GOBIERNO
FEDERAL
PODER JUDICIAL
SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN
CASA DE LA CULTURA JURÍDICA

INVITACIÓN.....	4
GOBIERNO DEL ESTADO	
PODER EJECUTIVO	
DECRETO NÚMERO 283	
DECRETO QUE CREA EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NORMAL DEL ESTADO DE YUCATÁN.....	5
PODER JUDICIAL	
NOTIFICACIONES DEL TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA	18
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO PRIMERO MERCANTIL	32
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO SEGUNDO MERCANTIL.....	38
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO TERCERO MERCANTIL	45
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO CUARTO MERCANTIL.....	51
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO PRIMERO CIVIL	58
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO SEGUNDO CIVIL.....	62
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO PRIMERO DE LO FAMILIAR	71
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO SEGUNDO DE LO FAMILIAR.....	75
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO TERCERO DE LO FAMILIAR	79
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO CUARTO DE LO FAMILIAR.....	83
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO CUARTO PENAL.....	87
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO PRIMERO MIXTO DE LO CIVIL Y FAMILIAR DEL PRIMER DEPARTAMENTO JUDICIAL DEL ESTADO	90
NOTIFICACIONES DEL JUZGADO SEGUNDO MIXTO DE LO CIVIL Y FAMILIAR DEL PRIMER DEPARTAMENTO JUDICIAL DEL ESTADO	92
GOBIERNO DEL ESTADO	
PODER EJECUTIVO	
DECRETO NÚMERO 283	
CIUDADANA IVONNE ARACELLY ORTEGA PACHECO, GOBERNADORA DEL ESTADO DE YUCATÁN, A SUS HABITANTES HAGO SABER: QUE EN EJERCICIO DE LAS ATRIBUCIONES CONFERIDAS AL TITULAR DEL PODER EJECUTIVO DEL ESTADO POR LOS ARTÍCULOS 55 FRACCIONES II Y XXIV Y 60 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO DE YUCATÁN, Y CON FUNDAMENTO EN LO DISPUESTO POR LOS ARTÍCULOS 14 FRACCIONES VIII Y IX DEL CÓDIGO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE YUCATÁN, 58 Y 59 DE LA LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE YUCATÁN, Y 12 DE LA LEY ESTATAL DE PLANEACIÓN, Y	
CONSIDERANDO	
PRIMERO. Que la sociedad y el gobierno comparten la visión de largo plazo: •Hacer de Yucatán un Estado exitoso en mejorar el bienestar de su población.	
SEGUNDO. Que el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 tiene como objetivo contribuir a hacer realidad la visión de largo plazo y para ello establece siete	

objetivos estratégicos, entre ellos: òContar con un sistema educativo de excelencia, moderno, accesible y flexible en todo el Estado, a fin de promover el desarrollo armónico y social, mejorar la distribución del ingreso y con ello elevar el bienestar de la poblaciónö.

TERCERO. Que sólo contando con una educación pertinente y de buena calidad, en todos sus tipos y modalidades, será posible contribuir al logro de los objetivos de las Áreas de Desarrollo Integrado del Plan Estatal de Desarrollo, para mejorar el capital humano de la entidad e incrementar el nivel educativo de la fuerza laboral que permita aumentar la productividad y competitividad del Estado de Yucatán.

CUARTO. Que desde el año 2005 se han llevado a cabo ejercicios de planeación estratégica a nivel estatal y en cada una de las Escuelas Normales públicas en el Estado de Yucatán, con objeto de impulsar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas, los procesos educativos y de gestión que se desarrollan en cada una de ellas.

QUINTO. Que la implementación de los ejercicios de planeación a que se refiere el considerando anterior, propiciaron la formulación y actualización anual del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal y de los Programas de Desarrollo de las Escuelas Normales, documentos que se han constituido en instrumentos orientadores para el desarrollo de la educación normal en el Estado, la toma de decisiones y el logro de una mayor coordinación entre la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Yucatán y las Escuelas Normales; y en herramientas para la colaboración entre estas últimas.

SEXTO. Que como resultado de los avances logrados en los últimos tres años, resulta de interés de la Titular del Poder Ejecutivo del Estado, formalizar el establecimiento de esquemas de organización, creativos e innovadores, en los cuales se privilegie la colaboración de las Escuelas Normales para potenciar sus capacidades, coadyuvar a la formación integral de los estudiantes, atender articuladamente y de manera eficaz las problemáticas que afectan el cumplimiento de sus funciones e implementar programas que propicien su desarrollo armónico y equilibrado, así como la mejora continua y el aseguramiento de su calidad.

Por lo expuesto y fundado, se emite el siguiente:

DECRETO QUE CREA EL SISTEMA DE EDUCACIÓN NORMAL DEL ESTADO DE YUCATÁN

CAPÍTULO I

Disposiciones generales

Artículo 1. Se crea el Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán, como una estructura organizativa que agrupa a las Escuelas Normales públicas del Estado, sin que por ello pierdan su identidad y régimen jurídico, que tiene por objeto contribuir ordenadamente, de manera articulada y en el marco de un conjunto de principios rectores, a hacer realidad el proyecto de gran visión que comparten la sociedad y el gobierno: òHacer de Yucatán un Estado exitoso en mejorar el bienestar de su poblaciónö.

Artículo 2. Para los efectos de este Decreto, se entenderá por:

I. Comité Interinstitucional: el Comité Interinstitucional de Planeación y Coordinación del Sistema de Educación Normal del Estado de

Yucatán;

II. Consejo Asesor: el Consejo Asesor del Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán;

III. Poder Ejecutivo: el Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Yucatán;

IV. Presidente: el Presidente del Comité Interinstitucional;

V. Secretaría de Educación: la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo;

VI. Secretario Técnico: el Secretario Técnico del Comité Interinstitucional, y

VII. SIENEY: el Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán.

Artículo 3. El SIENEY tiene los siguientes objetivos:

I. Contribuir al logro del objetivo estratégico del Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012, denominado "Educación de Excelencia";

II. Ampliar y potenciar las capacidades del Estado para formar profesionales de la educación altamente competentes a nivel nacional e internacional;

III. Ofrecer una amplia y diversificada oferta educativa reconocida por su buena calidad para satisfacer de manera oportuna y pertinente las demandas de formación de profesionales de la educación en el Estado;

IV. Desarrollar programas transversales de formación e investigación educativa con la participación de las Escuelas Normales que conforman el SIENEY;

V. Aprovechar de manera integral los recursos físicos y humanos generados por la sinergia de las diferentes Escuelas Normales que conforman el SIENEY, en la realización de programas y proyectos cuyo objetivo sea la formación de profesionales de la educación, así como la generación y aplicación del conocimiento en atención a las problemáticas relevantes de la educación normal en el Estado;

VI. Mejorar continuamente la calidad y pertinencia de la educación normal que se imparte en el Estado, en todas sus modalidades;

VII. Estimular la innovación en la educación normal como factor de impulso a la formación de profesionales de la educación altamente competentes a nivel nacional e internacional;

VIII. Establecer mecanismos efectivos de coordinación y colaboración con las escuelas de educación básica en el Estado para el cumplimiento de sus fines;

IX. Colaborar en el mejoramiento de la calidad de la educación básica que se ofrece en el Estado;

X. Desarrollar esquemas y procedimientos para la planeación estratégica y participativa de las Escuelas Normales en el cumplimiento del objeto del SIENEY;

XI. Contribuir a la formulación de políticas públicas y programas cuyo objeto sea el impulso, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de la educación normal en el Estado, y

XII. Desarrollar esquemas de participación social que contribuyan al desarrollo de sus actividades.

Artículo 4. Las actividades académicas de formación de profesionales de la

educación, de investigación y de extensión que desarrolle el SIENEY, se regirán por los principios rectores de colaboración, intercambio académico, pertinencia, calidad, competitividad, efectividad, responsabilidad, objetividad y honestidad.

Artículo 5. El SIENEY se caracterizará por contar con una estructura organizativa y con los mecanismos y medios eficaces que potencien y articulen las capacidades del Estado en materia de formación de profesionales de la educación y de investigación educativa del más alto nivel.

Artículo 6. El SIENEY contará, entre sus medios de operación, con una Red de Bibliotecas y un Sistema Integral de Información, con los medios necesarios para apoyar los procesos de formación y de investigación educativa que se desarrollen en las Escuelas Normales que lo conforman.

Artículo 7. La coordinación, funcionamiento y cumplimiento de los objetivos del SIENEY, serán evaluados cada tres años a través de los esquemas y procedimientos que la Secretaría de Educación establezca para tal propósito. La Secretaría de Educación podrá asesorarse por expertos en las materias que considere necesarias para lograr los objetivos de la evaluación.

Los resultados de la evaluación serán utilizados para definir o enriquecer las políticas, estrategias, programas, proyectos y acciones del SIENEY y con ello asegurar la mejora continua de la calidad en el cumplimiento de sus objetivos, así como de los objetivos particulares de las Escuelas Normales que lo conforman.

CAPÍTULO II

De la organización y funcionamiento del SIENEY

Artículo 8. Forman parte inicialmente del SIENEY, sin perjuicio de aquellas Escuelas Normales que en el futuro se puedan incorporar:

- I. La Escuela Normal de Educación Preescolar;
- II. La Escuela Normal Superior de Yucatán, òProfesor Antonio Betancourt Pérezö;
- III. La Benemérita y Centenaria Escuela Normal, òRodolfo Menéndez de la Peñaö;
- IV. La Escuela Normal de Ticul;
- V. La Escuela Normal de Dzidzantún, y
- VI. La Escuela Normal de Valladolid, òJuan de Dios Rodríguez Herediaö.

Artículo 9. El SIENEY, para el cumplimiento de sus objetivos, contará con un Comité Interinstitucional, que se integrará de la siguiente manera:

- I. El Secretario de Educación del Poder Ejecutivo, el cual lo presidirá;
- II. El Director de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación, el cual fungirá como Secretario Técnico, y
- III. Los Directores y Subdirectores de las Escuelas Normales que conforman el SIENEY.

Artículo 10. Los cargos de los integrantes del Comité Interinstitucional son de carácter honorario, por lo que sus miembros no percibirán retribución, emolumento o compensación alguna por el desempeño de los mismos.

Artículo 11. El Comité Interinstitucional tendrá las siguientes atribuciones:

- I. Establecer estrategias, programas, proyectos y actividades para asegurar la coordinación, planeación y adecuado funcionamiento del SIENEY en el cumplimiento de su objeto y para potenciar las capacidades de las Escuelas Normales que lo conforman;

- II. Aprobar el Programa Estratégico de Desarrollo del SIENEY, el cual deberá ser formulado para un período de cinco años y asegurar su contribución efectiva al logro de los objetivos del Plan Estatal Desarrollo del Gobierno del Estado de Yucatán;
- III. Aprobar el Programa Anual de Trabajo del SIENEY;
- IV. Establecer grupos de trabajo y esquemas organizativos para garantizar el desarrollo de las funciones del SIENEY y su buen funcionamiento;
- V. Impulsar la realización de estudios de oferta y demanda para prever con oportunidad la demanda de formación de profesionales de la educación básica en el Estado;
- VI. Promover la mejora continua de la calidad de los programas educativos que ofrecen las Escuelas Normales que integran el SIENEY, y que sean pertinentes para el cumplimiento de sus fines;
- VII. Promover la conformación y desarrollo de academias estatales que coadyuven a la mejora continua y al aseguramiento de la calidad de los programas educativos que se ofrecen en las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY;
- VIII. Establecer un marco de evaluación de los programas educativos que se ofrecen en las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY, tomando en consideración los ámbitos, criterios y estándares de los organismos de evaluación y acreditación;
- IX. Impulsar la evaluación interna y externa de los programas educativos que ofrecen las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY y el reconocimiento de su calidad a través de los esquemas vigentes del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación;
- X. Impulsar la evaluación externa del aprendizaje de los estudiantes normalistas a través de pruebas estandarizadas;
- XI. Analizar los resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas y diseñar estrategias para la mejora continua;
- XII. Impulsar la vinculación del SIENEY y de las Escuelas Normales que lo conforman, con las escuelas de educación básica e instituciones del nivel medio superior y superior en el Estado de Yucatán, con objeto de apoyar el desarrollo de sus actividades;
- XIII. Promover la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY;
- XIV. Identificar con el apoyo del Consejo Asesor las líneas de investigación educativa que se consideren prioritarias para el cumplimiento de los objetivos del SIENEY;
- XV. Impulsar la colaboración entre las Escuelas Normales que conforman el SIENEY para la formación de profesionales de la educación de alto nivel y para el desarrollo de programas y proyectos de investigación que coadyuven a la atención de las problemáticas relevantes que se presentan en el desarrollo de la educación normal en el Estado de Yucatán y que contribuyan a alcanzar los objetivos del SIENEY;
- XVI. Impulsar el desarrollo de programas de formación y de investigación educativa que se realicen bajo esquemas de colaboración entre las Escuelas Normales que conforman el SIENEY;
- XVII. Promover la colaboración entre los cuerpos académicos de las

Escuelas Normales que conforman el SIENEY;

XVIII. Fomentar el fortalecimiento de las líneas de investigación educativa de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, con objeto de que sean pertinentes para el logro de los objetivos del SIENEY;

XIX. Identificar a los cuerpos académicos y grupos de investigación de instituciones de educación superior y centros de investigación nacionales y extranjeros, a fin de establecer esquemas de colaboración para el desarrollo de programas y proyectos que coadyuven al cumplimiento de los objetivos del SIENEY;

XX. Impulsar la participación de las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY y sus cuerpos académicos en las convocatorias del Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico del Estado de Yucatán (SIIDETHEY);

XXI. Promover la participación activa de las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY en los procesos de planeación estratégica que coadyuven a la mejora continua de la calidad de sus programas y procesos educativos;

XXII. Establecer esquemas de participación social en los programas y proyectos que realice el SIENEY;

XXIII. Promover la certificación de los procesos educativos y de gestión de las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY por normas internacionales;

XXIV. Proponer al Titular del Poder Ejecutivo, expertos para conformar el Consejo Asesor del SIENEY;

XXV. Invitar a expertos para el análisis de asuntos de interés del SIENEY;

XXVI. Fomentar la identificación y construcción de códigos de buenas prácticas para el funcionamiento de las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY;

XXVII. Asegurar que el SIENEY cuente con un modelo de gestión para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas y procesos educativos y de las líneas y proyectos de investigación de los cuerpos académicos, sustentado en un sólido y confiable Sistema de Información Interinstitucional;

XXVIII. Identificar fuentes de financiamiento nacionales e internacionales para el desarrollo de los programas, proyectos y acciones del SIENEY;

XXIX. Proponer al Titular del Poder Ejecutivo, modificaciones a este Decreto que coadyuven al buen funcionamiento del SIENEY y el cumplimiento de sus objetivos, y

XXX. Las demás que le confiera este Decreto y otras disposiciones legales y normativas aplicables.

Artículo 12. El Comité Interinstitucional se apoyará en los recursos humanos e infraestructura de la Secretaría de Educación y de las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY para la realización de sus actividades.

CAPÍTULO III

De las facultades y obligaciones de los miembros del Comité Interinstitucional

Artículo 13. El Presidente tendrá las siguientes facultades y obligaciones:

I. Convocar a sesión a los miembros del Comité Interinstitucional;

- II. Vigilar la ejecución de los acuerdos del Comité Interinstitucional con el apoyo del Secretario Técnico;
- III. Someter a la aprobación del Comité Interinstitucional, el Programa Estratégico de Desarrollo del SIENEY, y en su caso, las adecuaciones que se requieran para el cumplimiento de sus objetivos;
- IV. Formular el Programa Anual de Trabajo del SIENEY y ponerlo a consideración del Comité Interinstitucional para su aprobación;
- V. Informar cada año al Comité Interinstitucional sobre el cumplimiento de los objetivos y metas del Programa Estratégico de Desarrollo del SIENEY;
- VI. Impulsar la colaboración entre las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY, y entre éstas y las escuelas de educación básica e instituciones de educación media superior y superior, y los centros de investigación en el Estado;
- VII. Promover el establecimiento de programas, proyectos y actividades que se realicen bajo la colaboración de las Escuelas Normales que conforman el SIENEY, y que sean pertinentes para el cumplimiento de los fines del mismo;
de proyectos de investigación educativa que sean de interés para el cumplimiento de los fines del SIENEY;
- IX. Fomentar la participación de las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY en los programas del Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico del Estado de Yucatán (SIIDETHEY);
- X. Celebrar convenios con instituciones de educación media superior y superior y centros de investigación para el cumplimiento de los objetivos del SIENEY;
- XI. Impulsar, supervisar y dar seguimiento a los procesos de planeación estratégica que se realicen para el fortalecimiento de la educación normal en el Estado;
- XII. Proponer al Comité Interinstitucional, esquemas para el seguimiento y evaluación de la coordinación y funcionamiento del SIENEY;
- XIII. Fomentar la evaluación periódica del funcionamiento del SIENEY y de los esquemas de relación y colaboración entre éste y organismos nacionales y extranjeros;
- XIV. Asegurar que el SIENEY cuente con un sistema de gestión e información eficiente y actualizado, que permita identificar con oportunidad las áreas de participación estratégica del mismo;
- XV. Asegurar el adecuado funcionamiento del Consejo Asesor;
- XVI. Gestionar recursos para el funcionamiento del SIENEY, y
- XVII. Las demás que le confiera este Decreto y le asigne el Comité Interinstitucional.

Artículo 14. El Secretario Técnico tendrá las siguientes facultades y obligaciones:

- I. Elaborar los proyectos de Convocatoria y orden del día para las sesiones del Comité Interinstitucional y ponerlas a consideración del Presidente;
- II. Levantar las actas de las sesiones del Comité Interinstitucional,

- registrando en ellas los acuerdos;
- III. Llevar el seguimiento de los acuerdos establecidos por el Comité Interinstitucional;
- IV. Recibir y sistematizar la información de las Escuelas Normales que integran el SIENEY, para el tratamiento de la agenda de trabajo del Comité Interinstitucional;
- V. Preparar la documentación necesaria para el desahogo de los asuntos en las sesiones del Comité Interinstitucional;
- VI. Apoyar al Presidente en la formulación del proyecto de Programa Estratégico de Desarrollo del SIENEY y sus actualizaciones, así como del Programa Anual de Trabajo;
- VII. Dar seguimiento al desarrollo de los programas, proyectos y actividades del SIENEY e informar al Presidente;
- VIII. Identificar y sistematizar experiencias de éxito y buenas prácticas en el funcionamiento de las Escuelas Normales en el Estado e informar al Presidente;
- IX. Analizar y sistematizar los resultados de las evaluaciones externas a los programas educativos que ofrecen las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY y de los niveles de aprendizajes adquiridos por los estudiantes normalistas, y proponer acciones de mejora al Presidente;
- X. Apoyar al Presidente en la identificación de las fuentes de financiamiento para el desarrollo de los programas, proyectos y acciones del SIENEY;
- XI. Coordinar los esquemas de seguimiento y evaluación de la coordinación y desarrollo del SIENEY y presentar los resultados obtenidos al Presidente para su análisis;
- XII. Coordinar la actualización del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal y establecer los esquemas y medios adecuados para lograr ese objetivo;
- XIII. Apoyar a las Escuelas Normales que forman parte del SIENEY en la actualización de sus Planes de Desarrollo en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal;
- XIV. Atender las solicitudes del Consejo Asesor en el desarrollo de sus actividades y coadyuvar a su adecuado funcionamiento;
- XV. Atender los asuntos que el Presidente le encomiende para el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos del Comité Interinstitucional y de los objetivos del SIENEY, y
- XVI. Las demás que le confiera este Decreto y le asigne el Comité Interinstitucional o el Presidente.

PÁGINA 15

CAPÍTULO IV

De las sesiones del Comité Interinstitucional

Artículo 15. El Comité Interinstitucional sesionará de manera ordinaria al menos cuatro veces al año y en forma extraordinaria cuando el Presidente así lo determine, o a solicitud de al menos la tercera parte de sus miembros.

Artículo 16. Las convocatorias de las sesiones se comunicarán mediante oficio suscrito por el Secretario Técnico y deberán:

- I. En el caso de las ordinarias, enviarse con al menos cinco días hábiles de anticipación a la fecha de la sesión. Tratándose de sesiones extraordinarias, el Secretario Técnico convocará por escrito a cada uno de los integrantes con una anticipación de dos días hábiles a la fecha de celebración, y podrá convocarse fuera del plazo señalado en aquellos casos en que el Presidente lo considere de extrema urgencia;
- II. Indicar el lugar, hora y fecha en que se celebrará la sesión;
- III. Incluir el orden del día, y
- IV. Anexarse a las mismas la documentación correspondiente a la sesión. Este requisito no será necesario para las sesiones extraordinarias.

Artículo 17. Para que las sesiones ordinarias o extraordinarias del Comité Interinstitucional estén debidamente instaladas, deberá estar presente su Presidente o quien deba suplirlo.

Artículo 18. En las sesiones ordinarias se desahogarán los asuntos considerados en el orden del día y se podrán discutir asuntos generales. En las sesiones extraordinarias únicamente se resolverán los asuntos para los cuales se convoca.

Artículo 19. Los acuerdos tomados en las sesiones del Comité Interinstitucional, serán validos cuando sean aprobados por el cincuenta por ciento más uno de los presentes. En caso de empate, el Presidente tendrá voto de calidad.

Artículo 20. Por cada sesión celebrada se levantará un acta que deberá ser firmada por todos los integrantes que hayan asistido a la misma y contendrá, como mínimo, los datos siguientes:

- I. Lugar, fecha y hora del inicio de la sesión;
- II. Tipo de sesión;
- III. Lista de asistencia;
- IV. Asuntos tratados en la sesión;
- V. Acuerdos tomados y, en su caso, quiénes deben ejecutarlos, y
- VI. Hora de término de la sesión.

Al acta, se adjuntará la documentación que justifique que la convocatoria se realizó en los términos previstos en este Decreto y, en su caso, la documentación soporte que se acompañó a la convocatoria y la presentada a la consideración del Comité Interinstitucional en el transcurso de la sesión.

CAPÍTULO V

Del Consejo Asesor del SIENEY

Artículo 21. El SIENEY contará con un Consejo Asesor integrado por siete expertos nacionales y, en su caso, extranjeros y un representante de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, para coadyuvar con el desarrollo y cumplimiento de sus objetivos.

Artículo 22. El Titular del Poder Ejecutivo invitará a los miembros del Consejo Asesor, los cuales durarán en su encargo tres años y podrán ser ratificados por períodos iguales. Los cargos en el Consejo Asesor serán de carácter honorario.

Artículo 23. El Consejo Asesor deberá sesionar al menos dos veces al año, así como cuando lo considere necesario el Presidente.

Artículo 24. El Consejo Asesor tendrá las siguientes atribuciones:

- I. Asesorar al Presidente en la formulación de los planes estratégicos del SIENEY;
- II. Formular recomendaciones específicas para la mejora continua de la calidad de los programas y para la coordinación, organización y funcionamiento del SIENEY;
- III. Proponer el desarrollo de programas y proyectos específicos para el cumplimiento de los objetivos del SIENEY, y
- IV. Las demás que le confiera este Decreto y le asigne el Comité Interinstitucional o el Presidente.

ARTÍCULOS TRANSITORIOS

PRIMERO. Este Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán.

SEGUNDO. El Comité Interinstitucional de Planeación y Coordinación del Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán, deberá instalarse en un plazo no mayor a treinta días naturales, contados a partir de la entrada en vigor de este Decreto.

TERCERO. El Comité Asesor del Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán, deberá instalarse en un plazo no mayor a cuarenta y cinco días hábiles contados a partir de la entrada en vigor de este Decreto.

SE EXPIDE ESTE DECRETO EN LA SEDE DEL PODER EJECUTIVO, EN LA CIUDAD DE MÉRIDA, CAPITAL DEL ESTADO DE YUCATÁN, ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, A LOS DIECISIETE DIAS DEL MES DE FEBRERO DEL AÑO DOS MIL DIEZ.

(RÚBRICA)

C. IVONNE ARACELLY ORTEGA PACHECO
GOBERNADORA DEL ESTADO DE YUCATÁN
(RÚBRICA)

C. VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ ÁLVAREZ
SECRETARIO GENERAL DE GOBIERNO
(RÚBRICA)

C. RAÚL HUMBERTO GODOY MONTAÑEZ
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Apéndice B: Condiciones para la recategorización

SUBSECRETARIA DE PLANEACION DEL DESARROLLO Y DE CONTROL PRESUPUESTAL
DIRECCION GENERAL DE SERVICIO CIVIL
SECRETARIA AUXILIAR "A"

Anexo 2

E.S.
Secretaría de Educación
Dirección de Educación Superior y Superior

CATEGORIA NIVEL		ACADEMICOS O EQUIVALENTES	REQUISITOS Y EXPERIENCIA	DOCENTE O PROFESIONAL
A		-TENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS, OBTENIDO EN UNA INSTITUCION DE PRESTIGIO RECONOCIDO.	-TENER CUATRO (4) AÑOS DE HABER OBTENIDO EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS O -TENER OCHO (8) AÑOS DE HABER OBTENIDO EL TITULO PROFESIONAL	1-TENER DOS (2) AÑOS DE SER PROFESOR ASOCIADO -C- O TRABAJO MÍNIMO DE CUATRO (4) AÑOS EN LABORES DOCENTES (O DE INVESTIGACION) 2-HABER IMPARTIDO CATEDRA A NIVEL DE GRADUADOS Y DE LICENCIATURA. 3-HABER PUBLICADO TRABAJOS IMPARTANTES DE INVESTIGACION QUE HALLAN CONTRIBUIDO AL DESARROLLO DEL AREA DE SU ESPECIALIDAD. -TENER DOS (2) AÑOS DE SER PROFESOR TITULAR "A".
B		-TENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS OBTENIDO EN UNA INSTITUCION DE PRESTIGIO RECONOCIDO.	-TENER CINCO (5) AÑOS DE HABER OBTENIDO EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS O -TENER ONCE (11) AÑOS DE HABER OBTENIDO EL TITULO PROFESIONAL.	-TRABAJO MÍNIMO DE 6 AÑOS EN LABORES DOCENTES O DE INVESTIGACION. HABER IMPARTIDO CATEDRA A NIVEL DE GRADUADOS HABER PUBLICADO TRABAJOS DE DOCENCIA O DE INVESTIGACION AMPLIAMENTE RECONOCIDOS. HABER PARTICIPADO O DIRIGIDO GRUPOS DE INVESTIGACION O DOCENCIA DE IMPORTANCIA Y PUBLICADO ARTICULOS EN ORGANISMOS DE PRESTIGIO RECONOCIDO DURANTE LOS ULTIMOS 5 AÑOS. -HABER SIDO RESPONSABLE DEL DESARROLLO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS. -TENER DOS (2) AÑOS DE SER PROFESOR TITULAR "B". -TRABAJO MÍNIMO DE SEIS (6) AÑOS EN LABORES DOCENTES Y DE INVESTIGACION. -HABER IMPARTIDO CATEDRA A NIVEL DE GRADUADOS. -TENER PRESTIGIO INTERNACIONAL POR LOS TRABAJOS PUBLICADOS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACION Y LA DOCENCIA. -HABER IMPARTIDO CURSOS O CONFERENCIAS EN EL EXTRANJERO. -FORMAR PARTE DE COMISIONES INTERNACIONALES. -HABER ORGANIZADO O DIRIGIDO SISTEMAS EDUCATIVOS. -HABER FORMADO INVESTIGADORES O DOCENTES QUE ACTUALMENTE ENCABECEN GRUPOS DE INVESTIGACION O DE DOCENCIA.

TITULAR

14/08/1996
 15-16
 16-08-96
 11/08/96

Apéndice C: Guía de entrevista

Guía de entrevista para personal directivo y personal docente de las Escuelas Normales

Proyecto: Implicaciones de la política del PROMEP para la formación y evaluación del profesorado en las escuelas normales públicas de Yucatán.

Objetivo: El objetivo de este estudio fue examinar las implicaciones de la política educativa del PROMEP en la formación y evaluación de los profesores de las Escuelas Normales públicas de Yucatán, México.

1. ¿Considera que las políticas del PROMEP impactan de algún modo en los lineamientos y actividades de la institución?
2. ¿Qué implicaciones tienen en la labor docente?
3. ¿Qué implicaciones tiene en la práctica docente, la posible influencia de las propuestas surgidas de actores nacionales (como empresas privadas)?
4. ¿En qué modo los procesos de acreditación de los programas de licenciatura y posgrado impactan en su labor docente?
5. ¿La institución cuenta con un modelo de enseñanza?
6. ¿La institución cuenta con un perfil del docente?
7. ¿Hay lineamientos que regulen la actividad docente?
8. ¿Qué programas de formación docente y/o continua existen en la institución?
9. ¿Qué necesidades se cubren con esos programas?
10. ¿Cómo podría mejorarse la oferta de formación docente y/o continua?
11. ¿Se cuenta con actividades de evaluación del desempeño docente?
12. ¿Cuáles son las características principales de esas actividades?
13. ¿En qué forma participan los docentes en la evaluación docente?
14. ¿Cómo se usa la información de las evaluaciones?
15. ¿Cómo participan los docentes en la construcción del modelo educativo de la institución?
16. ¿Participan los docentes en la construcción o revisión de la normatividad para regular su trabajo?
17. ¿Cuentan con apoyos para la formación docente?
18. ¿Qué tipos de servicios para apoyar la labor docente existen?
19. ¿Cuál es el impacto de las condiciones de la institución en la labor docente?
20. ¿Qué cambios en infraestructura o en servicios favorecerían el desempeño de la función docente?
21. ¿Cuáles son las vías espacios de comunicación entre autoridades y docentes?

22. ¿Cuáles son los espacios y momentos de intercambio de experiencia entre docentes?
23. ¿Qué tipos de contratación existen en la institución?
24. ¿Cómo se realiza la contratación?
25. ¿Cuáles son los criterios para asignar horas?
26. ¿Qué programas de estímulos existen en la institución?
27. ¿Cuáles son los criterios para que los docentes participen?
28. ¿Qué implicaciones tienen estos programas en la labor docente?
29. ¿Qué mecanismos de promoción docente hay en la institución?
30. Además de la docencia, ¿qué otras actividades promueve la institución que realice el académico?
31. ¿Qué implicaciones tiene esta en la labor del docente?
32. ¿Qué acciones institucionales apoyan a los docentes para el desarrollo de estas actividades?

Agradecimiento por su tiempo y participación.