



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS



**DESAFÍOS DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL EN
LA CONFORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS
ESCUELAS NORMALES DE TABASCO**

**TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE
TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**
En la LGAC: Política educativa y gestión del conocimiento

PRESENTA:

CARLOS RAMÍREZ SILVÁN

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

DRA. SILVIA PATRICIA AQUÍNO ZÚÑIGA

EN CO-DIRECCIÓN DE:

DR. PABLO MARÍN OLÁN

TUTOR:

DRA. DENEBA ELÍ MAGAÑA MEDINA

Villahermosa, Tabasco.

29 de enero de 2024



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División Académica de
Ciencias Económico
Administrativas/
Dirección



2024
Felipe Carrillo
PUERTO
GOBIERNO FEDERAL

Oficio: DACEA/DIRECCION/0059/2024
Villahermosa, Tabasco; a 09 de enero de 2024

LIC. MARIBEL VALENCIA THOMPSON
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN
Y TITULACIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
P R E S E N T E

De conformidad con lo establecido en el Art. 75 fracción V, Art. 76 fracción III, así como el Art. 77 fracciones I, II y III del Reglamento General de Estudios de Posgrado (vigente) de la UJAT, me permito comunicar a usted que la **Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga** (Directora) y el **Dr. Pablo Marín Olán** (Codirector), dirigieron y supervisaron la tesis:

**"DESAFÍOS DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL EN LA
CONFORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE
TABASCO"**

Proyecto de investigación elaborado por el **C. Carlos Ramírez Silván** egresado del Doctorado en Administración Educativo. Los miembros del Jurado de Examen Profesional, integrado por los profesores: Dra Deneb Eli Magaña Medina, Dr. Pablo Marín Olán, Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo, Dra. Norma Aguilar Morales, Dr. José Guadalupe Sánchez Ruiz y Dra. Cecilia García Muñoz Aparicio; autorizaron el trabajo de tesis después de revisar y señalar las modificaciones pertinentes, misma que el interesado efectuó. Por lo tanto, **puede imprimirse.**

ATENTAMENTE

MTRO. JOSÉ JUAN PAZ REYES
DIRECTOR

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO



DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS
ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
DIRECCIÓN

c.c.p. Archivo

Av. 27 de Febrero 630, Col. Centro, C.P.86000, Villahermosa, Centro, Tabasco
Tel. (993) 358.15.00 Ext. 6200 y 6201; e-mail: dirección.dacea@ujat.mx

www.ujat.mx

CARTA DE AUTORIZACIÓN

El que suscribe, autoriza por medio de la presente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, para que utilice tanto en formato físico como digital la tesis de grado con título "DESAFÍOS DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL EN LA CONFORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE TABASCO", de la cual soy autor y titular de los derechos de autor.

La finalidad del uso y manejo de la tesis por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para compartir su contenido en la Red Abierta de Bibliotecas Digitales y a cualquier otra red académica con las que la UJAT tenga relación.

Por lo anterior, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco a los 29 días del mes de enero del año 2024.

Autorizó



C. Carlos Ramírez Silván

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD

C. Carlos Ramírez Silván; estudiante del programa de Doctorado en Administración Educativa con registro del SNP 004400 de la División Académica de Ciencias Económico Administrativos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco como autor de la presente tesis para el grado de Doctor titulada "DESAFÍOS DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL EN LA CONFORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE TABASCO".

DECLARO QUE:

Esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, así mismo, afirmo que no ha sido presentada para la obtención de algún título o grado equivalente.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento vigente

Villahermosa, Tabasco a 29 de enero de 2024



C. Carlos Ramírez Silván

DEDICATORIA

A Jovita y a Karla Citlalli, por haber sacrificado junto a mí, mucho tiempo de la convivencia y esparcimiento familiar por la realización de este proyecto, que se acopló con mis compromisos y responsabilidades en la Escuela Normal y que, sin embargo; ellas siempre estuvieron dispuestas a esperarme, acompañarme, a darme ánimos con mucho amor y paciencia, mientras yo trabajaba en las lecturas, el trabajo de campo, el análisis, las discusiones, la redacción, una y otra vez.

AGRADECIMIENTOS

¡¡¡A Dios, por darme la vida y la salud!!!

A las autoridades de la Escuela Normal de Educación Preescolar del estado de Tabasco, por su decidido apoyo para gestionar los recursos ante la Secretaría de Educación Pública, para pagar mis estudios del programa de doctorado, a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) y del Programa Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN).

A la Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga, mi Directora de Tesis, al Dr. Pablo Marín Olán, mi Codirector de Tesis, a la Dra. Deneb Elí Magaña Medina, mi tutora y, a la Dra. Norma Aguilar Morales, Coordinadora del Doctorado, todo ellos también catedráticos del doctorado quienes, con paciencia, humildad, certeza y firmeza, me orientaron y contribuyeron a la construcción de más y mejores conocimientos, por darme ánimos para no claudicar y lograr así concluir este proyecto. Agradezco también a la Dra. Aida Dinorah García Álvarez, al Dr. José Félix García Rodríguez, a la Dra. Georgina Surdez Pérez, a la Dra. Manuela Camacho Gómez y al Dr. Leonardo Hernández Triano, también catedráticos del Doctorado, por compartir conmigo sus saberes, experiencias y por impulsarme para lograr esta meta.

A los directores entrevistados de las Escuelas Normales de Tabasco por compartir sus experiencias y conocimientos y por permitirme visitar sus instituciones para llevar a cabo la investigación. A los líderes e integrantes de los Cuerpos Académicos entrevistados de las Escuelas Normales del estado de Tabasco, ya que, sin su participación, este proyecto no hubiera sido posible llevarlo a cabo.

Al Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga Investigador del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada, en donde llevé a cabo una estancia virtual, por dedicar parte de su valioso tiempo como investigador, por compartir sus experiencias, por darme orientación y consejos para llevar a cabo la redacción y publicación del artículo producto del proyecto de tesis.

A mis amigos los “Galácticos” por su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento y ánimo que fueron un gran estímulo en los momentos más difíciles durante el doctorado.

A María Magdalena, a Roberto Elías Calles, a Mónica Irene y a José Daniel, por el invaluable apoyo brindado en el logro de este trabajo.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo analizar, desde una perspectiva de gestión, los desafíos del desarrollo institucional y profesional para la conformación de Cuerpos Académicos (CA) en las Escuelas Normales (EN) en Tabasco, México.

Está organizada en cuatro capítulos; el capítulo I trata sobre las EN, su funcionamiento y estructura organizativa; las características académicas y profesionales de su cuerpo docente; los CA existentes en las EN, cuestionando las causas que han obstaculizado su formación y los desafíos que han enfrentado los participantes para constituirlos.

El capítulo II presenta el fundamento teórico y conceptual que apuntala este trabajo, incluyendo—entre otras—la teoría de sistemas y los sistemas sociales de Luhmann (1998a); y la gestión del conocimiento organizacional propuesta por Nonaka y Takeuchi (Gil y Carrillo, 2013), entendida como un valor para la innovación de un sistema.

El capítulo III expone las preguntas de investigación y propone la ruta metodológica a seguir. Describe procedimientos operativos y analíticos. En el primer caso sobre la obtención de datos mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a los participantes y su tratamiento inicial. En el segundo caso, el enfoque fenomenográfico utilizado y los criterios que dieron origen al primer ciclo de codificación abierta (análisis deductivo) y al segundo ciclo (análisis inductivo). Finalmente, se explica el procedimiento de codificación axial y los criterios utilizados para generar la versión final de categorías y subcategorías.

El capítulo IV tiene varios propósitos; primero, presentar los resultados del trabajo de campo y las percepciones de los participantes—según su perfil como Profesores de Tiempo Completo (PTC), Directivo o Líder CA—sobre las condiciones que enfrentan las EN del estado de Tabasco para formar CA. Segundo, mostrar los resultados de la triangulación de datos realizada entre las percepciones según los perfiles de participantes. Tercero, mostrar los resultados de un segundo nivel de análisis sobre tales percepciones, desde el marco teórico-conceptual referido en el capítulo II.

Por último, se ofrecen los resultados más relevantes de la investigación. Se concluye que los CA:

1. Son puntos de innovación del Normalismo; su desarrollo tiene base en las actividades propias de las EN y su compromiso social, significativamente apoyado en la investigación a partir de la práctica docente.
2. Su creación implica para los PTC enfrentar y superar retos estructurales, de prácticas sociales, de la autopoiesis conservadora de las EN; así como barreras relacionadas con la inercia de las prácticas cotidianas.
3. Son percibidos como grupos de élite, que se conducen de forma paralela, más que autónoma, con gran libertad para trabajar, pero con escasa rendición de cuentas a la institución.
4. Generan beneficios a nivel institucional (EN). A) Conversión de conocimiento tácito a explícito al interior de los CA y de tácito a explícito con los profesores y estudiantes; B) Vía para crecimiento del Normalismo, enriqueciéndolo y renovándolo a partir de la investigación; C) Creación y articulación de redes de CA con las EN de otros estados e incluso con otras IES. Existen también beneficios a nivel colectivo (magisterio) o individual (PTC).

Palabras clave: Desarrollo institucional, desarrollo profesional, cuerpos académicos, Escuelas Normales y autopoiesis.

ABSTRACT

This research aims to analyze, from a management perspective, the challenges of both, institutional and professional development, for the formation of Academic Bodies (AB) in Normal Schools (NS) in Tabasco, Mexico. It is organized in four chapters; Chapter I deals with several dimensions of NS in the region, such as, their operation and organizational structure; teachers' academic and professional profile; state of existing AB in NS, questioning the causes that have hindered their formation and the challenges that the participants face to establish them.

Chapter II presents the theoretical and conceptual foundation underpinning this work, mainly including systems theory and Luhmann's social systems (1998a); and organizational knowledge management proposed by Nonaka and Takeuchi (Gil and Carrillo, 2013).

Chapter III presents the research questions guiding this study and proposes the methodological route that followed. It describes operational and analytical procedures. In the first case, about data collection by conducting semi-structured interviews with the participants and the initial data treatment. In the second case, the phenomenographic approach applied, including the criteria leading to the first cycle of open coding (i.e., deductive analysis) and similarly, to the second cycle (i.e., inductive analysis). Finally, the axial coding procedure and the correspondent criteria used to generate the final version of categories and subcategories are explained.

Chapter IV serves several purposes; first, it presents fieldwork results focusing on the perceptions of the participants—as Full-Time Teacher (FTT), School principal or AB Leader—about the conditions NS hold in Tabasco when forming AB. Second, it shows the results of the data triangulation comparing participants' perceptions according to the analytical categories. Third, it shows the results of a second level of analysis conducted on such participant's perceptions, based on the theoretical-conceptual framework referred to in Chapter II.

Finally, the most relevant results of the study are offered. It concludes that ABs:

1. They are points of innovation at NS; AB's development is based on the activities of the EN and its social commitment, significantly supported by research based on teaching practice.
2. Its creation implies for FTT to face and overcome challenges of several kind; for instance, structural; others derived from social practices, or resulting from the conservative

autopoiesis of NS. FTT also have to face and overcome barriers related to the inertia of NS daily practices.

3. They are perceived as elite groups, which conduct themselves in parallel—rather than autonomously—with great freedom to work, but with scarce accountability to the institution.
4. They generate benefits for the NS at the institutional level. Examples are, A) Enables the conversion of tacit to explicit knowledge within the AB, but also from tacit to explicit with NS teachers and students; B) Creates way the practice and growth of teacher formation education, by means of enriching it through research; C) Creates and articulates AB networks with NS located in other Mexican states and even networks with other higher education institutions. There is also benefits AB generate at the collective (teachers or *magisterio* in Spanish) or individual (FTT) level.

Key words: Institutional development, Professional development, Teacher preparation schools, Academic bodies, Autopoiesis.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
Las escuelas normales como instituciones de educación superior (IES).....	18
Transición de las EN a IES	22
La transición de EN a IES tomando como criterio los CA.....	26
La transición de la EN a IES en Tabasco	29
Sistematización del Problema (Preguntas de Investigación).....	33
Objetivos	33
Objetivo General:	33
Objetivos Específicos.....	33
Supuestos de la Investigación	34
Justificación o la necesidad de estudiar los CA de las EN de Tabasco.....	34
Categorías de Análisis.....	36
Gestión Institucional.....	37
Organización del trabajo académico	38
<i>Relación gestión de conocimiento - desarrollo institucional</i>	39
Alcances y Limitaciones	40
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y REFERENCIALES	44
Las escuelas formadoras de docentes en América Latina, desarrollo y desafíos	45
Antecedentes de la Formación de Profesores.....	48
El Normalismo en Tabasco	49
Las Políticas Nacionales de Desarrollo Profesional.....	51
Modelos de la gestión educativa, de la burocracia a la comunicación.....	54
Aspectos de la comunicación e interpenetración en la Teoría de Sistemas Sociales.	57
Comunicación y conocimiento en la teoría de gestión del conocimiento	59
De tácito a explícito: el reto de la conversión de conocimiento en la comunidad académica.....	64
CAPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
Tipo de estudio	69
La Fenomenografía como enfoque de la investigación.....	70
Contexto y participantes.....	73
La ruta metodológica.....	74
Unidades de análisis.....	74
Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	78

Confiabilidad.....	79
Validez y Juicio de expertos.....	79
Acceso al campo.....	81
Protocolo de recolección de datos.....	82
Proceso de organización y análisis de la información.....	82
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	88
<i>Desarrollo institucional, desde la perspectiva de los directores, líderes de CA y PTC.....</i>	93
<i>Dificultades laborales de la gestión.....</i>	98
Barreras de los PTC para la conformación de CA.....	101
<i>Dificultades para el trabajo de los CA en las EN.....</i>	101
<i>Relevo generacional en la EN.....</i>	103
<i>Resistencia.....</i>	104
Desarrollo profesional de los PTC.....	105
<i>Forma de operar de un CA.....</i>	106
<i>Autonomía.....</i>	109
<i>Perfil positivo para CA.....</i>	110
<i>Presiones para ser CA.....</i>	112
Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN.....	115
<i>Efecto de los CA en la EN.....</i>	115
<i>Flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN.....</i>	119
<i>Formación continúa.....</i>	120
<i>Formación de investigadores en los CA.....</i>	122
<i>Redes intra e inter de CA en las EN.....</i>	124
Triangulación de datos.....	126
Desafíos y barreras institucionales.....	128
Barreras de los PTC para la conformación de CA.....	130
Desarrollo profesional de los PTC.....	133
Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN.....	136
Análisis de las entrevistas.....	140
<i>Desafíos y barreras institucionales.....</i>	141
<i>Barreras de los PTC para la conformación de CA.....</i>	144
<i>Desarrollo profesional de los PTC.....</i>	148
<i>Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional –en la EN-.....</i>	151
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	155
Sobre las preguntas orientadoras:.....	156

En cuanto al logro de los objetivos:	159
Referido a la aceptación o rechazo de los supuestos de la Investigación.....	160
Aportes y líneas de investigación.....	161
REFERENCIAS	165
APÉNDICE A	182
APÉNDICE B	182
APÉNDICE C	182

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Escuela normal, ubicación, CA que tienen y grado de desarrollo de los mismos en Tabasco.....	30
Tabla 2. Distribución de PTC de las Instituciones Formadoras de docentes en Tabasco.	31
Tabla 3. Relación entre los ejes temáticos, las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo.	75
Tabla 4. Referentes teóricos de la investigación	76
Tabla 5. Categorías analíticas de la investigación.....	77
Tabla 6. <i>Estructura de la entrevista</i>	78
Tabla 7. <i>Distribución de los CA de las EN del Estado de Tabasco y su status</i>	89
Tabla 8. <i>Distribución de las personas entrevistadas por Escuela Normal, rol, antigüedad y grado</i>	90
Tabla 9. <i>Entrevistas realizadas a los profesores según rol y sede</i>	91
Tabla 10. <i>Relación entre las categorías de análisis propuestas y la organización que arrojó el tratamiento de las entrevistas en Atlas Ti</i>	92
Tabla 11. <i>Síntesis de prioridades temáticas entre perfiles</i>	14826
Tabla 12. <i>Análisis de la categoría desafíos y barreras institucionales</i>	142
Tabla 13. <i>Análisis de las Barreras de los PTC para la conformación de CA</i>	145
Tabla 14. <i>Análisis de la categoría Desarrollo profesional de los PTC</i>	148
Figura 1. Nivel de estudios de los PTC de las cinco EN del estado de Tabasco.....	32
Figura 2. Tipos de conversión de conocimiento. Tomado de Nonaka y Takaeuchi (1999).....	62
Figura 3. Creación de conocimiento organizacional.....	63
Figura 4. Simplificación esquemática de la ruta metodológica seguida en la investigación.....	744
Figura 5. Categorías (códigos)	83
Figura 6. Ejemplo de la densidad (frecuencia) de códigos y subcódigos.....	85

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal (EN) es una institución especializada en la formación de profesores, los cuales, al concluir sus estudios, son empleados por el Estado para trabajar como profesionistas de la enseñanza en el Sistema Educativo Nacional en el nivel básico. Por ello, la relevancia social de la labor de profesores y profesoras ha sido estudiada por autores nacionales y extranjeros desde diferentes perspectivas. Es común que a la Escuela Normal se le vea como una instancia que juega un papel preponderante para implantar la ideología del Estado. Sin embargo, las EN son mucho más que replicadoras de las políticas educativas de los gobiernos en turno, ya que por ser los centros que forman educadores para la niñez y juventud de México, las EN son instituciones, sistemas en términos de gestión, que merecen ser estudiadas por su relevancia social.

En este trabajo de investigación se atiende el problema del envejecimiento de la estructura de las EN y la necesidad de transformarlas para que sigan ofreciendo el mejor servicio a la sociedad. Se analizan las resistencias al cambio y la crisis que exhibe el modelo obsoleto de la Escuela Normal, y que se vuelve más evidente, a partir de la creación de los Cuerpos Académicos (CA), los cuales, por su forma de trabajo, exigen una transformación previa, de los procesos, por un lado, y al mismo tiempo estructural, la cual depende también de cambios necesarios en la política educativa del Estado.

Para conocer los retos y desafíos a los que se enfrentan los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las EN para formar Cuerpos Académicos (CA), se estructuró esta investigación en cuatro apartados. En el primero se construye el objeto del conocimiento, el segundo es la base teórica, el tercero, la ruta metodológica y el cuarto donde se organiza la información y se analiza, para finalmente cerrar con algunas conclusiones.

El capítulo I aborda lo referente a las EN que actualmente funcionan en el estado de Tabasco, así como de las características académicas y profesionales de los profesores; de la estructura organizativa, y de los CA existentes en ellas.

En el Estado de Tabasco existen cinco EN, de las cuales sólo dos cuentan con CA. La EN del Municipio de Balancán que imparte las licenciaturas en educación preescolar y primaria contaba al inicio de esta investigación con tres CA, posteriormente un CA se desintegró y se quedó sólo con dos y la Escuela Normal de Educación Primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen de la Ciudad de Villahermosa cuenta con dos CA. El número de profesores de tiempo completo (PTC) es alto en las cinco EN referidas, en promedio tienen 24 PTC por plantel. La conformación de CA

requiere que los profesores que los integran sean de tiempo completo, por ello se considera que el número potencial de CA es bajo en las EN, de ahí que se cuestione acerca de las causas que han obstaculizado su formación, y los desafíos que han enfrentado los PTC para constituirlos.

En el capítulo II se presenta el estado del arte conformado por investigaciones que se relacionan con los ejes temáticos estudiados: cuerpos académicos, cuerpos académicos en las escuelas normales, teoría de sistemas sociales de Luhmann (Ramos, 2020), teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (Rojas y Torres, 2017). En esta revisión documental se definieron los ejes teóricos que orientaron el análisis del trabajo: la teoría de sistemas y los sistemas sociales, vistos desde la autopoiesis de Maturana y Varela (Agüero, 2010), así como la conversión de conocimiento tácito a explícito, que proponen Nonaka y Takeuchi (Gil y Carrillo, 2013) como un valor para la innovación de un sistema.

En el capítulo III, se enuncian las preguntas de investigación y su relación con los ejes temáticos, así como con los organizadores teóricos. Se diseñó una ruta metodológica, la cual consistió en contactar a los profesores de tiempo completo (PTC) de los cinco CA, que en un principio había en las EN de Tabasco, separarlos por sus roles en: directivos, líderes de CA y miembros de los CA (PTC). Seguidamente se diseñó un instrumento para acceder a la información relevante de estos actores sobre sus retos, desafíos, relaciones con otras Normales, y los beneficios que los CA les pudieron haber aportado. Su aplicación se llevó a cabo en un primer momento de manera presencial, y se completó con entrevistas a distancia. El tipo de entrevista fue semiestructurada, guiándonos por el enfoque fenomenográfico. Con la información obtenida mediante registro grabado, se transcribieron las entrevistas y se organizaron para su análisis, empleando las categorías que dieron orden al cuestionario.

En el capítulo IV, se describe el análisis realizado y posteriormente se presentan los hallazgos resultantes de dicho análisis. En cuanto al primero, las entrevistas fueron transcritas y luego vaciadas en Excel organizándolas por rol del participante, sede y antigüedad, en el software ATLAS. Ti Windows (Versión 8.1). En él se construyeron 28 códigos, con los cuales se armaron redes semánticas por actor y un árbol de códigos. Con ellos se realizó un reporte donde se señaló cada una de las citas por código, cada código y las citas asociadas a él fueron analizadas de manera ordenada comparándolas contra las categorías definidas.

Entre los hallazgos más relevantes, se encontró que los PTC enfrentan serios obstáculos que se pueden considerar estructurales, pues la organización de las EN no responde a la actividad que realizan los CA. Asimismo, se encuentran barreras relacionadas con las prácticas cotidianas de las EN ya que, en los hechos, los PTC son profesores de asignatura, y no realizan otra actividad adicional a la de atender los cursos. El reto de cómo romper esa inercia –autopoiesis conservadora- de las EN, implica la creación de perturbaciones que alteren los procesos, aunque no las estructuras, ya que estas últimas dependen de la política educativa y no del trabajo y organización académica.

Otro hallazgo relevante fue que se considera a los CA como grupos de élite, que se conducen de forma paralela más que autónoma, a la Normal, lo que implica gran libertad para su trabajo y falta de rendición de cuentas a la institución. A pesar de eso, las EN se ven beneficiadas por los CA pues su calificación se eleva y la creación de un nuevo subsistema que promueve procesos de investigación dentro de las EN perfila una nueva realidad para las EN, la formación continua, la conversión de conocimiento tácito a explícito se da al interior de los CA y de tácito a explícito con los profesores y estudiantes de las EN.

Por último, se señalan los beneficios que los CA aportan al magisterio ya que ofrecen una vía para su crecimiento sin que se deje el Normalismo a un lado, sino enriqueciéndolo y renovándolo a partir de la investigación que realizan sus PTC sobre su propia práctica. Las redes de CA que se articulan con las Normales de otros estados e incluso de IES han promovido la interpenetración de las EN a partir de los CA, modificando procesos en las EN.

Se concluye que los PTC enfrentan y superan retos estructurales, de prácticas sociales, de la autopoiesis conservadora de las EN para crear CA que son puntos de innovación del Normalismo, basando su desarrollo en el rescate de las actividades propias de las Normales y su compromiso social, sólo que ahora apoyados en la investigación de su propia práctica desarrollada desde su propia academia.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las escuelas normales como instituciones de educación superior (IES)

Actualmente, las vertiginosas transformaciones que la humanidad experimenta demandan que el modelo de formación de profesores se fundamente en supuestos teórico-prácticos complejos y completos, para responder a las variadas y sucesivas exigencias de la educación, como la competitividad, la profesionalidad y la capacidad de compromiso que se le reclama al docente. Recae sobre los docentes principalmente una gran responsabilidad, compartida con el sistema educativo cuya función es encauzar el proceso de su formación. En este momento, la sociedad confía en las competencias de los docentes como una de las grandes esperanzas para diseñar propuestas de mejora educativa (Chapa y Flores, 2015)

Es importante señalar que, los continuos cambios de política con respecto a la formación de maestros muchas veces resultan perjudiciales para los sistemas educativos, si no se da suficiente tiempo para que las reformas produzcan los resultados esperados. Hoy en día, los sistemas educativos del mundo están apostando a la capacitación y habilitación de programas de educación docente centrados en la investigación. Del mismo modo se están enfocando en el número de horas para entrenar en la práctica docente inicial a los futuros maestros de educación básica. En países como Turquía, China y Japón se han inspirado en la filosofía de la educación progresiva, una de las más modernas corrientes educativas para sus sistemas de formación docente (Barış y Hasan, 2019).

En ese sentido, los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ávalos, 2014), Organización Internacional del Trabajo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Organización Internacional del Trabajo y UNESCO, 2019), enfatizan la necesidad de brindar una formación inicial de calidad al docente, atractiva y que responda a las necesidades sociales. De igual manera, en un estudio comparado sobre la formación inicial de los maestros en los países europeos, se concluye que se trata de “una formación universitaria de cuatro años a la que se accede a través de la certificación de los estudios secundarios superiores, con un modelo predominantemente simultáneo y con una elevada capacitación competencial, profesional, práctica e investigadora” (Álvarez, 2015, p. 30).

El desafío de la formación docente y su desarrollo a partir de la investigación tiene un lugar destacado en las instituciones de educación superior del viejo continente. En este marco,

en México se publicó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en el Diario Oficial de la Federación (1978). Sin embargo, no fue sino hasta seis años después que, mediante decreto presidencial, el 23 de marzo de 1984, los estudios de las EN, se elevaron a nivel de licenciatura y se estableció como antecedente obligatorio el bachillerato (Arnaut, 1998).

Esta reforma tuvo dentro de sus objetivos el de reorganizar la enseñanza Normal para cumplir mejor con sus fines, fortalecer la coordinación y la evaluación continua, regular la matrícula, mejorar la calidad de la enseñanza y satisfacer las necesidades de formación del magisterio mediante programas de actualización y superación docente. Se pretendía además estimular los esfuerzos académicos del maestro, propiciar su profesionalización y fortalecer las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura de las EN como verdaderas instituciones de educación superior.

En 2021 en su lugar se expidió la nueva Ley General de Educación Superior en la que, de acuerdo con el artículo tercero, se establece que:

El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente. (DOF, 2021, p.1).

Como la Educación Normal, desde 1978, ya estaba considerada del nivel superior, se añadió, al igual que en otras carreras de ese nivel, la investigación a sus demás funciones, y se le considera como una actividad intrínseca a la vida institucional, de acuerdo con el artículo séptimo de la ley vigente.

Mientras que en otros países la tendencia ha sido la de desaparecer las instituciones encargadas de la formación de profesores, y se les ha incorporado como cualquier otro campo del conocimiento a las universidades, en México la formación inicial de maestros sigue a cargo de las EN, consideradas como instituciones de educación superior exclusivas para la formación de docentes de la educación básica y obligatoria que ofrece el Estado mexicano. La cultura, política y gestión de estas instituciones las hace similares a las escuelas de educación básica, lo que constituye uno de los desafíos a los que se enfrentan estas instituciones para que en el corto plazo sean consideradas como instituciones de docencia, extensión e investigación (Arzola, 2018).

No obstante, es necesario admitir que la formación docente se ha visto armonizada con estrategias políticas y económicas que han influido no solo en la orientación y en la metodología,

sino también en la perspectiva evolutiva de la formación de los docentes (Navarrete-Cazales, 2015 y Flores, García y Romero, 2017).

A partir de 1984 se estableció que en todos sus tipos y especialidades los egresados de las EN tendrán el grado académico del nivel de licenciatura, lo que las convirtió por decreto y en los hechos en Instituciones de Educación Superior (IES). Este hecho trascendental en la vida académica de las EN las trasladó a un mundo académica y culturalmente para ellas desconocido. Otra situación que no concordaba con su nuevo estatus fue que continuaron perteneciendo a la Dirección General de Educación Básica y Normal de acuerdo con el organigrama de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no obstante, ser ya consideradas dentro del grupo de IES. Además de que también, en 1984, de acuerdo con Arzola, se reformaron sus planes de estudios.

Dicha reforma a los planes de estudio de la educación Normal, al agregar responsabilidades para las que no estaban preparados los académicos, les provocó resistencias e incertidumbres. La reforma pretendió que los formadores se constituyeran en docentes reflexivos y en profesores investigadores, funciones para las que no habían sido formados o actualizados, lo que constituyó un desafío más para estas instituciones, que desde entonces buscan un lugar en el concierto de las IES en México de acuerdo con Navarrete-Cazales.

Es importante añadir que antes de 1984, los egresados, de la EN con el equivalente al bachillerato, que eran contratados en las escuelas de preescolar y primaria, tenían que acudir a la Escuela Normal Superior (ENS) si querían obtener el grado de licenciatura. La ENS era la universidad de los maestros, donde se hacía formación de alto nivel e investigación educativa. Al elevarse al nivel de licenciatura los estudios de las EN, la ENS perdió el sentido de horizonte aspiracional para el magisterio, pues todos los egresados de las distintas EN egresaban con el nivel de licenciatura, incluidos los de la ENS que ahora se dedicaría a formar profesores de educación secundaria con el bachillerato como requisito de ingreso.

Como no existían ENS en todos los estados del país, se estableció, en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), destinada a ser la universidad de los maestros. Sin embargo, ese proyecto no fructificó, porque no llegó a sustituir a la ENS en la cultura magisterial, y sí a competir con las EN que se dedican a la formación de profesionales de la educación básica y en servicio. La UPN, como toda universidad tenía un área de investigación, una de docencia y otra de difusión y extensión en la Unidad Central en la Ciudad de México, pero sus unidades en los estados carecían de ellas, así que sólo duplicaban las funciones de las Normales.

Pese a la falta de claridad de las políticas nacionales respecto a la formación del magisterio, los procesos de reforma continuaron y con la intención de subsanar las deficiencias de los formadores de docentes, se fueron estableciendo políticas que contribuyeran a su desarrollo profesional. En 1996 se creó el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) universitario de tiempo completo (PTC) que posteriormente se convertiría en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Entre sus objetivos está el que los profesores de tiempo completo (PTC) alcancen la máxima habilitación en estudios de posgrado y se conformen en cuerpos académicos (CA). El programa se basa en que los PTC de las IES equilibren en la medida de lo posible, las funciones de docencia (trabajo frente a grupo, tutorías, dirección de tesis), la gestión académica, la generación (investigación) y difusión de conocimiento, procurando que estas funciones se desarrollen con el mismo nivel de competencia.

El fin último es promover una educación superior de buena calidad, el instrumento para medirla es la evaluación de las acciones, los resultados y la productividad basada en los métodos de la Nueva Gestión Pública (NGP) la cual tiene implícitas las características de control del mercado que colocó a las universidades bajo las fuerzas de la competencia por la asignación de los recursos. Estas políticas, diseñadas inicialmente para la esfera universitaria pública se han ido incorporando también a partir de los años ochenta en las EN (Cordero, García, Galaz, Nishikawa y Antillón, 2009 y Pérez, 2013).

A la par del PRODEP, la SEP se propuso impulsar en las EN diversos programas para apuntalar la política pública de desarrollo profesional; el primero de ellos fue el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) creado en 1997, el PTFAEN estableció las siguientes líneas de trabajo; “transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.” (INEE, 2015, p. 27).

Posteriormente en marzo de 2002 se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), su estrategia se denominó Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, (PEFEN) aunque en realidad fue un subprograma porque sus acciones se enmarcaron en el PTFAEN. En 2014, el PROMIN evolucionó y se integró al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) y conservó la misma

estrategia del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. En el 2016 el PROFOCIE se convierte en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) y la estrategia para apoyar a las normales, ahora se denomina Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN).

Para el 2018 el PROFOCIE se transforma en el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PFEE), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) hace suyo el compromiso de continuar transformando a las Escuelas Normales Públicas del país en Instituciones de Educación Superior a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal [EDINEN] (SEP, 2020).

Del PTFAEN se derivaron diversas reformas: la de 1997 para la licenciatura en educación primaria y, la de 1999 para la licenciatura en educación preescolar y educación secundaria; en el 2002 para la licenciatura en educación física, en el 2004 para las licenciaturas en educación especial y primaria con enfoque intercultural bilingüe. En el año 2012 nuevamente se reformaron los planes y programas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria y en el 2018 se llevó a cabo la actualización y rediseño curricular de los nuevos planes para la formación inicial de profesores de educación básica.

A partir de las reformas de 1997 y hasta las del 2004 lo que orientó el diseño del currículo de las EN fue el enfoque por competencias, aunque en estos planes no se definió explícitamente, sin embargo, para la reforma siguiente, la del 2012, el enfoque por competencias se precisó con toda claridad y el perfil de egreso se estableció en términos de competencias (SEP, 2012 y 2018a).

Transición de las EN a IES

En Latinoamérica, a partir de los años ochenta, las reformas estructurales han constituido un punto crítico en políticas públicas en todos los ámbitos, incluido el sector educativo con las llamadas reformas de primera, segunda y tercera generación. Las de primera generación tuvieron como objetivo la descentralización y la reducción en el financiamiento de la educación, las de segunda generación se concentraron en la evaluación del sistema educativo, las de tercera generación se refieren a la transformación y gestión de la escuela como el centro del proceso educativo (Del Castillo-alemán, 2012; Trejo y Andrade, 2013, Gómez, 2017).

En México el sistema de formación de docentes ha avanzado separado de la formación universitaria, pero lo que tiene en común con los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales es que en las últimas décadas han proliferado los proyectos de reforma, de distinto alcance y propósito (Tiana, 2013). Desde finales del Siglo XIX México desarrolló un modelo de formación de profesores en el que los futuros docentes recibían una formación orientada en los aspectos pedagógico-didácticos básicos, con énfasis en el sentido social de la labor educativa (Contreras, 2012).

El tema del desarrollo profesional de los docentes en las EN como IES tomó mayor impulso en 1984, con las primeras generaciones cuyo requisito para ingresar era el bachillerato y egresarían con el grado de licenciado, formalizado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993. Con el gobierno neoliberal del presidente Carlos Salinas de Gortari se aplican al sistema educativo mexicano las reformas de segunda y tercera generación; descentralización, disminución de recursos, evaluación del sistema educativo, por influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sumado con el ingreso de México al Tratado de libre comercio de América del Norte (TLC) en 1994.

Es necesario subrayar que las EN son de una naturaleza diferente al del resto de las IES: desde su origen la EN nació para la formación de maestros como profesionistas al servicio del Estado, no como profesionales independientes como son los egresados del resto de las IES. Las EN estratégicamente siempre han estado bajo el control del Estado por medio de la SEP, lo que se confirmó en el hecho de que, a pesar de incluirseles en el grupo de las IES, se decidió que siguieran perteneciendo a la Dirección General de Educación Básica y Normal de acuerdo con el organigrama de la Secretaría de Educación Pública.

Desde 1984 los profesores de la EN han enfrentado grandes desafíos como tener que competir por recursos con el resto de las IES a partir del PFCE y por medio de los CA. Para ello tuvieron que incursionar en un ambiente académico y culturalmente ajeno a su tradición, dentro del cual se ven obligadas a cumplir y desarrollar todas las funciones sustantivas de una IES, tales como la docencia, la investigación, la difusión, la vinculación, y al mismo tiempo seguir siendo profesionales al servicio del Estado.

Fue hasta el año 2005 que se transfirió la administración de las EN a la Subsecretaría de Educación Superior y se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente la Dirección General de Educación Superior Magisterial

(DGESuM) y de la cual dependen actualmente las EN (DOF, 2020a). Con respecto a la inserción de las EN dentro de las IES, la reforma de 1984 en las EN tuvo como propósito la reorganización de la enseñanza normal para que cumpliera mejor con sus fines de mejorar la coordinación y la evaluación continua, equilibrar la matrícula (Gestión), perfeccionar la eficacia de la enseñanza y satisfacer las necesidades de formación del maestro con programas de actualización y superación docente, impulsar las voluntades académicas del maestro, y apoyar la profesionalización de la enseñanza (Docencia). A estas funciones que la EN de uno o de otro modo siempre había hecho, ahora tenía algo fuera de su quehacer histórico: robustecer las funciones de investigación.

Las reformas continuaron y con el objetivo de llenar los vacíos académicos de los formadores de docentes se establecieron políticas que contribuyeran a su profesionalización. Durante 20 años las EN habían estado protegidas por la Dirección de Normales para poder competir con las IES por la obtención de más recursos, pero a partir del 2005 su planta docente se transformó, y las nuevas generaciones de PTC de las EN empezaron a tener responsabilidades para las que no se les había preparado ni capacitado antes, tales como contar con los conocimientos y habilidades para llevar a cabo trabajos de investigación.

En este sentido, Figueroa (2000) señala que en México se nota una desvinculación entre las áreas de la Secretaría de Educación Pública responsable de los programas de mejoramiento del profesorado; además de la poca articulación con las demás instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior como son las Universidades, Institutos Tecnológicos, Centros de Investigación y de Posgrado. De este modo, el otro reto al que se enfrentan las escuelas Normales es el aislamiento.

A la diversidad de rutas para formar docentes que han seguido los países de la región de América Latina: Normales, politécnicos, tecnológicos pedagógicos, facultades de educación, entre otros, se ha observado la necesidad común de regir la formación y el trabajo docente en la investigación. Sin embargo, a pesar de las diferencias en los paradigmas de investigación que se siguen, sean estos contemplativos o críticos, todos derivan en un mismo punto; ven al maestro como objeto de estudio y no al maestro como investigador de su práctica.

Las EN expresan la necesidad de crear robustas áreas de investigación, donde se estudie el cómo de la docencia, para sustentar así la práctica con una formación teórica y un quehacer educativo, para lograr que las escuelas de formadores de docentes sean a su vez centros de formación de formadores. La experiencia acumulada entendida como práctica, la participación

periférica legítima y la gestión de conocimiento son algunas de las alternativas que se han puesto en práctica, derivadas de las políticas públicas (Ministerio de Educación 2005).

Alinear las políticas de profesionalización docente de las EN con los mismos parámetros que los de las universidades, representa grandes desafíos institucionales y profesionales para los profesores de las Normales por lo antagónico de las nuevas reglas y por la desventaja en que se encuentran con respecto a las universidades. Estas últimas, desde que nacieron han buscado que sus profesores equilibren la docencia con la investigación y la difusión del conocimiento; y por ello los ha provisto de una amplia gama de experiencias. En ese sentido, se requieren reformas estructurales que propicien que los docentes de las escuelas Normales se sientan implicados en investigaciones, de tal modo que éstas funcionen, al menos, de modo semejante a las universidades (Edel-Navarro, Ferra-Torres y de Vries, 2018).

Las EN han sido sometidas a una afanosa carrera por procurarse recursos, condicionada a la productividad académica. Ortega y Casillas (2014) enfatizan que el diseño de la planeación de las EN, por las que acceden a la competencia de los recursos con otras IES, determina el financiamiento extra, acatando de esta forma las políticas públicas para consolidar a las instituciones formadoras de docentes como auténticas instituciones de educación superior, con profesores altamente competentes e idóneos académicamente, con las habilidades suficientes que conlleven al establecimiento de métodos transformadores del trabajo de las instituciones y del conocimiento (Gutiérrez, 2006).

Por su parte, Zorrilla (2002), hace referencia a los desafíos que para los maestros de las EN representan los cambios estructurales en la profesionalización de docentes formadores en estas instituciones. Las dificultades que los PTC tienen para cumplir con los requerimientos del PRODEP es otro de los retos al que se enfrentan todas las IES incluidas las EN. Al respecto, Surdez (2015) enfatiza que uno de esos retos es el de la habilitación docente para obtener el perfil deseable, en el que establece que los PTC preferentemente, deben tener el grado de doctor.

La EN enfrenta el desafío de extender sus fronteras y consolidar su *estatus* social de institución formadora de docentes, además de ser de la misma manera productora de conocimiento, como lo son las IES. Mientras que en el sistema universitario y tecnológico el PRODEP apareció desde 1996, en las EN se incorporó tarde al subsistema de educación Normal, hasta el año 2009 sin adaptar sus requisitos de acuerdo a la naturaleza y necesidades de las EN. Es por ello que sus

reglas se tornan inflexibles e inequitativas al querer responder a las funciones sustantivas de una IES.

La transición de EN a IES tomando como criterio los CA

De acuerdo con Loza y Gaeta (2021) las políticas del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) surgieron en México en 1996 con el objetivo de contribuir a que los PTC de las instituciones públicas de Educación Superior, alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, articulen y consoliden en grupos de pares llamados CA. Por otro lado, en las EN esas mismas políticas se pusieron en marcha hasta el año 2009, con ellas, se ha pretendido un desarrollo profesional que las iguale a cualquier IES. Su instauración en las EN se aplicó con la misma rigidez que en las IES públicas, pero bajo condiciones diferentes en estímulos, estructura institucional, organización académica, dificultad en el trabajo colegiado.

En lo referente a los estímulos, los PTC que en las Universidades Públicas Estatales obtienen el perfil deseable, reciben recursos económicos en especie y en efectivo para que realicen mejor sus actividades y financien proyectos de investigación. En cambio, en las EN las Reglas de Operación (RO) solo se aplican para que los PTC cumplan con todo lo académico, pero sin incentivos. No obstante que el PRODEP es un programa dirigido a las Universidades Públicas Estatales, U.P.E de Apoyo Solidario, IES Federales, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales, Institutos Tecnológicos Descentralizados y Universidades Interculturales, de la Dirección General de Educación Superior Universitaria Intercultural (DGESUI) de la SEP. La DGESuM de la Secretaría de Educación Pública área de la que dependen las EN, ha argumentado falta de presupuesto para cumplir con lo que establecen las RO del Programa.

Estructura institucional. Otro aspecto en que los PTC de las EN se encuentran en franca desventaja respecto a los PTC de las otras IES es que en éstas últimas el desarrollo institucional ha precedido al desarrollo profesional. Sin embargo, en las EN las características institucionales y organizacionales siguen siendo las mismas que se tenían desde antes de 1984, cuando los estudios de las EN se elevaron a nivel de licenciatura. De hecho, estas características constituyen parte de su cultura y tradición magisterial.

Organización académica. En lo referente a este aspecto, en la gran mayoría de las EN no existen áreas que coordinen y evalúen el diseño y ejecución de los proyectos de investigación que

de manera incipiente realizan algunos de los profesores. La capacitación de los PTC para que se integren y conformen cuerpos académicos se encuentra desvinculada y en algunos casos no existe.

Dificultad del trabajo colegiado. Las EN surgieron para formar docentes en educación básica, por ello se agrupan por academias o jefaturas de materia, el número de PTC no supera al de los de asignatura, la relación entre ambos se dificulta de academia a academia y de PTC a asignatura.

La política de PRODEP desde 1996 busca el desarrollo de la investigación en universidades públicas y a partir del año 2009 se ha pretendido que ocurra lo mismo con los profesores de las EN, al considerarlas como IES, sin embargo, muchos de sus PTC no han diseñado ni ejecutado proyectos de investigación con la rigurosidad y sistematicidad que requiere esta función sustantiva para crear ciencia básica o aplicada. Esta actividad debe de enfatizarse en proyectos de intervención más que de ciencia básica, y sólo recientemente se les ha reconocido como investigación educativa, de modo que se aprovechen las habilidades y la experiencia que los formadores de docentes tienen.

Por otra parte, a fin de atender la problemática en relación con las funciones sustantivas de las EN, la SEP (2018b), en su estrategia de fortalecimiento, propuso que la formación continua de los formadores de docentes se vincule con las mejores prácticas a nivel internacional y se establezcan esquemas de cooperación con IES nacionales e internacionales, a fin de que los formadores desarrollen un alto desempeño académico, y se vuelvan capaces de combinar labores de enseñanza, participar en CA y en proyectos de intervención educativa (investigación académica aplicada).

La estrategia también contempla la acción conjunta entre las EN, las IES y los Centros de Investigación a fin de conformar redes académicas, promover el intercambio de docentes, estudiantes y directivos a nivel nacional e internacional que fortalezcan la formación disciplinar de los formadores de docentes y estudiantes normalistas por un lado y por el otro, fortalecer la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios.

En ese marco se establece la investigación-acción (IA) como alternativa para la formación continua y el desarrollo de los profesores, y favorecer así el trabajo colegiado, la autorreflexión y el mejoramiento de su labor docente, la IA es una opción de formación que permite al profesor “recrear y transformar su quehacer docente” (Becerra y Moya, 2010, p.135) al identificar los fundamentos teóricos de un problema, articular teoría y práctica para resolver una problemática

contextualizada. Lo anterior requiere un trabajo colaborativo entre los profesores que implica conocimientos epistemológicos, generación de conocimiento, mejora de procesos educativos, diseño y planificación de registro de datos, sistematización e interpretación de resultados (Burns, 2010).

En ese sentido, con las políticas educativas como el PRODEP, se busca profesionalizar a los PTC a fin de capacitarlos con las habilidades de investigación-docencia, de desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social. De este modo, podrán integrar CA que desarrollen investigación práctica que transforme la comunidad escolar. En este contexto los CA son grupos de profesores que desarrollan las funciones de docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis y gestión. Las reglas de operación del PRODEP señalan que los CA son:

“Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos.” (DOF, 2020b).

Estos CA participan en una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC), en temas disciplinares o multidisciplinares del tema educativo, privilegiando la formación de docentes, al igual que un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Productos derivados de estas LGAC son libros, capítulos de libros, artículos científicos, proyectos de difusión y formación de recursos humanos, tesis. Existen tres niveles de CA: en formación, en consolidación y consolidados; las características de los CA dependerán del grado de habilitación de los profesores en maestría y preferentemente con grado de doctor, del nivel de desarrollo y consolidación de su línea de investigación, y la productividad conjunta (López, 2010).

A 14 años de haberse puesto en marcha el PRODEP en las EN, a nivel nacional existen 244 Escuelas Normales públicas que cuentan con 232 cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP, de los cuales 146 se encuentran en formación, 76 en consolidación y 10 cuerpos académicos consolidados. Apenas un CA por EN es un número bajo si consideramos la importancia que tienen estos agrupamientos en la vida académica de la institución que forma a los profesores de educación básica en México (SEP, 2023).

La transición de la EN a IES en Tabasco

Tabasco, uno de los primeros estados de la federación, tiene una historia particular en lo que respecta a la formación del magisterio. En el período que se dio en llamar de la paz porfiriana que va de 1872 a 1910 se fundan diversos Institutos de Estudios Superiores. En San Juan Bautista, antiguo nombre de la actual ciudad de Villahermosa, capital del Estado de Tabasco, se funda el Instituto Juárez de Tabasco (IJT) en 1879, que promueve la formación a nivel superior de los primeros maestros para la educación primaria en 1895 para atender a la población de la capital. También impulsa la creación en 1904 de la Escuela Normal para profesoras y en 1908 la escuela experimental agrícola, conocida como La Granja.

Tomás Garrido Canabal, Gobernador de Tabasco en tres ocasiones en periodos interrumpidos entre 1919 y 1934, con vocación agrarista, desestimó el tipo de formación de los profesores del IJT e impulsó una educación de orientación rural, campesina y socialista. A partir de esa orientación se crea la escuela Normal Rural, en lo que era la Escuela Agrícola Experimental La Granja en las afueras de Villahermosa. De 1923 a 1932 el edificio de La Granja fue empleado como cuartel militar, pero a instancias del hombre fuerte de Tabasco se funda en 1933 la Escuela Normal Rural Dolores Correa Zapata. En 1935 – 1936 la Escuela del Maestro Tabasqueño comparte instalaciones con la Normal rural fusionándose en La Granja para formar la Escuela Normal Rural del Estado y así incorporarse al proyecto nacional de escuelas formadoras de docentes.

El IJT seguía impartiendo estudios de Normal, y en 1958 pasa a ser la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). En 1964 los estudios de Normal pasan a ser de pedagogía pues La Granja, la Escuela Normal del Estado es cerrada y todo su alumnado reubicado en la UJAT en la carrera de Ciencias de la Educación, en ese lapso las EN desaparecen como tales en el Estado; se favorece que la formación de profesionales de la educación sea universitaria. En los años 70 se refundan las Escuelas Normales de Educación Primaria y Preescolar en Villahermosa. La Escuela Normal Urbana de Balancán se funda en 1979, la Escuela Normal de Educación Especial en 1980 y la Escuela Normal de Educación Física en 1985. Las cinco EN que atienden la formación de docentes para la educación básica, además de la Universidad Pedagógica Nacional, como institución de formación continua para el magisterio y profesores empíricos, y el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA).

EN 1993 el gobierno federal suscribe con los estados, al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que tenía como uno de sus objetivos el de descentralizar el sistema educativo nacional para atender con mayor eficiencia las necesidades educativas y administrativas locales y diversas de cada entidad. En Tabasco, históricamente se ha desestimado al magisterio desde las políticas públicas, en los años 20 y en los años sesenta desaparecieron de facto las Normales, por lo que el magisterio del estado no tiene raíces profundas. Las nuevas normales tienen 42 años, tiempo en el que han renovado su planta docente que aún sin la raíz magisterial profunda han podido transformar sus instituciones, lo más ubicuo en esta transformación empleando el criterio de los CA, se observa en la EN de Balancán (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Cuerpos académicos de EN de Tabasco, ubicación y grado de consolidación.

NOMBRE DE LA ESCUELA	NOMBRE DEL CA	GRADO DE DESARROLLO
Escuela Normal Urbana de Balancán	1.- Formación y Práctica Docente en la Escuela Rural	En Consolidación
	2.- Didáctica y Formación Docente para la Educación Básica	En Consolidación
	3.- Planeación didáctica y evaluación de la práctica docente	En Formación
Escuela Normal de Educación Primaria Centro	1.- Evaluación Educativa	En Formación
	2.- Formación Docente y Trayecto profesional	En Formación
Escuela Normal de Educación Física Centro	1.- La formación del educador físico: una construcción de competencias docentes	En Formación

Nota. Elaboración propia a partir de la información del sitio web del PRODEP (SEP,2023)

De las siete Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) del estado, cinco son Escuelas Normales en las que se imparten: Licenciatura de Educación Preescolar, de Educación Primaria, de Educación Especial, de Educación Física. Dos no lo son: el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) y la Unidad 271 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En estas cinco EN, dos tienen CA: la EN de Balancán con dos y la EN Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria de Centro con dos, en total se tienen cuatro CA reconocidos

por el PRODEP, de los cuales dos CA se encuentran en formación y dos CA en consolidación. A principios de este estudio la Escuela Normal Urbana de Balancán contaba con tres CA, pero en el transcurso de la investigación, uno de ellos se desintegró y se quedó solo con dos. Lo mismo ocurrió en la Escuela Normal de Educación Física que el único CA con el que contaba dejó de funcionar y desapareció. Una de las razones principales de la desintegración de los CA es que no mantienen la producción académica requerida por el PRODEP.

Tabla 2

Distribución de PTC de las Instituciones Formadoras de docentes en Tabasco.

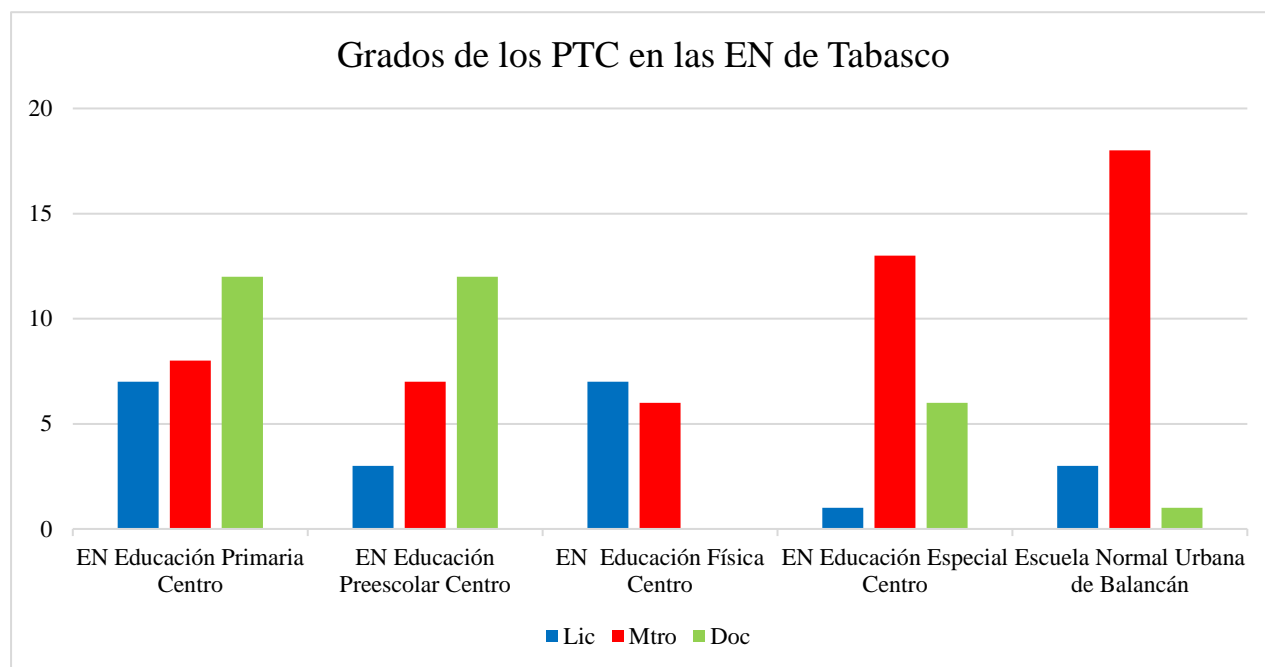
Instituciones Formadoras de Docentes	Grado académico				TOTAL PTC	CA EF	CA EC	PERFIL PRODEP
	Lic	Mtría.	Doc	Otros				
EN Educación Primaria Centro	7	8	12	0	27	2	0	4
EN Educación Preescolar Centro	4	6	11	0	21	0	0	4
EN Educación Física Centro	7	6	0	0	14	0	0	3
EN Educación Especial Centro	1	13	6	0	17	0	0	0
Escuela Normal U. Balancán	3	18	1	0	25	0	2	12
Total	22	51	30	0	104	2	2	23
Instituto de Educación Superior del Magisterio Centro	2	10	1	0	12	0	0	1
Universidad Pedagógica Nacional	0	3	0	0	3	0	0	0
Total	2	13	1	0	15	0	0	1
TOTALES	24	64	31	0	119	2	2	24

Nota: Elaboración propia a partir de información proporcionada en las EN

En estas siete instituciones laboran 119 PTC. Las cinco EN que se abordan en este estudio, cuentan con 104 PTC. De los cuales 51 profesores tienen el grado de maestría, 22 tienen grado de licenciatura, 30 cuentan con el grado de doctor. Por otra parte, 24 de los 104 PTC, tienen el perfil PRODEP (Ver Tabla 2).

Figura 1.

Nivel de estudios de los PTC de las cinco EN del estado de Tabasco



Nota. Elaboración propia a partir de información proporcionada en las EN

En la figura 1 se puede observar la distribución de la escolaridad de los PTC de las cinco EN objeto de este estudio. La mayor frecuencia, el 55% de profesores cuenta con maestría, el 35% cuenta con licenciatura y sólo el 8% cuenta con doctorado. La relación entre profesores con licenciatura y maestría en las EN es 6:1 en Balancán, 2.6:1 en la EN Primaria Centro, 1.3:1 En la EN Preescolar Centro, 0.8: 1 en la EN Educación física y 0.5:1 en la EN Educación Especial. Esto explica mucho de la preparación que tiene la plantilla docente, ya que una planta con relación negativa (menor a 1) o baja menor a 2, señala que predominan los licenciados y que se requiere mayor trabajo de formación docente para elevar su nivel educativo y por ende la posibilidad de formar CA.

En cambio, la relación mayor a 2:1 señala que se tiene personal preparado y con posibilidad de formar CA, por ello no es de extrañar que la EN de Balancán con una relación 6:1 tenga el mayor número de CA, seguido de la EN Primaria Centro, con 2.6:1. Se puede observar gráficamente (ver gráfica 1) que existe una relación entre la preparación académica y el número de cuerpos académicos de una EN, a mayor proporción de profesores con grado, mayor proporción de CA.

Sistematización del Problema (Preguntas de Investigación)

Con base en la revisión de la literatura y las políticas de formación de formadores en México, así como en el caso específico de las EN de Tabasco, se observa que la conformación de CA en las EN, depende del número de PTC y del grado de estudio de estos. Se recupera de la literatura que la formación de CA en la EN tiene como objetivo el mejoramiento de la planta académica, pero su génesis y desarrollo se enfrentan a la rigidez institucional de las EN, su resistencia al cambio, y la falta de organización académica. Con el fin de favorecer un mayor impulso a la creación de CA es que se plantea el siguiente problema a investigar y que se fragmenta en tres preguntas:

¿Cómo incide la organización de las EN de Tabasco para la conformación de Cuerpos Académicos?

¿Qué dificultades de gestión académica de las EN de Tabasco enfrentan los PTC para la conformación de CA?

¿Qué efecto han tenido los CA en el desarrollo profesional de los PTC que participan en ellos y en el crecimiento académico de la EN donde trabajan?

Objetivos

Objetivo General:

Analizar los desafíos del desarrollo institucional y profesional que enfrentan los profesores de tiempo completo (PTC) para la conformación de Cuerpos Académicos (CA) en las Escuelas Normales (EN) de Tabasco.

Objetivos Específicos

Conocer las percepciones de los profesores de tiempo completo acerca de los desafíos del desarrollo institucional que enfrentan para la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Tabasco.

Analizar los desafíos del desarrollo profesional que enfrentan los profesores de tiempo completo para la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Tabasco.

Supuestos de la Investigación

La organización del trabajo académico de la EN prioriza el trabajo didáctico frente a grupo. Por ello la función sustantiva de investigación de la EN solo ocurre de manera aislada en los CA.

La gestión de conocimiento no se da en las EN, debido a la estructura institucional, al tipo de organización, y a la organización de las prioridades del trabajo académico.

Justificación o la necesidad de estudiar los CA de las EN de Tabasco

La principal dificultad para integrar un proyecto académico en común en las EN de Tabasco es que el trabajo colegiado, por tradición, se enfoca solo en aspectos administrativos. Los profesores se reúnen únicamente para tratar asuntos relacionados con la elaboración y entrega de informes -rendición de cuentas- y para organizar rutinas, horarios y comisiones. Más del 55% de los PTC de las EN de Tabasco tienen el grado de maestría, los datos indican que hay una relación entre el grado de los PTC y la conformación de los CA, incrementar su número representa un desafío en las condiciones de trabajo de las EN.

Los profesores se enfrentan a una cultura obsoleta, en la que pesan mucho los usos y costumbres de años, lo cual representa el principal obstáculo que necesita ser superado. Esta situación no es privativa de las EN, ya que también ocurre en las IES, aunque en las primeras el impacto es mayor, y más notable por ser las Normales instituciones más pequeñas, y porque los PTC que se dedican a la investigación son muy pocos. Se trata de un tema muy complejo, ya que aún en el resto de IES, como en las universidades, no todos los profesores investigan; tal es el caso de los profesores de asignatura que están por horas. Ellos no llevan a cabo ninguna investigación, sin embargo, en la nomenclatura de las categorías que ostentan también se llaman profesores investigadores.

Es un desafío porque los PTC se enfrentan al orden institucional para buscar su desarrollo profesional, reto al que se enfrentan los PTC para conformar CA en las EN. Los CA constituyen una cadena virtuosa porque producen conocimiento y este conocimiento contribuye a mejorar la formación de los formadores de docentes, beneficiando a los estudiantes de educación normal y a final de cuentas a los destinatarios finales, los alumnos de educación básica. Si los CA son tan benéficos, ¿cuáles son las razones que dificultan su conformación en las EN? En Tabasco sólo hay

seis CA con una planta de 98 PTC, un número ínfimo para el potencial posible, esto a 12 años de distancia de haberse establecido el PRODEP en las EN.

Las investigaciones sobre CA en educación superior se han enfocado en las universidades públicas. Al revisar publicaciones de 2008 a 2018, encontramos 36 publicaciones sobre los CA en México. Al dividir los criterios con que se realizó el estudio se encontró que el clima organizacional, entendido como la relación entre infraestructura y las percepciones de los PTC y directivos para desarrollar su trabajo, influyen de forma positiva para conformar CA, sin embargo, esto es difícil de concretar, pues en las IES reportadas, la estructura subyacente no concuerda con los requerimientos del PRODEP (Sandoval, Magaña y Surdez, 2013; Mazzotti, González y Villafuerte, 2011; Metlich, 2009).

El estudio sobre los CA y los roles de los PTC que los forman, arroja que las actividades que realizan de manera rutinaria en sus instituciones, al ser ellos la base de la organización del trabajo institucional, implica que realizar investigación y establecer una vida académica al respecto, además de los procesos de gestión académica, docencia y extensión satura su capacidad de trabajo, la calidad de la producción no corresponde con los criterios establecidos para profesores investigadores de IES, el número y diversidad de productos que se le requieren para ser parte de un CA implica una dispersión de funciones y actividades en detrimento de lo que se busca, un mejor rendimiento en beneficio de sus alumnos. Se dan así diferentes percepciones sobre el rol idóneo de un PTC de los CA: investigadores – docentes o docentes - investigadores (Beltrán, 2015; Surdez, Magaña y Sandoval, 2017; Magaña-Medina, Aguilar-Morales y Sánchez-Escobedo, 2014; Surdez, Magaña y Sandoval, 2015).

Otro de los elementos de estudio en la génesis y desarrollo de los CA en las IES se refiere a la organización académica y al trabajo en equipo. La dinámica de competencia inter académica que se impuso a partir de la promoción de estímulos como el de Desempeño Académico y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), provocó desde la década de los 90, disgregación del trabajo académico y ruptura del trabajo colegiado. Una forma de trabajo que intenta unir la competencia inter académica y las virtudes del trabajo conjunto, basado en la filias de grupo y con otras instituciones por medio de los CA, es un reto de las IES, pues en ellas se definen primero sus prioridades y posteriormente las de las redes de investigadores e IES (Lobato y De la Garza, 2009; Dimas, Torres y Castillo, 2012).

Una vez superadas las dinámicas institucionales, así como las diferencias de grupo y la conformación de grupos de trabajo por filias e intereses académicos, empleando sus lazos personales con otros investigadores de instituciones diferentes, la conformación de CA ha generado aspectos positivos como la gestión de conocimiento, tanto experiencial como teórico de forma horizontal entre los académicos que forman los CA, como de forma vertical entre los docentes y sus alumnos. Los beneficios de los CA en dicho rubro alientan el desarrollo académico individual, y de grupo e idealmente, de la institución (Argueta y Jiménez, 2017; Mijangos y Manzo, 2012). Sin embargo, en ejercicios de análisis y autocrítica, se ha notado que, si bien los PTC que forman un CA, resultan beneficiados en su desarrollo académico esto no necesariamente impacta en el crecimiento institucional ni involucra una transferencia horizontal ni vertical de sus aprendizajes (Magaña, Aguilar, Surdez y Quijano, 2013).

Sobre CA en las EN, la literatura es escasa (Cruz et al., 2013). Durante la revisión de la literatura no se hallaron estudios sobre los CA en las EN de Tabasco. De acuerdo con Flores y García (2014) este tipo de estudio proporciona recomendaciones para reorientar mejor la organización administrativa y académica de estas instituciones, a fin de obtener mejores logros en la profesionalización de los formadores de docentes, y se busca que repercuta directamente en los estudiantes de educación básica, así como revelar sus ventajas, desventajas, avances, y retrocesos al incluir organizacionalmente a las Escuelas Normales en la Subsecretaría de Educación Superior y otorgarles un tratamiento igual que a las universidades.

De manera similar coincide Cruz con Flores y Surdez (2019) en que los cuerpos académicos en las EN y en las IES enfrentan desafíos similares para su creación y desarrollo, entre ellos se mencionan: El clima organizacional, los roles de los integrantes de los CA, trabajo en equipo en las instituciones, creación y evolución de los CA, la gestión del conocimiento experiencial y teórico que generan, así como los vínculos limitados entre la investigación de los CA y la docencia. Incluso los primeros autores señalan la necesidad de poner énfasis en la política educativa estatal, pues el apoyo a la creación de plazas de PTC y apoyos para proyectos y divulgación del trabajo son indispensables.

Categorías de Análisis

La relación entre el objeto de estudio que se aborda y la revisión de la literatura nos arroja que hay cuestiones sobre los CA en las IES que no se han estudiado, y se vuelve crucial realizarlo

en las EN, donde se pueden ubicar tres prioridades. Primero, el estado de la cuestión señala que hay una relación entre la forma de gestión histórica de las IES, con las dificultades que enfrenta la construcción de una nueva forma de concebir las funciones sustantivas de un PTC de una EN.

Segundo, otro aspecto que se rescata es la inercia del trabajo académico que las exigencias actuales demandan a las IES, aunado al individualismo que han fomentado los programas de estímulos sumado a la atomización del trabajo académico dentro de las IES y por ende en la EN.

Tercero, pero no por ello el menos importante, es la relación entre la formación de los CA y su influencia dentro de la gestión de conocimiento horizontal y vertical en las IES y en consecuencia en el desarrollo de las EN.

Estos tres focos de atención dirigirán el desarrollo del trabajo, por lo que se podrían entender como categorías pre figuradas o de trabajo que nos permitan, a la manera de organizadores, articular la indagación, por ello se darán unas nociones básicas de éstas tres; Gestión institucional, Organización del trabajo académico y la relación Gestión de conocimiento y desarrollo institucional de las EN.

Gestión Institucional

Algunos teóricos de los sistemas sociales García (2005) Mosquera y Muñoz (2011) señalan que la gestión institucional es un proceso de transformación autónomo que propician los sujetos como parte de un sistema que permite reconfigurar a la institución mediante una red de interacciones que establecen significado, sentido e identidad; y en el que los agentes se reconocen como parte del sistema. Lo anterior contribuye a que la institución se organice para hacer frente a las dificultades externas e internas y autoconstruir estructuras propias que las reconfiguren, transformen y desarrollen para regular ellas mismas sus disposiciones en busca de un sentido colectivo que las lleve a alcanzar su propia estabilidad y desarrollo (Cárdenas, 2005)

La gestión institucional es un ámbito de estudio que Weber a finales del siglo XIX, estudió y racionalizó a partir del modelo burocrático, donde describe el orden institucional a partir de la racionalización de los recursos, la división del trabajo y la organización estructural jerárquica. Taylor sistematiza las funciones en una organización dejando que los especialistas sean los que definan los procesos y no los trabajadores. El fordismo modifica la noción de orden y labor de las organizaciones, pues la atomización de las funciones para elaborar un producto permite que

personal no capacitado sea competente para realizar actividades repetitivas sin que conozca el conjunto, lo que provoca un nuevo modelo.

En contraste la calidad total se percibe como el esfuerzo de una organización para crear e instalar un clima de trabajo que permita mejorar continuamente los productos a partir de simplificar procesos y eliminar fallas en los mismos, el que el personal conozca todo el proceso los involucra en una capacitación constante, los aportes de Feigenbaum e Ishikawa mencionan que no solo las áreas de producción sino todas las áreas de una institución deberían de involucrarse (Torres y Rojas, 2017).

En las instituciones educativas, los modelos de Weber, Taylor y Fayol se emplearon de forma constante, la organización de escuelas como las Normales siguieron el orden weberiano, no solo para el trabajo sino para el ejercicio de autoridad y poder, las reglas y jerarquías en ese orden permitieron siempre un orden y progreso en las EN. Al finalizar el siglo XX en México detona la gestión estratégica a partir de los proyectos de Escuela de calidad, las reformas de segunda generación supusieron que la evaluación del sistema educativo implicaba la evaluación de sus unidades orgánicas, las escuelas. La gestión estratégica se basa en la evaluación sistemática de los logros de los objetivos a corto y largo plazo, a partir de la implementación de estrategias acordes a la retroalimentación producto de la evaluación, y de los nuevos escenarios que se modifican.

Un supuesto es que el modelo de gestión de las EN tiende a conservar el respeto a la norma y a la autoridad jerárquica, en tanto que la nueva gestión estratégica busca flexibilidad para responder a los retos que los diagnósticos descubren. Este anquilosamiento organizacional de las EN es a lo que se enfrenta su inserción como una IES, en las que los procesos autonómicos son una condición laboral.

Organización del trabajo académico

Para el logro de su misión y los objetivos institucionales, las organizaciones cuentan con un orden que puede seguir alguno de los modelos de gestión, en todo caso la parte operativa de una institución educativa es el docente. Los maestros son la base del proyecto académico de toda IES, en ella el académico tiene un papel relevante y se asignan características que los definen. El orden de la institución se divide en administrativo y académico, la rectoría siempre de dicha organización

depende de este binomio que regula las actividades académicas según su misión y su proyecto de trabajo.

La definición de los docentes en PTC o no, obedece a su tipo de contrato, es una cuestión administrativa que responde a una demanda de atención a la población demandante. La oferta educativa y los niveles de la misma condicionan el perfil del docente que se ha de contratar y formar.

Por ello el trabajo académico responde a la misión de la institución, a su población demandante y a la oferta educativa que se tenga. Las Normales durante más de 100 años tuvieron como misión formar profesores técnicamente capaces y socialmente comprometidos con la educación básica, su población demandante han sido los aspirantes a profesionales de la educación y los niveles que ofertó históricamente fueron el de profesor, sólo en pocas EN como la ENSM de la Ciudad de México o Nuevo León se ofrecieron los grados de maestro y doctor.

Es un supuesto que la organización del trabajo académico de una Normal se orienta por la experiencia en el trabajo didáctico y frente a grupo, en la gestión de práctica docente y el desarrollo de profesionales comprometidos socialmente. Quienes excepcionalmente llevaban a cabo algún tipo de investigación, lo hacían como grupos de trabajo aislados.

Relación gestión de conocimiento - desarrollo institucional

La gestión de conocimiento dentro de una organización es crucial y la principal apuesta de los sistemas de estímulos como PRODEP. La estrategia que se sigue para mejorar el servicio educativo de las IES, es reconocer como figura clave al docente, ya que alentando su desarrollo académico se estarán propiciando condiciones para que el servicio educativo que se oferta sea de mayor nivel al que se tenía previamente.

Para que este proceso virtuoso en el desarrollo de las IES se lleve a la práctica, se requiere de una gestión de conocimiento horizontal en la planta docente, para así promover la gestión vertical docente – estudiante. Lo anterior es el eje de la formación de los CA pues al constituirse los PTC en fortaleza de las IES, desborden sus aprendizajes, conocimiento y procedimientos primero a los PTC que no están en CA y posteriormente a los profesores de asignatura.

Es un supuesto que en las EN la gestión de conocimiento no se da, debido a la estructura institucional, al tipo de organización que ha establecido, y a la organización misma de las prioridades del trabajo académico que realiza. Por ello es necesario proponer cambios en la organización de la institución y de las actividades de sus PTC para que se pueda dar la gestión de conocimiento horizontal.

Alcances y Limitaciones

En cuanto a sus alcances esta investigación se fundamenta en la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann: su enfoque sociológico busca comprender la relación entre sociedad y sentimiento, mediante la observación de los niveles emergentes en los que tienen lugar. La trama que se crea con base en la comunicación y conciencia social en un grupo, cuestiona la autonomía que caracteriza a todo sistema, esto lo resuelve el autor a partir del amor como sentimiento y comunicación (López-Pérez, 2018).

La teoría de los sistemas sociales comprende tres grandes tipos de sistemas: el sistema vivo, el sistema psíquico y el sistema social. El primero se reproduce gracias a la vida, el segundo surge a través de la conciencia y el tercero se perpetúa a través de la comunicación. Luhmann se interesa en este último, conforme las sociedades nuevas se identifican por una diferenciación de sus sistemas en subsistemas, entre ellos se encuentran el político, económico, artístico, religioso y educativo.

En este sentido el conocimiento es utilizado como un recurso mientras que la organización debe contar con habilidades para crearlo y aplicarlo en ella, en pro de un efectivo funcionamiento. Luhmann concuerda con elementos del concepto de autopoiesis del biólogo Humberto Maturana y Francisco Varela (Luhmann, 1996). En concordancia con ello, en este trabajo se utiliza la noción de autopoiesis, el cual hace referencia a la autoridad propia del sistema, es la operación mediante la que el sistema crea sus propias unidades, elementos y estructura, es decir, es la capacidad que tiene un sistema para reproducirse y mantener estabilidad por sí mismo. Un sistema se auto-reproduce, desde el pensamiento complejo implica una constante construcción de lo nuevo a partir de la muerte de lo viejo (Eros y Thanatos), pero preservando la armonía de la distribución organizacional y el amor como una construcción social del grupo (Maturana, Paucar-Caceres, Harnden, 2011).

Los organismos vivos quedan definidos como aquellos cuya característica es que se producen a sí mismos, designando de paso, al tipo de sistema que los define como una forma de organización autopoiética. De este modo, la teoría general de sistemas encuentra en el trabajo de Maturana y Varela el inicio de un criterio y un aparataje conceptual comunes desde la teoría de sistemas, tanto para la biología como para las ciencias sociales, que se basa en lo que podríamos llamar una fenomenología de la organización de lo vivo. La radicalidad que propone la autopoiesis ha replanteado los fundamentos del conocimiento humano y de las teorías del conocimiento, generando nuevos debates en torno a la relación entre la experiencia, la percepción y el conocer (Dittus & Vázquez, 2016, págs. 137-138).

La parte conceptual de Luhmann y Maturana sobre sistemas sociales y autopoiesis respectivamente, concuerdan en la importancia de la comunicación como evidencia del amor que cohesiona a un sistema, pero se requiere precisar qué tipo de comunicación es requerida para el aprendizaje dentro de un sistema. Esto se puede aclarar desde el modelo de Nonaka y Takeuchi, (1999) pues ellos aportan un modelo para gestionar y crear conocimiento dentro de una organización. Pasando de un conocimiento práctico que se emplea y que se ha adquirido con la experiencia y sobre el cual no se reflexiona (conocimiento tácito o en el caso de los docentes implícito), pero por lo mismo no se puede transmitir, al explícito (conocimiento adquirido que puede ser compartido y enseñado), donde se separa lo que es información, del conocimiento, ambos productos de la comunicación dentro de un sistema.

Con estos tres referentes conceptuales, Luhmann, Maturana y Nonaka y Takeuchi, se puede acceder, organizar y analizar información de cómo los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales vistas como sistemas, debido a su interacción constante y puntual con elementos de su entorno, crean conocimiento con base en la comunicación. Bajo este referente teórico se parte del supuesto que un CA puede ser capaz de transformar a sus PTC y a su institución, por medio de la gestión horizontal de conocimiento. Así mismo, puede demostrar cómo los componentes de los cuerpos académicos tienen un papel sobresaliente en las relaciones con su medio ambiente –sistema autoconstruible- pues llegan a ser los indicadores del trabajo de calidad en sus instituciones, logrando con ello una articulación estructural dentro de las EN que provoque que sean entendidos como elementos de cambio.

Además, puede dar cuenta de cómo los indicadores de exigencia para ingresar y permanecer como CA, tienen un papel sobresaliente como indicadores que dan cuenta a la institución de los puntos de crecimiento y acoplamiento con su entorno. En ese sentido la articulación estructural invariable y conducente provocará que los PTC sean reconocidos como líderes académicos, no sólo de sus CA sino de la EN. Por ello al estudiar a los CA también se podrá conocer de la organización y desarrollo académico de una EN.

Ahora bien, en cuanto a las limitantes metodológicas, se tiene que el objeto de estudio se ve afectado por el instrumento con que el investigador se acerque a él. Bajo esa premisa metodológica, se empleó una forma de trabajo con orientación en la ciencia empírica, la fenomenografía. Por ciencia empírica se entiende la asociación teórico-práctica que manifiesta la manera en que actúa la ciencia positiva y la ciencia que usa el método matemático y concurre al mundo real para comprobar sus propuestas.

Por lo que, en ese sentido, la síntesis de dos posiciones epistémicas encontradas, el racionalismo y el empirismo da como resultado la ciencia empírica, pues cada una por separado es incapaz de dar cuenta de la realidad, la cual no puede ser explicada sólo por formulaciones abstractas y teóricas derivadas de la razón, pues esto sería especulativo. Tampoco se puede hablar de una realidad desde el empirismo, pues Hume afirma que el inductivismo sólo dice cómo está una situación, pero no agrega nada a su conocimiento, este agregado lo da la teoría, una teoría sin base empírica es una especulación, un conocimiento empírico sin teoría es sólo experiencia sensorial, (Pintor, 2002, González, 2011 y Cerón, 2017).

La fenomenografía, con raíces en la fenomenología, se desmarca de su fondo filosófico y psicológico. Estudia las formas cualitativamente diferentes en las cuales las personas experimentan fenómenos, tiene su origen en los trabajos de Marton y Säljö en Suecia que mostraron que los alumnos que leían un texto a profundidad tenían mejor comprensión de este que otros que lo leían de forma superficial o tendían a memorizarlo, así la percepción de un fenómeno cambia con el nivel de intensidad de la experiencia, constituyendo un área de investigación especializada en el ámbito educativo (González – Ugalde, 2014a).

Bajo este principio metodológico la investigación tiene por objetivo fundamental revelar y describir la variación de las experiencias; identificar y describir las formas cualitativamente diferentes cómo los PTC experimentan y ven los desafíos del desarrollo institucional y profesional de su entorno.

Cuanto más aspectos del fenómeno un profesor sea capaz de desentrañar, más perfecta será su experiencia y por ende la riqueza de la información que se recabe de él. Otro de los alcances de este trabajo busca capturar de manera colectiva las experiencias individuales en la conformación de CA en las EN, correr el velo de la anatomía colectiva de la conciencia de los PTC para conformar CA (Trigwell & Prosser, 2009; González-Ugalde, 2014b y Shahadat, 2014).

En ese sentido, en un principio la investigación se llevó a cabo en tres EN, de las cinco que hay en total en Tabasco. Los CA existentes en el momento de la entrevista fueron seis, uno en consolidación y cinco en formación. Sin embargo, durante el desarrollo del trabajo de investigación desaparecieron dos cuerpos académicos en formación. De las siete instituciones formadoras de docentes de Tabasco, cinco son EN y al principio de la investigación sólo tres de ellas contaban con CA (ver tabla 1) objeto de estudio en el estado. Al finalizar la investigación sólo dos EN seguían contando con CA. Una de las limitantes fue que no se entrevistaron a los profesores que son PTC y que no se han interesado, no han querido o no han podido conformar algún CA. Este trabajo también se encontró con la limitante de que no se encontraron estudios previos sobre CA que se hayan hecho en las EN de Tabasco. Las entrevistas se hicieron a seis líderes de CA, de los cuales dos directores también eran líderes de un CA, más un director y a 15 PTC que conformaban los CA. Se entrevistó en total a 22 PTC integrantes de los seis CA.

La pandemia por SARS COV-19 fue otra limitante porque las entrevistas se iniciaron directamente en las oficinas de los directores, líderes e integrantes de los CA, sin embargo, al darse el confinamiento, éste no permitió que las entrevistas se llevaran a cabo de manera presencial, y las entrevistas tuvieron que hacerse de manera virtual por videollamadas a través de la plataforma Zoom. Sólo a un director se entrevistó de manera presencial en sus propias oficinas. El propósito era llevar a cabo las entrevistas en los lugares que brindaran un ambiente con privacidad y tranquilidad para la consecución de los mismos, no obstante, lo anterior no pudo llevarse a cabo.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y REFERENCIALES

Las escuelas formadoras de docentes en América Latina, desarrollo y desafíos

El predominio de la religión dentro de la estructura social del reino de Castilla y León provocó que se fundaran centros educativos con una organización similar en su estructura al clero, la escolaridad desde lo rudimentario hasta la universidad era dominio de la iglesia, por no decir de la educación del alma y del cuerpo. Pero no fue España la que ofreció el modelo de educación de las Américas, fue el modelo prusiano, pero sobre todo el modelo francés ilustrado cristalizado primeramente por María Teresa de Austria, déspota ilustrada que creó el primer sistema educativo a cargo del Estado, quitándole esta prerrogativa al clero, en específico a la compañía de Jesús.

En 1777, se fundan las primeras escuelas de educación básica obligatoria de seis años, a cargo del Estado y con profesores pagados por la Corona. Los profesores habían sido formados originalmente por la orden Jesuita, que era la fortaleza teórica del clero, la cual al ser expulsada de Austria su autoridad educativa fue ocupada por el Estado y el sistema educativo tuvo que empezar de cero, con escuelas para niños y escuelas para maestros.

El término de escuela Normal proviene de la Francia de 1794. Los ilustrados planteaban la necesidad de iluminar al que no sabía, de ahí el origen de la palabra alumno. Estas ideas sobre los derechos del hombre, entre ellos el de educarse, tuvieron eco en Austria. Es hasta las guerras napoleónicas que se funda en el Brumario año III, la escuela para formar maestros, L'école normale con una norma o método de enseñanza de la didáctica y la pedagogía, que ahora se conoce como lancasteriana, un alumno distinguido formaba a otra generación y así sucesivamente. Este modelo fundido con el que seguía el clero fue el que se instauró en América durante los siglos XVI al XIX (Dupuy, 1895).

Se están cumpliendo 428 años del choque de las culturas de América y de la España feudal, los pueblos conquistados todos con historias diversas y culturas diferentes como el territorio mismo de las Américas, tuvieron un núcleo unificador que fue la cultura española que tenía también influencias árabes y judías. Las Américas lograron unificarse por medio del lenguaje, la cultura y las tradiciones de España que gracias a las riquezas del nuevo mundo transitó de ser un reino dividido e invadido a una potencia marítima y cultural de primer orden.

En toda Europa durante el siglo XIX, la división del clero y el Estado dio paso a sistemas educativos laicos que sustituyeron la enseñanza de los clérigos. Se fundaron escuelas que enseñaban la norma o método didáctico. Las escuelas Normales bajo el modelo francés llegaron a

América por medio de la influencia tanto de España, como de Francia y Prusia, y se instauraron con facilidad al darse también en nuestro continente la separación entre la Iglesia y el Estado. Las Normales se distinguieron por formar profesores para la enseñanza de la didáctica de la lengua, escritura, aritmética y hábitos de convivencia e higiene.

Las EN fueron un modelo de formación de profesores, un modelo decimonónico que con la llegada del siglo XX y la postguerra empieza a fragmentarse y a escindirse en otros modelos de formación como los de los institutos y las universidades. La tendencia a su desaparición se da en toda América durante el último tercio del siglo XX, con el arribo de las reformas de primera generación, la descentralización de los sistemas educativos, la reducción de presupuesto a la educación, los profesores ahora serán formados como cualquier otro universitario, que ha de responder a la reforma de segunda generación, la evaluación de los sistemas educativos.

En América se conservan aún sistemas de escuelas Normales, aunque apoyadas por universidades pedagógicas, tecnológicos y universidades de formación de profesionales libres conocidas como Instituciones de Educación Superior (IES). Sus estructuras educativas han formado históricamente escuelas para maestros de zonas rurales y para zonas urbanas, México conserva ambos tipos de Normales, pero en otros países del continente como en Colombia (Ministerio de educación, 2005) se han convertido en escuelas especializadas en las universidades o tecnológicos pedagógicos.

Lo que sucedió es que modelo decimonónico de las Normales fue haciéndose a un lado a partir de las políticas educativas de cada país. La evaluación que ahora se le exigía al sistema educativo implicaba la mejora de su personal docente, por lo que se consideró que las universidades eran las instituciones indicadas para formar profesores. Sin embargo, en estas instituciones los aspirantes fueron vistos como profesionistas de bajo nivel, y la creación de instituciones alternas a las Normales no dio el rango de universitarios a los profesores. El cambio de nombre de la institución conservando la estructura de la organización sólo cambió de nombre los vicios de formación docente básica. Así la tradición burocrática asfixió a las reformas institucionales (Ministerio de educación, 2005).

En referencia a los desafíos institucionales y profesionales por las que han atravesado las Escuelas Normales, Campos y Montes (2018), Oliveira y Campos (2020), Loaliza (2016), Rátiva (2016), Figueroa (2016), Ducoing (2013), Núñez (2010) afirman que desde el nacimiento de las

Escuelas Normales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela a finales del siglo XIX estas instituciones educativas en América Latina mostraron una historia exclusiva acoplada con los cambios históricos de cada país, y caracterizada por el descuido en la asignación de recursos y por los pocos esfuerzos de profesionalización de los formadores, dando origen a una formación precaria y rudimentaria de profesores que provocó la falta de maestros bien formados

En respuesta a esos desafíos del desarrollo profesional; el Estado siguiendo las directivas de organismos internacionales, generó un conjunto de reformas mediante programas para el mejoramiento del personal en servicio de las Escuelas Normales, en la que los maestros se sienten excluidos; (Rodríguez, 2011) Ello se debe a que se enfrentan a una serie de retos en los que la formación de maestros exige la más alta calidad científica y ética, la práctica pedagógica como parte imprescindible del conocimiento del catedrático y el impulso a la investigación educativa. Se dispusieron procesos de acreditación previa para garantizar escenarios de excelencia en la formación de maestros para los niveles de preescolar y primaria; se buscó abandonar la práctica pedagógica de observación y repetición de un modelo a una práctica pedagógica basada en la investigación, disposiciones que demandan altos niveles de abstracción, la ejecución de proyectos, la innovación, el rigor académico en la producción científica, así como la divulgación del conocimiento.

Se planteó también la formación de un docente en permanente reflexión sobre su práctica profesional, y el trabajo docente entendido como una acción científica y no sólo técnica, que implica una acción de deliberación cooperativa, de búsqueda y comprobación personal y grupal, que considera al profesor un intelectual autónomo y cooperativo.

Al respecto, Taylhardat y Pacheco-Troconis, (2007) señalan que en Venezuela se hace énfasis en la importancia de la formación ética, del desarrollo teórico vinculado con la práctica, de la interdisciplinariedad, de la necesidad de vincular la comunidad a la escuela y a su vez la escuela a la comunidad acercándose de este modo al enfoque constructivista y a la Pedagogía Crítica (Mora, 2018); Con ello se pretende transformar a las instituciones formadoras de maestros para satisfacer las necesidades educativas particulares, en un medio político cambiante, ya que en la actualidad padecen de una autonomía casi nula y con disposiciones que han sido instituidas con rigidez, reguladas por una perspectiva centrada en el sistema, en la que el Estado controla los discursos y las prácticas pedagógicas que componen la cultura escolar.

Antecedentes de la Formación de Profesores

Con respecto a los antecedentes de la formación de formadores Benito (1982) menciona que las primeras iniciativas de formación de maestros se originaron por la influencia de las estrategias moralizantes de los reformadores protestantes y católicos. En Alemania algunos príncipes por la influencia de Ratke y Comenio crearon un seminario académico para la preparación de profesores. Del mismo modo, Francke, el promotor de la corriente religioso-pedagógica pietista estableció en Halle un seminario de las instrucciones, que consistió en un internado dedicado a la formación de maestros para sus instituciones educativas. Inspirados en este modelo, los seminarios o las escuelas Normales se difundieron por toda Alemania.

En ese contexto la primera escuela Normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732 y fue dirigida por Schiemyer. Después se fundaron escuelas Normal en Berlín y en la mayoría de los estados alemanes se crearon centros similares a lo largo del siglo XVIII.

La palabra Normalschule fue utilizada por primera vez, según parece, de acuerdo con Benito (1982) por el pedagogo austriaco Messmer. Del mismo modo, las diversas órdenes religiosas fundaron seminarios y otros tipos de centros durante los siglos XVII y XVIII para la formación pedagógica de los clérigos y laicos destacando, entre todos, las fundaciones de Ch. Démia y J.B. de la Salle. Por otra parte, en Francia nace la primera Escuela Normal en 1794, a propuesta de Lakanal, para la formación de los futuros maestros en el arte de enseñar y con el propósito que sirvieran de norma y regla de las que se crearán después. En este contexto la palabra escuela normal se refiere a lugar donde se norma la enseñanza.

En este marco internacional del creciente interés por la creación de instituciones dedicadas a la formación de profesores, se tiene que, en México en 1601, de acuerdo con Mar y Meza (2013) apareció un grupo de personas interesadas en constituir un gremio de maestros el cual estuvo vigente hasta el año 1814 en que se suprimió. En ese contexto es que emerge la Compañía Lancasteriana en 1822-1889 con los principios de la educación mutualista. En esa época se organiza una escuela Normal empleando los mismos criterios lancasterianos, aunque ésta no dura mucho por los pocos resultados que se obtienen. En estas fechas destaca la Escuela Normal de Orizaba que se funda en 1887, considerada como la primera escuela normal en México (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, S/f).

Según Ducoing (2004) es a partir de 1889 en que empiezan a surgir varias escuelas Normales en diferentes Estados del País. Sin embargo, es hasta finales del siglo XIX cuando aparece el Normalismo mexicano. Para el siglo XX, las escuelas normales siguen apareciendo en diversas entidades del país, para la formación de maestros de primaria, preescolar, educación especial, educación física. nace también el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, posteriormente convertido en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución que tiene como propósito promover, no solo la formación inicial sino también el mejoramiento del personal en servicio, convirtiendo a la profesión magisterial, en una profesión de Estado (Arnaut, 1998).

El Normalismo en Tabasco

La historia del magisterio de educación básica en México nace formalmente en el siglo XIX con la implementación en 1885 y 1886 de las escuelas de Laubscher y Rebsamen en Orizaba y Xalapa Veracruz respectivamente. El maestro había sido hasta ese momento un trabajador empírico que obtenía sus credenciales para ser reconocido por la compañía lancasteriana y el modelo en cascada del mismo nombre, con articulación pedagógica en la escolástica y retórica. El presidente Porfirio Díaz se da cuenta de la importancia de la educación y de la necesidad de regularla y modelar el pensamiento del magisterio en formación. Así, en 1887 se crea en la Ciudad de México la Escuela Nacional de Maestros con el currículo diseñado por Ignacio Manuel Altamirano que buscaba lo que siempre se ha pretendido crear: un sujeto completo, artista, humanista y científico, los primeros maestros de esta Normal son hijos de la Reforma y del positivismo.

Durante el periodo que se dio en llamar la paz porfiriana de 1872 a 1910 se fundan diversos Institutos de Estudios Superiores. En el caso de Tabasco en 1879 se funda en San Juan Bautista, como se le llamaba entonces a la capital del estado, Villahermosa, el Instituto Juárez de Tabasco (IJT). el gobernador en ese periodo porfirista es el Dr. Simón Sarlat, su sucesor Abraham Bandala, de manera temprana, desoyendo la necesidad real del Estado de contar con maestros para educación rudimentaria y elemental promueve que se formen los primeros maestros para la educación primaria superior en el IJT a nivel superior en 1895 para atender a la población de la capital.

También impulsa la creación en 1904 de la Escuela Normal para profesoras y en 1908 de la escuela experimental agrícola, conocida como La Granja.

El programa educativo del IJT tenía como base las ideas del positivismo y la organización curricular de la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Con la llegada, entre 1910 a 1917, de la Revolución Mexicana a Tabasco, surgió la escuela racionalista de Ferrer Guardia, primeramente, impulsada por el General Francisco J. Múgica, gobernador interino y jefe militar de la región del Sureste (Badía et al s/f). Su heredero político, el licenciado Tomás Garrido Canabal, desestimó la formación de la enseñanza normal libresca de los profesores del IJT y formó a cientos de maestros empíricos. La gran cantidad de escuelas que se formaron de 1922 a 1932, abiertas literalmente dieron impulso al proyecto garridista, que colocó a Tabasco en el mapa geopolítico del país y orientó el rumbo social del magisterio y su formación.

Con el impulso de Garrido se crea la escuela Normal Rural, en lo que era la escuela agrícola experimental La Granja en lo que hoy es el fraccionamiento Prados de Villahermosa, entonces en las afueras de Villahermosa. Estaba basada en el modelo de la escuela racionalista de Ferrer Guardia, los docentes eran formados en habilidades agropecuarias y didácticas, con influencia del racionalismo. Se trata del primer registro de educación pública con fines específicos, mezcla de escuela racionalista y socialista.

De 1923 hasta 1932 el edificio de La Granja fue empleado como cuartel militar, pero por órdenes del Gobernador Garrido Canabal se funda, en 1933, la Escuela normal rural Dolores Correa Zapata. Con Plutarco Elías Calles, en 1935 – 1936 la escuela del maestro tabasqueño comparte instalaciones con la Normal rural fusionándose para formar la Escuela Normal Rural del Estado e incorporarla al proyecto nacional de escuelas formadoras de docentes. Durante los primeros 20 años del Proyecto de Unidad de 1941 a 1961, el Normalismo en Tabasco tiene su centro de formación en La Granja con una educación orientada al México rural, ya que el estado tenía vocación agrícola y ganadera. En paralelo, el Proyecto de Unidad buscaba insertar en la educación el proyecto nacionalista de la Revolución. Es por ello que se incorpora la Normal de Tabasco a la SEP, y se diluye la regionalización de la atención a las necesidades educativas de las pequeñas comunidades y las políticas educativas del estado se adhieren al proyecto nacional.

El Instituto Juárez de Tabasco, que seguía impartiendo estudios de Educación Normal, se convierte en 1958 en la Universidad Juárez de Tabasco (UJT). En 1964 los estudios de Normal pasan a ser de pedagogía, en ese mismo lapso La Granja, la Escuela Normal del Estado, es cerrada

y todo su alumnado reubicado en la UJT en la carrera de Ciencias de la educación, en ese período (1963 – 1973) las escuelas normales desaparecen como tales en el Estado (Muñoz, 1992).

En 1973 se fundan las EN de educación primaria y preescolar en Villahermosa, la de Balancán en 1979, a ello se sumarán posteriormente la de educación especial en 1980, la de educación física en 1985 y se consolida el Centro de Actualización del Magisterio. En 1984 la EN de Educación Primaria y Preescolar se separan y a partir de ese año, la EN de Educación Preescolar cuenta con su propio personal directivo, docente y administrativo, sus propias aulas y edificio administrativo, aunque ambas escuelas comparten la biblioteca, el auditorio, la sala de danza, cancha techada, así como algunas áreas comunes al aire libre. Todas ellas al igual que la EN del de los años 40 y 50 se apegaron al programa de estudios de las Normales del país.

Actualmente en Tabasco existen cinco EN: la EN de Educación Preescolar, la EN de Educación Primaria, Profesora Rosario María Gutiérrez Eskildsen, la EN de Educación Especial, la EN de Educación Física, la EN Urbana de Balancán, un Instituto de Educación Superior del Magisterio y una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las Políticas Nacionales de Desarrollo Profesional

En México de acuerdo con la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) se señala que la educación de tipo superior es la que se ofrece después del bachillerato o equivalente. Comprende a la educación Normal, la tecnológica y la universitaria, las carreras profesionales de corta duración y estudios destinados a la obtención de los grados de licenciatura, maestría y doctorado, los cursos de actualización y especialización. Establece que las IES señaladas anteriormente deberán desempeñar las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura en una relación holística y complementaria. En ese sentido, Puga y Saldaña (2016) afirman que todas las profesiones, incluida la de profesor universitario deben cumplir con cuatro funciones; la función asistencial o de servicio, la función docente, la función administrativa, y la función de investigación con el fin de ensanchar el campo propio de su disciplina.

El personal académico de las Escuelas Normales en México, tiene que hacer frente a numerosos escenarios, el principal de ellos, es que, a partir del reconocimiento de las EN como IES, a los docentes se les exige desempeñar, sin que cuenten con experiencia previa, las múltiples funciones de docencia, investigación, extensión y difusión que toda institución de educación superior debe tener. Un desafío adicional más es el cumplimiento de políticas evaluadoras externas

que les exigen a los profesionistas un desempeño específico, cuando antes no han contado las condiciones propicias, institucionales ni profesionales para cumplirlo.

Los estudios de las escuelas Normales en México se elevaron al nivel de licenciatura por acuerdo presidencial el 23 de marzo de 1984 y se estableció como antecedente obligatorio el bachillerato (DOF, 1984). Esta reforma de acuerdo con Arnaut (1998) tuvo entre sus objetivos el de reorganizar la enseñanza Normal para cumplir mejor con sus fines, fortalecer la coordinación y la evaluación continua, regular la matrícula, mejorar la calidad de la enseñanza y satisfacer las necesidades de formación del magisterio, mediante programas de actualización y superación docente, además de estimular los esfuerzos académicos del maestro, propiciar la profesionalización de la docencia y fortalecer las funciones de docencia, investigación y difusión del conocimiento en las EN como verdaderas IES.

Esta reforma a los planes de estudio de la EN agregó más responsabilidades a los académicos, puesto que implicó que se constituyeran como docentes reflexivos, habilidad o capacidad para las que muchos no se habían preparado y como profesores investigadores, para lo cual no habían sido formados o actualizados (Navarrete-Cazales, 2015). Desde su nacimiento la EN fue pensada únicamente para la formación de maestros en los procesos didácticos-pedagógicos principales, como lo señalan Campos y Montes sobre la primera escuela Normal en Francia en 1794, que fue creada “para formar futuros profesores en el arte de enseñar y con la vocación de servir como norma y regla de las que se crearán después”.

Con la intención de subsanar las deficiencias de los formadores de docentes, se fueron estableciendo políticas que contribuyeran al desarrollo institucional y profesional de los profesores. (Uzcátegui, 2020). Por tal razón, y con ese fin, en 1996 se creó el PROMEP de las universidades que posteriormente se convertiría en el PRODEP. Tiene como objetivos que los PTC alcancen la máxima habilitación en estudios de posgrado y la conformación de CA. Se busca que personal académico equilibre en la medida de lo posible las funciones de docencia, la gestión académica, la tutoría y la generación de conocimiento; asimismo, busca que estas cuatro funciones se desarrollen con el mismo nivel de competencia. El fin último de este programa es promover una educación superior de buena calidad. El instrumento para medirla es la evaluación de las acciones, los resultados y la productividad basada en los métodos de la Nueva Gestión Pública, la cual tiene implícitas las características de control del mercado que colocó a las universidades bajo las fuerzas

de la competencia por la asignación de los recursos (Cordero, García, Galaz, Nishikawa y Antillón, 2009 y Pérez, 2013).

A continuación, se señalarán los programas, que la SEP a la par del PRODEP, se propuso impulsar en las escuelas Normales, para apuntalar la política pública de profesionalización docente; el primero de ellos fue el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) creado en 1997. De acuerdo con Gutiérrez (2006) el PTFAEN estableció las siguientes líneas de trabajo: “La transformación curricular, la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional, la regularización del trabajo académico y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales” (p. 7).

Este programa replanteó la necesidad e importancia del trabajo colegiado de los docentes. Posteriormente un año después, la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal publicó un documento en el que enfatizaba la importancia del trabajo colegiado, puntualizando sugerencias para su organización y las tareas que cada colectivo debía realizar. Sin embargo, los profesores después de conocer el documento, pero no hicieron suyas las propuestas de la SEP (Espinosa, 2008).

Posteriormente se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) y Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) en 2002. También en el año 2005 se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente se denomina Dirección General de Educación Superior Magisterial (DGESuM) para impulsar el mejoramiento del subsistema de educación Normal.

Ahora bien, del PTFAEN se derivó la reforma de 1997 para la licenciatura en educación primaria y la de 1999 para la licenciatura en educación preescolar y educación secundaria, en el 2002 para la licenciatura en educación física, en el 2004 para las licenciaturas en educación especial y primaria con enfoque intercultural bilingüe. En el 2012 nuevamente se reforman los planes y programas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria y en el 2018 se lleva a cabo el fortalecimiento curricular de las licenciaturas en educación Normal.

A partir de las reformas de 1997 y hasta las del 2004 el diseño del currículo estuvo orientado hacia el enfoque por competencias, aunque éste no se precisó con toda claridad, sino hasta la

reforma siguiente, la del 2012 y la del 2018, además de que se estableció el perfil de egreso en términos de competencias (SEP, 2012 y 2018a).

Modelos de la gestión educativa, de la burocracia a la comunicación

La gestión educativa es un término y sobre todo una práctica relativamente nueva: se instaura en Estados Unidos en los sesenta, en los setenta en Europa y en los ochenta en América Latina, como ejemplo de relación entre la teoría y la práctica. Ya que no se trata de una disciplina teórica a la usanza de las matemáticas o creadora de ciencia básica como la Biología, es una disciplina aplicada que pone en práctica los principios de gestión y de educación. y al estar la educación a cargo de los Estados modernos, esta disciplina involucra política, teoría y pragmática (Casassus, 2000).

En la pragmática la gestión se entiende como la movilización de un grupo de personas hacia un fin común y determinado. Esta ha sido la ambición desde Weber, que ve la organización del trabajo como una empresa burocrática racionalizadora para orientar los medios con los fines de una organización, empleando una serie de reglas o normas, y también la de los padres de la escuela clásica de la administración Fayol y Taylor. El modelo burocrático se rige por la jerarquía, la división del trabajo racional y por la norma, restándoles importancia a las personas. Elton Mayo, por su parte, aporta una visión de gestión donde el factor humano es fundamental, las recompensas simbólicas y que el trabajador tenga sentido de pertenencia que va más allá del salario monetario, ya que se crea la noción de salario emocional, que la pirámide de Maslow sistematizará.

Un paso notable que se dio para constituir a la gestión educativa como objeto de estudio, ha sido la visión sistémica de las organizaciones, con los aportes de; Parson desde un enfoque funcionalista, Von Bertalanfy con la teoría de sistemas abiertos y Luhmann con la visión autopoietica (Casassus, 2000), que ven en ellas subsistemas de la sociedad que cumplen metas muy definidas.

De acuerdo con Pérez y Coutín (2005), Rivas (2009), Hernández (2011), Cabrera y Schwerdt (2014) y Félix (2014) quienes señalan que, desde la perspectiva de autores como Elton Mayo, Talcott Parson, Von Bertalanfy y sobre todo Niklas Luhmann la teoría de la gestión siempre estará sustentada en una teoría explícita o implícita de la acción humana. Estos enfoques pueden dar atención preferente al proceso, los componentes, la articulación de los recursos, los productos,

pero lo relevante del enfoque de los autores es su énfasis en las interacciones personales dentro de los sistemas.

Con base en estos referentes, se relacionan la visión centrada en procesos y las relaciones humanas en las organizaciones, ya que la gestión, que refiere a los procesos, vincula la gestión al aprendizaje, que visto de esta forma no es algo solamente personal, sino que se crea y se mantiene a prueba en la acción. La organización es concebida como un ente en desarrollo que se configura gracias al continuo aprendizaje, y permite su sobrevivencia mediante la constante comunicación y retroalimentación dinámica con su entorno. En la gestión se evoca de manera constante el aprendizaje; por ello podemos comparar la forma en la que evoluciona el pensamiento acerca de la gestión con la forma en que evoluciona el pensamiento de la educación. Desde un enfoque sistémico la gestión educativa es la gestión del entorno interno, orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela. En la gestión educativa el objeto de la gestión es la formación de personas, quienes forman parte del entorno interno y se mezclan con los objetivos en una trama (Casassus, 2000)

Dentro de este marco, en México, en los años de la post guerra y durante todo el desarrollismo, la planificación educativa estuvo dominada por la visión normativa – cercana al modelo burocrático weberiano- producto del proyecto educativo nacional llamado de Unidad que dio vida al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), así como al impulso en la construcción de las escuelas Normales estatales. El crecimiento cuantitativo del sistema educativo mexicano fue exponencial en esta época al asignar recursos sin precedentes al sector educativo, el orden presupuestal que esto implicó racionalizó los gastos según una proyección a futuro (un futuro concreto), que sólo el modelo burocrático weberiano contempla, reforzando una cultura normativa y vertical de gestión educativa que dio origen al plan de 11 años, transexenal, de 1959 a 1970.

Sin embargo, esta proyección transexenal no pudo cumplir con sus metas, dar atención a la población en edad de asistir a la escuela primaria, porque su proyección no fue dinámica. En respuesta a esto, en los años setenta se mantuvo la cultura normativa y vertical, pero ya no una la visión burocrática, sino estratégica, que guía a la gestión de la política educativa. Se crearon escenarios deseables a futuro del sistema educativo y se articularon los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros. Esto dio lugar a procesos de identidad institucional en las décadas de los

80 y 90 a través de la definición institucional de una misión y una visión prospectiva. Se estabilizó el sistema educativo en un mundo tan cambiante y en plena descentralización, ahora la gestión no es total para un sistema como la SEP, sino que se atomizó en unidades más pequeñas de gestión con objetivos propios, las Delegaciones de los Servicios Coordinados de la SEP en los estados o sus equivalentes con recursos para sus propios objetivos (UNESCO, 1994).

Durante los 90 y hasta el inicio del siglo XXI surgieron, en sucesivas oleadas, modelos que buscaban ser una alternativa para la gestión estratégica de la educación básica en México. La gestión estratégica en apoyo a las escuelas de calidad, el concepto de calidad total que enfatizaba la evaluación y la satisfacción del usuario y que buscaba, en plena crisis financiera, disminuir costos, y propiciar una mayor flexibilidad de procesos y aumentar la productividad, así como la búsqueda de cambios cualitativos de reingeniería no tuvieron éxito, pues la estructura de gestión vertical y normativa seguía imperando en el sistema educativo.

En las escuelas Normales, se tiene una visión vertical y autoritaria de la gestión en la cual unos sujetos se dedican a planificar (áreas de planeación) y otros se encargan de operar o ejecutar los planes, modo de operación que les viene de la SEP rectora de un sistema educativo centralizado, que buscó subsanar estos esquemas con la descentralización de 1994, pero sólo logró replicarlos a escala estatal como SEP Tabasco.

Los problemas a los que se ha enfrentado la SEP Tabasco, siguieron la receta de las reformas de primera, segunda y tercera generación, pero querer ver a través de una lente única situaciones que correspondían a las realidades diferentes de cada estado y dentro de éste de cada municipio a través de una visión única, alienó las respuestas a su entorno. Por ello se hizo caso a la realidad y un sistema centralizado como el de la SEP Tabasco entró en confrontación entre la forma vertical y centralizada de realizar gestión, y la que es producto de la reflexión sobre la realidad concreta, esta última dio cuenta de que se trabaja con personas y no con procesos donde los trabajadores actúan como máquinas triviales, se buscaba en sí la educación de personas, no el cumplimiento de metas abstractas.

Actualmente el modelo de gestión escolar basado en la gestión autónoma reforzada en 2017, con el nuevo modelo educativo, y ha permeado a la gestión en las IES, con un enfoque en la comunicación. Desde el pensamiento complejo una organización es una trama de relaciones multidimensionales, organizadas por actos de comunicación, donde el lenguaje es crucial para

coordinar acciones, que requieren optimizar los procesos de comunicación en el sistema y con el exterior (Maturana y Varela, 1988).

El lenguaje, forma primordial de comunicación, es una forma de manifestar emociones que conversan en y para la acción, Luhmann focaliza en su Teoría de Sistemas Sociales, los procesos de la calidad de las interacciones en la diversidad. La sociedad actúa así en la emergencia de los sentimientos humanos, a través de la habilitación social que la comunicación ejerce en su constitución. De la Teoría de Sistemas Sociales y de la autopoiesis que enfatizan la comunicación dentro de sistemas complejos vivos –biológicos- y sociales, se hablará en seguida.

Aspectos de la comunicación e interpenetración en la Teoría de Sistemas Sociales.

La gestión educativa en su enfoque comunicativo permite ver a las organizaciones como sistemas autorreferenciales, desde un enfoque pedagógico es una teoría alternativa a la teoría sociocultural. Ambas tienen en común la importancia del lenguaje para el desarrollo del hombre en sociedad y cómo éste desarrolla aspectos que lo separan de otras especies. Como sociólogo Luhmann acepta que la sociedad se basa en la comunicación, y para el caso de las instituciones, se apoya en la psicología y la gestión, además de hacer uso de los elementos de autopoiesis y autorreferencialidad. El primer término lo toma de Maturana y Varela, en tanto que él crea el segundo (Dutra y Bachur, 2013).

En este sentido el conocimiento es utilizado como un recurso mientras que la organización debe contar con habilidades para crearlo y aplicarlo en ella, en pro de un efectivo funcionamiento. Por otra parte, el término autopoiesis nace en el trabajo del biólogo Humberto Maturana y Francisco Varela en el que hacen referencia a la capacidad que tiene un sistema para reproducirse y mantener su estabilidad por sí mismo. Un sistema se auto-reproduce, y el concepto de autopoiesis distingue la construcción de la perpetua auto-afirmación factual del sistema ante su entorno. El término proviene de las raíces griegas “auto” y “poiesis” que significan “creación de sí mismo” (Garavito y Villamil, 2017).

La teoría asume la doble condición de preservar la armonía de la distribución organizacional y originar la inestabilidad en la estructura de procesos para que emanen nuevas formas de orden y, por tanto, nuevos procesos a partir de los propios autores. Maturana eligió la expresión griega de poiesis en su acepción de actividad concreta, en oposición a la praxis, dotada del sentido de una acción adosada a una reflexión, con el fin de significar claramente que el sistema es la obra de su

propio trabajo. Este concepto de autopoiesis se asocia a la noción de cerradura operativa. No se trata ni de una propiedad ni de un acumulado de elementos que taponan el sistema, y establece sus demarcaciones, sino de una sucesión de procedimientos. Los elementos se han establecido de manera intencional como efectos del sistema (Urteaga, 2009).

Los organismos vivos, entonces, quedan definidos como aquellos cuya característica es que se producen a sí mismos, designando, de paso, al tipo de sistema que los define como una forma de organización autopoiética. De este modo, la teoría general de sistemas encuentra en el trabajo de Maturana y Varela el inicio de un criterio y un aparataje conceptual comunes, tanto para la biología y las ciencias sociales, que se basa en lo que podría llamarse una fenomenología de la organización de lo vivo. La radicalidad que propone la autopoiesis ha replanteado los fundamentos del conocimiento humano y de las teorías del conocimiento, generando nuevos debates en torno a la relación entre la experiencia, la percepción y el conocer (Dittus & Vázquez, 2016).

El enfoque biologicista de sistemas y autopoiesis varió posteriormente en Maturana, sin embargo, continuó con Varela, y en el caso de Luhmann se intenta dar otro sentido a la autopoiesis en los sistemas sociales. Con ello se explica cómo un sistema opera autónomamente por la propiedad de clausura de su organización funcional, que alude al hecho de que cualquiera de sus operaciones las realiza con los elementos que tiene el sistema mismo, son autogenerables en el tiempo, y se basan en la comunicación. Una consecuencia de ello es que se da una clausura operacional que presupone una autorreferencia interna e intrínseca, pues la existencia de elementos dentro del sistema sólo existe por la relación que mantienen entre sí dentro del marco operativo propio. Así el avance de un paso o un proceso es autopoiético, pero dentro de cada paso o proceso es autorreferencial ya que opera por auto contacto, reafirmando su condición de sistema cerrado funcional y operacional.

Con autopoiesis se entiende a las operaciones constitutivas de un sistema que las integra en el entramado de sus propias estructuras generativas, es autorreferencial en organización y operación porque produce ordenaciones por medio de sus propias operaciones que presuponen, no obstante, que las distribuciones dirigen la determinación de esas operaciones, de ahí que lo que caracteriza a un sistema son sus operaciones, no su arreglo que es flexible y responde al entorno (Luhmann, 1998). El enfoque sistémico del sistema social de Luhmann sostiene que la sociedad es un sistema que no puede existir de manera independiente de su entorno, pues obtiene y genera

elementos de él, pero se entiende como sistema al estar separado del entorno, tiene límites que lo distinguen como autónomo. La comunicación en un sistema se da por los elementos comunicativos, pero no todos los elementos de un sistema se pueden comunicar, estos son los sistemas psíquicos. Desde este punto de vista la sociedad tiene sistemas sociales comunicativos y sistemas psíquicos que generan pensamiento (Rodríguez, 2017).

La comunicación se da cuando existe una selectividad coordinada y formada por tres procesos; información (decisión entre varias posibilidades), transmisión (selección de información) y comprensión (entendimiento de la información). La comprensión como una síntesis de las tres selecciones, aparece solo cuando se toma una elección entre una o más posibilidades y entre diferentes posibilidades de comprensión, por lo que el acto de comprender es indispensable para la comunicación, como operación dentro del sistema, es decir la comunicación no es un acto individual, sino una operación dentro del sistema que se preocupa por la comprensión de la comunicación que se genera. Así hay tipos de comunicación diferentes dentro de un sistema, pero los que se enlazan son los que son similares. Independiente de esta operación se da la formación de conciencia, que se genera y autorreproduce, por lo cual el sistema no la puede comunicar al interior ni al exterior, no es algo sustancial, sino una operación, una secuencia de operaciones estructuradas en el tiempo, con un elemento base, el pensamiento (Pont Vidal, 2018).

La interacción entre sistemas es posible por procesos de comunicación, al igual que internamente existen diferentes tipos de comunicación y se da una relación cuando se dan tipos similares que pueden interpenetrarse mutuamente, propiciando así un puente coevolutivo que a la larga provoca dependencia de un sistema de otro. Los dos sistemas del ejemplo comparten el entorno, pero no se comunican con el exterior, sino solo entre ellos, compartiendo mutuamente su complejidad, lo que posibilita enriquecer las operaciones de ambos e influyéndose estructuralmente (Luhmann, 1998a).

Comunicación y conocimiento en la teoría de gestión del conocimiento

En los apartados anteriores se ha visto como la gestión de nueva generación hace énfasis en la comunicación, al ver a una organización como producto de la comunicación, la teoría de sistemas sociales recupera la humanización de los sistemas, priorizando a las personas y no a los procesos, la comunicación es clave en su modelo, ya que la autopoiesis y la autorreferencia sólo se pueden entender por procesos comunicativos, los cuales se separan del entorno –autonomía- y se

reproducen a sí mismos (autopoiesis) con sus propias operaciones y funciones (autorreferenciado). Los sistemas son autónomos y clausurados operativa y funcionalmente, y se pueden interseccionar recíprocamente modificando su conjunto de operaciones, pero sin afectación estructural.

De todo lo anterior se desprende que la comunicación es algo vital para el desarrollo de un sistema. En la comunicación se distingue entre la información y la comprensión y lo que se puede comunicar y no. Al respecto Nonaka y Takeuchi proponen la teoría de creación de conocimiento organizacional que distingue entre conocimiento tácito y explícito, los cuales, en una burda analogía, pueden relacionarse con la distinción entre la comunicación y la conciencia o pensamiento. El conocimiento organizacional puede compararse con la operación de la comunicación de Luhmann, pues busca crear conocimiento organizacional no individual e igualmente el conocimiento de los sistemas como operación puede ser inter organizacional, es decir interrelacionado.

La teoría de gestión del conocimiento como concepto surge de la necesidad de generar, difundir y potenciar el conocimiento dentro de una organización, la cual se enfrenta a un entorno cambiante, complejo. Martínez (2006) refiere que, “durante las dos últimas décadas, se ha despertado un interés creciente en torno a los términos aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento, tanto en el mundo académico como en el empresarial.” (p.90).

La gestión del conocimiento como herramienta organizacional tiene por objeto garantizar la idoneidad del funcionamiento del conocimiento colectivo que se materializa en condiciones facilitadoras para mejorar los flujos de aprendizaje, y analizar su influencia en los resultados de la gestión. La comunicación y el conocimiento son los ejes vertebradores de la autopoiesis de un sistema. La comunicación no es una cuestión de interés puramente académico: se ha convertido en un asunto fáctico que permea toda la discusión sobre el futuro de la ciencia de la gestión. La gestión del conocimiento se ha convertido en un tema muy discutido desde la década de 1990, ya que investigadores, consultores y profesionales de la gestión han considerado desde la práctica, la creación del conocimiento como fuente de ventaja competitiva. En los sistemas educativos para centrarse en las necesidades de conocimiento de los trabajadores, administrativos, directivos, académico y alumnos para construir un ambiente de aprendizaje que cumpla con las exigencias de los sistemas actuales basados en la comunicación en un mundo dominado por la información (Nakata, 2013).

De manera operativa Nonaka y Takeuchi señalan que la innovación de una organización se basa en la creación de conocimiento organizacional, y proponen un modelo que se puede dividir en tres elementos: epistemológico, ontológico, recursividad - espiral hermenéutica. El foco central de esta teoría es la creación de la espiral de conocimiento tácito a explícito. Con un enfoque comunicativo proponen cuatro formas de conversión de conocimiento cuando se pasa de conocimiento tácito a explícito, estas son: socialización, exteriorización, combinación e interiorización, la conversión de una forma a otra es la poiesis del sistema. Los niveles de la organización provocan propiedades emergentes que derivan en cinco fases a través de las que el conocimiento de individual pasa a ser organizacional: Tácito, individual, grupal, organizacional e interorganizacional.

Para Luhmann la comunicación se da cuando existe una selectividad coordinada formada por tres procesos; información (decidir entre varias posibilidades), transmisión (selección de información) y comprensión (entendimiento de la información). Por su parte, Nonaka y Takeuchi separan la información de la comprensión, primeramente, porque la primera es insumo de la segunda. La información es de orden cuantitativo y cualitativo y, por ende, sintáctico y semántico. La densidad de la información fortalece el conocimiento y la comprensión, y se requiere organizarla para un fin, la organización de la información, según ellos, deriva en el sentido que le da el individuo para convertirla en conocimiento anclado en sus creencias y posturas propias. En consecuencia, una matriz común de información no deriva en un conocimiento homogéneo en un grupo (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Elementos epistemológicos. Se entiende la epistemología como la forma en que se construye conocimiento. En filosofía se refiere sólo al conocimiento científico, y se estaría hablando de gnoseología, sin embargo, no es así, pues la teoría de creación de conocimiento organizacional se basa en dos tipos diferentes de creación que se puede reconocer mediante la analogía de lo no comunicativo y lo comunicativo. El conocimiento tácito es referido como aquel que desde Pierce se basa en signos y sentido propio, que se queda en el sujeto, es contextualizado y al pasar a un sistema social de comunicación tiene una conversión, por lo que es difícil de formalizar y comunicar. En educación se conoce como conocimiento implícito dentro de la práctica. Con una idea realista, el conocimiento tácito crea modelos mentales con los que se explica el mundo a partir de las similitudes, esto se “refleja” en acciones referidas como mecánicas (experiencia) no reflexivas (conocimiento simultáneo) del sujeto al resolver o actuar en situaciones concretas. El

otro tipo de conocimiento es el explícito, que no se queda en los signos propios de un sujeto y su contexto, es convertible, y por lo tanto se puede formalizar (teoría) y comunicar, es reflexivo (mente) y con él se aprende a actuar en una situación particular.

El elemento ontológico. Se refiere a las entidades físicas de un sistema, en este caso son las personas las que crean conocimiento y aprenden. Se trata una red de personas que logra crear conocimiento en un nivel diferente con propiedades emergentes que le dan sentido a este modelo y que se expresan en lo individual, grupal, organizacional e interorganizacional. (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Figura 2.
Tipos de conversión de conocimiento.



Nota. Tomado de Nonaka y Takeuchi (1999)

Elemento de recursividad – espiral. La poiesis del sistema donde se crea conocimiento organizacional se da por la conversión de conocimiento de tácito a explícito, y es un modelo dinámico de interacción social. La conversión en cantidad y calidad que se da al interior de dicha organización, y se puede comprender a partir de las propiedades emergentes de los niveles de la organización, individual (tácito), grupal (explícito). En todo proceso comunicativo se requiere de comprensión que lo hace posible. La comprensión implica una interiorización que modifica lo tácito y por ende lo explícito, dentro de un proceso no lineal sino en espiral, donde un bucle es un nivel de diálogo e interiorización, y cada bucle toma una base inferior y arriba a una base superior, acumulando dinámicamente conversión de conocimiento individual a grupal.

Nonaka y Takeuchi proponen cuatro formas de conversión: de tácito a tácito (socialización) que se da relación persona a persona, se puede decir que se aprende por inmersión donde el aprendiz sigue al maestro observando, imitando y practicando. De tácito a explícito (exteriorización) se da cuando se intenta formalizar o documentar lo que se aprende de otro, esquematizando en pasos lo aprendido y creando un modelo de ello. De explícito a explícito, a través de una compartición de modelos, o teorías, cuando este tipo de conocimiento se formaliza y se puede comunicar (combinación), y de explícito a tácito (interiorización), que consiste en el enriquecimiento del conocimiento de base, tácito del sujeto, que a partir de hacer explícitos los conocimientos de otros, los aprende y los incorpora a su acción (figura 2).

La poiesis de estos tipos de conocimiento en conversión dinámica ocurren de forma espiral, que inicia en la socialización, continúa con la exteriorización, sigue con la combinación y concluye con la interiorización (figura 3).

Figura 3.
Creación de conocimiento organizacional.

	Conocimiento tácito	a	Conocimiento explícito
Conocimiento tácito	Socialización		Exteriorización
desde			
Conocimiento explícito	Interiorización		Combinación

Nota. Tomado de Nonaka y Takeuchi (1999)

En la figura uno se puede apreciar la manera en que se escalan los niveles de organización del sistema, por ello el tipo de aprendizaje es diferente, pues se vuelve una propiedad emergente. Así se origina en el individuo, seguidamente entre individuos (socialización), posteriormente entre un grupo de individuos (exteriorización), sigue con la organización (combinación) y regresa al individuo para reiniciar el ciclo, pero dentro de una espiral. La propiedad emergente del

conocimiento en la exteriorización es la formalización del conocimiento que se continúa en el tercer nivel, en la combinación. Es en este nivel en el que se puede dar idealmente un conocimiento inter organizacional, pues está formalizado, teorizado, en la práctica enriquecida de los sujetos (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Se trata de un modelo ideal que para su comprensión podemos verlo como lineal en un flujo continuo, pero hay que recordar que es una espiral. Los cinco pasos del proceso de creación de conocimiento organizacional son: Compartir conocimiento tácito → crear conceptos → justificar los conceptos → construir un arquetipo (modelo) → distribuir el conocimiento de forma cruzada. En sí es compartir conocimiento tácito no reflexivo a conocimiento explícito reflexivo y por ende justificable (útil en la práctica), formalizable (teorías y modelos), transportable (se puede enseñar), como información para su comprensión y generar conocimiento de grupo y de organización (Godoi de Sousa & Nakata, 2013).

La secuencia de organización de información que se ha hecho de gestión, a modelos sociales basados en la comunicación y cómo ésta es la base de la conversión de conocimiento tácito a explícito para comprender como funciona una organización y proponer cómo podría funcionar bajo criterios de comunicación, conocimiento y conversión de la misma, para el caso en las Escuelas Normales del estado de Tabasco.

De tácito a explícito: el reto de la conversión de conocimiento en la comunidad académica.

Una comunidad epistémica es una red de profesionales a los que se les reconoce experiencia y competencia en un campo particular, la cual posee gran autoridad y conocimiento relevante para el diseño de políticas dentro de ese dominio o área temática (Hass 1992). Por otra parte, Dobusch y Quack (2008) señalan que las características de una comunidad epistémica son: tener en común un proyecto político, compartir intereses, creencias y principios, número reducido de miembros, líneas de investigación bien claras, formación heterogénea, consenso sobre las creencias o causas que los unen, comparten conocimiento de base y finalmente tienen una percepción basada en hechos y argumentos del significado de los cambios en el mundo.

Una comunidad epistémica puede estar compuesta por profesionales de una variedad de disciplinas y antecedentes, y las características que los identifican son un conjunto compartido de creencias con leyes, principios y valores los cuales justifican la acción social de sus miembros. Cuenta también la comunidad con creencias causales compartidas, que se derivan del análisis de

prácticas que conducen o contribuyen a un conjunto central de problemas en su dominio y que luego sirven como base para dilucidar los múltiples vínculos entre las posibles acciones políticas y los resultados deseados; nociones compartidas de validez, es decir, criterios de comunicación afectiva entre ellos, definidos internamente para sopesar y validar el conocimiento en el dominio de su experiencia; y una empresa de política común, es decir, un agrupamiento de prácticas comunes asociadas con un conjunto de problemas a los que se dirige su competencia profesional, con la convicción de que el bienestar humano mejorará como consecuencia de su intervención.

Si se concibe a la institución como sociedad tendrá que pensarse en otros elementos complejos que la llevarán a desarrollarse, autorregularse y reconfigurarse; estos aspectos son de naturaleza intrínseca y deben considerar el medio ambiente de la institución como sistema. En tal sentido, se requiere desarrollar el concepto de sociedad postulado por Luhmann (1998b) que introdujo grandes cambios en el análisis de los movimientos sociales, las relaciones que surgen en las sociedades, la manera en la que se autorregulan los grupos sociales, el sentido de pertenencia en una colectividad, el significado y el sentido. De acuerdo con este concepto, la sociedad es entendida como sistema de comunicación clausurado (Urteaga, 2009) que consta de tres fases importantes. La primera fase se refiere a lo que la sociedad como sistema decide comunicar; la segunda fase hace referencia a los mecanismos que desarrolla el grupo social para hacer comunicable un evento, y la tercera fase es el resultado cognitivo de la comunicación que se sitúa en la comprensión.

En ese orden de ideas, si se considera a la institución como sociedad, por lo tanto, como sistema comunicativo cerrado, los elementos externos que pretendan provocar disturbios en el orden social, no perturbarán la organización sistémica del grupo social, pero si alterarán el sentido que orienta a la sociedad, además del significado que elaboran sus agentes. Si desde el exterior se provoca presión, en referencia a dispositivos de evaluación e innovación para el sector educativo, sólo afectarán y provocarán caos en el significado y el sentido, pero no lograrán el objetivo que se hayan propuesto.

En las Escuelas Normales estas acciones de reconfiguración y autorregulación instaurarían una nueva misión frente a las políticas educativas diseñadas por organismos externos, que además de generar desconciertos, del mismo modo instauran componentes que no admiten que las instituciones maduren por sí mismas, ni aprendan de una construcción sin estructura. Igualmente,

el ejercicio de autoproducción admite que los agentes partícipes tengan libertad y establezcan significados que avalen el sentido de pertenencia a un sistema social, que por sí mismo es comunicativo.

Por consiguiente, cuando las Escuelas Normales sufren transformaciones impulsadas por agentes externos que las imponen por la fuerza o que son obligatorias, estas no se consideran válidas ya que en ellas las instituciones no se piensan ni se autorregulan y, por lo tanto, tampoco aprenden. Por lo que para crear transformaciones y desarrollo institucional se deben necesariamente construir mecanismos propios que permitan comprender la configuración de la sociedad como sistema.

Para construir procesos propios en una institución; primero se deben reconfigurar algunos estados. El primer estado que debe configurarse es el que se refiere a la autonomía, la cual no se logra tan sólo por pensar o configurar individualmente, sino por la combinación del pensamiento y configuraciones en un tejido comunicativo que establece significado y sentido. Por lo que la autonomía no debe ser concebida como independencia, por el contrario, es la composición que nace de varios agentes que se reconocen como parte del sistema.

El segundo estado que se favorece con la autoconstrucción de mecanismos propios es la emergencia, lo que no significa un estado de alerta, sino un orden cualitativo que se organiza, que surge de la autonomía, determinándose así un tipo de orden social. El tercer estado, denominado de clausura operativa se refiere al grado de firmeza que logra la sociedad frente a una operación que ella misma, a través de la autonomía y la emergencia ha perfeccionado. Esta permanencia inicia con una operación inicial; por ejemplo. la sociedad constituye formas de organización y después se prepara para mantenerlas, por lo que las operaciones comunicativas son convenientemente dirigidas a dar seguridad a lo que se ha construido.

Finalmente, se cuenta con la autoconstrucción de la estructura que se piensa como una producción de estructuras propias que se forman mediante autogestiones de la misma sociedad y no impuestas desde el exterior. Mantener los estados anteriores mediante el trabajo de configuración, transformación y desarrollo de las instituciones educativas avala que ellas mismas regulen sus prácticas en busca de un sentido colectivo. La teoría de los sistemas sociales aduce que las reformas e innovaciones institucionales no vendrán de acciones espontáneas circunstanciales promovidas desde el exterior, en las que no se reconoce su naturaleza de sistema social, que no

legítima la calidad, la equidad, la participación, la evaluación y la transformación; promovidos por políticas estatales externas que propician la pérdida de identidad a los grupos que son afectados por dichos aparatos (Cárdenas, 2005).

CAPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Tipo de estudio

En este apartado se hace referencia a tres términos que están presentes durante el proceso de investigación: la metodología, el método y la técnica. De acuerdo con Aguilera (2013) y Pulido (2015) se entiende a la primera como la forma lógica, ordenada, coherente y sistemática que se emplea para desarrollar un proceso de indagación. El segundo hace referencia a la forma de proceder, siempre subordinada al objeto de estudio, estableciendo una relación de pertinencia, en tanto que el tercero es el conjunto de recursos, procedimientos e instrumentos para acercarse al objeto de estudio y acceder a su conocimiento.

De acuerdo con González (2003) y Ricoy (2006) los paradigmas de la investigación en ciencias sociales y por extensión en gestión, arrojan tres grandes líneas: la positivista – empírica, la naturalista – subjetiva y la crítica o de intervención. La primera se refiere a conocer, a partir de los sentidos, con instintos como la proobservación, la verificabilidad, la anticausalidad, la mensurabilidad del mundo, el rechazo a la metafísica como marco explicativo del mundo y a la generalización de la validez de los hallazgos y su intemporalidad. La segunda se refiere a aquello que usa la observación como referente de la realidad, es causal, no compara lo que ve, sino que a cada objeto lo caracteriza individualmente, rechaza a la metafísica, pero no a lo psicológico, contextualiza los resultados de una investigación, y les da un tiempo y espacio (semanticismo). En la tercera forma de indagar, puede usarse cualquiera de las dos formas anteriores o incluso combinarse, pero su característica principal es la intervención, el conocimiento se construye en la acción y supone que para modificar una situación hay que intervenir en ella de forma física, no contemplativa.

Como puede apreciarse, una investigación no está restringida a un solo paradigma, sino al entrecruce de ellos. Una investigación en la actualidad promueve el uso de todos los elementos que se tengan a la mano, y es por ello que el proceso metodológico cobra importancia. Wallerstein (2006) señala al respecto que emplear una sola forma de acceder al objeto, reduce la riqueza de la información que se puede obtener, cayendo en un reduccionismo producto del método. En contraste, al emplear una amplia diversidad de recursos, se obtendrá más información sobre el mismo objeto.

En esta investigación no es fácil encontrar una división entre paradigmas, pero si una base empírica constante que sirvió a los supuestos como elementos de trabajo, y desde luego que se

eligió un paradigma central, el cualitativo – subjetivo, pero se emplean tablas y gráficas, así como instrumentos que aportan evidencia de lo realizado. Se construyó una relación entre gestión de conocimiento, cuerpos académicos, desarrollo institucional, de forma sistemática, para comprender los desafíos del desarrollo institucional y profesional del profesor de tiempo completo (PTC) para la conformación de Cuerpos Académicos (CA) en las Escuelas Normales de Tabasco. Una investigación no experimental, basada en el análisis de los datos que proporcionaron los informantes, y de tipo transaccional porque la información se recolectó una sola vez en el tiempo que duró la investigación (Ortiz, 2006).

La Fenomenografía como enfoque de la investigación

Esta investigación se hizo desde el paradigma interpretativo, cualitativo y fenomenográfico porque buscó registrar las experiencias subjetivas de las personas. Este método se enfocó en buscar las formas como se experimentan diferentes fenómenos, y las maneras de percibirlos, conocerlos y desarrollar habilidades relacionadas con ellos.

El propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la arquitectura de la variación, de acuerdo con los diferentes factores del fenómeno, que den cuenta del significado de estos para los participantes. El estudio se centró en el conjunto de formas cualitativamente diferentes como los participantes experimentan un fenómeno, lo que caracterizó las maneras distintas de abordar la investigación y la conformación de CA por un colectivo docente que está directamente relacionada con la comprensión que los participantes logran o no del fenómeno estudiado.

El foco central de esta investigación desde la perspectiva fenomenográfica (Åkerlind, 2008) no lo constituyó el fenómeno que se investigó o las personas que lo viven; lo que se estudió es la relación entre ambos, es decir, cómo fue experimentado (comprendido o percibido) el fenómeno en estudio; este supuesto está fundamentado en el umbral fenomenológico de la intencionalidad, el cual afirma categóricamente que la experiencia no puede ser separada de lo que es experimentado: la experiencia es siempre la experiencia de algo.

Por lo tanto, es una perspectiva de segundo orden, porque no se inquiere el fenómeno como es —lo que constituiría una perspectiva de primer orden— sino que, por el contrario, se investiga cómo el fenómeno es experimentado—una perspectiva de segundo orden—.Lo que significa que esta investigación abordó los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos, encaminándose a

la descripción que los participantes hacen sobre sus experiencias (Shahadat, 2014, Yates, Partridge y Bruce, 2012 y González-Ugalde, 2014a).

El origen etimológico de la palabra fenomenografía viene del griego *phainomenon* (“aparición”) y *grafein* (“descripción”), por lo que la fenomenografía es entendida como la descripción de las apariciones (Mahncke, 2010), (Duff y McKinstry, 2007). En este sentido, Marton y Booth, (1997) y Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy-Hernández (2017), señalan que la fenomenografía pretende, a partir de una base empírica, identificar las formas cualitativamente desiguales acerca de cómo diferentes personas distinguen, vivencian y piensan una variedad de fenómenos.

Los trabajos investigativos de corte fenomenográfico han asumido como propósito principal los enfoques de aprendizaje, pues la finalidad inicial de los primeros trabajos fue narrar el mundo tal como lo experimenta el sujeto que está aprendiendo. Busca identificar lo cualitativamente diferente de las formas en que las personas experimentan aspectos de su mundo como la enseñanza, el aprendizaje, o el significado de los conceptos disciplinarios (Entwistle, 1997).

La fenomenografía investiga cómo los participantes describen las experiencias, por medio del acercamiento a sus apreciaciones, que componen sus explicaciones sobre cómo se conforma y percibe un fenómeno centrándose en lo que aprecian, conocen y crean, con el propósito de desenvolverse al interior de un determinado ambiente. Indaga la diversificación en las maneras de considerar un fenómeno, por ejemplo; diferentes maneras como las personas experimentan la conformación de cuerpos académicos o diferentes maneras de aprender a investigar (Sandín, 2003, Álvarez-Gayou, 2003).

La fenomenografía es un enfoque de investigación interpretativa que busca describir fenómenos en el mundo como otros los ven, la unidad de estudio es la forma de experimentar algo y el objeto de la investigación es la diversificación en las formas de experimentar el fenómeno de interés (Akerlind, 2008). Una suposición fundamental subyacente de la investigación fenomenográfica es que hay un número finito de entendimientos cualitativamente diferentes de un particular fenómeno. El enfoque de investigación de la fenomenografía es la intención de descubrir variaciones en la experiencia, o forma de constituir algún aspecto del mundo.

Ahora bien, algunas diferencias entre la fenomenología y la fenomenografía es que la primera busca relatar el mundo del sujeto, la fenomenografía refiere la experiencia del mundo que tiene la persona. La fenomenología es una empresa en primera persona, la fenomenografía, en cambio, es una descripción de segundo orden; se esfuerza por averiguar la experiencia de otro sujeto más que la de uno.

La fenomenología analiza la experiencia inmediata; la fenomenografía estudia tanto la experiencia como también lo conceptual. La fenomenografía se pregunta el qué y el cómo para diferenciar entre dos aspectos de pensamiento; la fenomenología, se hace las mismas preguntas, pero para diferenciar entre dos aspectos de la conciencia. La fenomenografía se interesa no en el mundo de la vida como tal sino en los pensamientos particulares del sujeto desvinculados de ese mundo, tanto del sujeto como del contexto. Sujeto y mundo de la vida se desvanecen cuando se llega a las categorías de descripción. (Larsson & Holmström, 2007).

La fenomenografía busca descubrir y clasificar las ideas de la realidad que poseen las personas (Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy-Hernández 2017). El propósito de la fenomenología es detener en el tiempo y narrar la riqueza y completitud de la experiencia particular o del mundo de la vida de una persona. En contraste, la fenomenografía se especializa en capturar aspectos complejos de las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno en un ámbito colectivo. Por lo que la investigación fenomenográfica lo que busca es revelar la composición social de la conciencia de un grupo de personas (Marton, Ming y Wing, 2019).

El enfoque fenomenográfico se seleccionó para este estudio en función de su potencial para revelar la variación en las formas en que los profesores de tiempo completo de las Escuelas Normales de Tabasco experimentan, perciben, hacen investigación y conforman Cuerpos Académicos.

Con este estudio se pretendió capturar la riqueza de las experiencias, la abundancia de formas en que una persona experimenta y describe el fenómeno. Es decir, se analizó cuáles fueron los puntos críticos de las formas de experimentar el mundo que permiten a la gente manejarlos en formas más o menos eficaces (Alvarez-Gayou, 2003). Se enfocó en el análisis de cómo perciben los desafíos institucionales y profesionales que enfrentan los profesores de tiempo completo de las

Escuelas Normales de Tabasco para llevar a cabo funciones de investigación y conformación de cuerpos académicos; como una actividad sustantiva de toda institución de educación superior.

La gestión educativa es una disciplina que ha tenido un desarrollo sostenido a partir de los años sesenta, llegando a México en los 80 y propiciando una serie de modificaciones a la forma de ver y percibir a las instituciones educativas. Sin embargo, no existe unidad monolítica sobre lo que es gestión educativa y cómo desarrollarla al interior de las instituciones, los diferentes actores que en ella actúan se encuentran inmersos en diferentes líneas de investigación propias de este campo de estudio. En este caso nos orientamos por la gestión de conocimiento, que hace énfasis en la comunicación como base de los sistemas organizacionales.

Para trabajar sobre dicho enfoque, se construyó un proceso metodológico en que se recolectó información y datos, se analizaron, reportaron y comunicaron para construir conocimiento. Con este referente se presenta la forma en que se procedió metodológicamente para dar respuestas a los planteamientos propuestos en esta investigación, comprender los desafíos del desarrollo institucional y profesional para la conformación de cuerpos académicos en las Escuelas Normales de Tabasco.

Contexto y participantes

En Tabasco funcionan cinco escuelas Normales: la Escuela Normal de Educación Preescolar no cuenta con CA, la Escuela Normal de Educación Primaria, tiene dos cuerpos académicos en formación, la Escuela Normal de Educación Especial, no cuenta con CA, la Escuela Normal de Educación Física, al principio de esta investigación contaba con un CA en conformación, el que posteriormente se desintegró; estas cuatro escuelas se ubican en la Ciudad de Villahermosa y la Escuela Normal Urbana está ubicada en el Municipio de Balancán, la que en un principio contaba con tres CA, actualmente solo cuenta con dos CA en consolidación. En estas instituciones laboran 380 profesores de los cuales 119 son profesores de tiempo completo y 24 profesores poseen el perfil deseable, de acuerdo con el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Los participantes en el estudio fueron directores, líderes de CA y PTC con perfil PRODEP que integran los CA de las EN de Tabasco.

La ruta metodológica

Figura 4.

Simplificación esquemática de la ruta metodológica seguida en la investigación



Nota. Elaboración propia.

Se elaboró una ruta metodológica (Figura 4) que permitió proceder de manera ordenada y así lograr los objetivos de la investigación, en este apartado se menciona la forma en que se llevó a cabo cada paso de la investigación.

Unidades de análisis

Para conocer el tema, así como su problematización y convertirlo en un objeto de estudio, se buscó información sobre los antecedentes de los Cuerpos Académicos en las IES, para ubicar el trabajo en las diferentes líneas de investigación que se desarrollan en gestión educativa.

Se tomó el conjunto del tema, CA e IES y se establecieron las particularidades del objeto de estudio, que se denominó fragmentación de los ejes temáticos (ejes temáticos), para que una vez fragmentados pudieran abordarse de manera analítica y de forma ordenada con relación a las preguntas de investigación y los objetivos que habrían de orientar la indagación, ya específicamente con la relación CA- IES- EN, en el ámbito de la gestión educativa (ver tabla 3).

Tabla 3.*Relación entre los ejes temáticos, las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo.*

Ejes Temáticos del objeto de estudio	Preguntas de investigación	Objetivos
Tipo de gestión en las EN de Tabasco de gestión burocrática a gestión comunicativa	¿Cómo incide la organización de las EN de Tabasco para la conformación de Cuerpos Académicos?	Conocer las percepciones de los profesores de tiempo completo frente a los desafíos del desarrollo institucional que enfrentan para la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Tabasco.
Gestión de las EN y la formación de los CA en ellas	¿Qué dificultades de gestión académica de las EN de Tabasco enfrentan los PTC para la conformación de CA?	Analizar los desafíos del desarrollo institucional y profesional que enfrentan los profesores de tiempo completo para la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Tabasco.
Comunicación como condición de los Sistemas sociales (EN), el papel de los CA	¿Qué efecto han tenido los CA en el desarrollo profesional de los PTC que los forman y en el crecimiento académico de la EN donde trabajan?	Analizar los desafíos del desarrollo profesional que enfrentan los profesores de tiempo completo para la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Tabasco.

Nota. Elaboración propia

Con la finalidad de definir, acotar y justificar la investigación se realizó la búsqueda de la literatura existente sobre los temas que se abordan, y se elaboró un apartado acerca del estado del arte de la cuestión, cuyo objetivo fue tener los antecedentes teóricos metodológicos de las investigaciones precedentes.

Se revisó información sobre los ejes temáticos tanto en materiales impresos como en las bases de datos de Internet dentro de los repositorios especializados, entre ellos los de ciencias sociales de alto impacto, en donde se han reportado publicaciones a nivel internacional y nacional: LATININDEX, OPEN DOAR, ROAR; DOAJ, PPCT, SSOAR, SSRN, SCIELO, REDALYC, así como en bibliotecas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Se consultaron archivos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), informes del Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación (INEE), tesis de maestría y doctorado en el tema, sobre todo aquellas realizadas en la UJAT, así como sus bases de datos electrónicas y memorias de los congresos de renombre como los organizados por el COMIE.

Se hizo un corte temporal de 30 años, la información localizada se organizó por medio de la elaboración de fichas, se generaron tablas concentradoras -autor, año, país, propósito, enfoque teórico, población, muestra, instrumento, metodología, resultados, conclusiones-, para describir el comportamiento de los datos y se recurrió a la base conceptual, para generar las interpretaciones como argumento de tipo analítico.

Tabla 4.

Referentes teóricos de la investigación

Ejes teóricos centrales	Autores de referencia y especialidades temáticas
EN, gestión en las IES	Casassus, Modelos de Gestión educativa Sandoval, Magaña y Surdez y Flores y Surdez, CA en IES Beltrán, Surdez, Magaña, Investigadores o docentes en las IES Cruz y Loya, CA en Escuelas Normales y política educativa
Sistemas sociales	Luhmann, Sistemas sociales autopoieticos autorreferenciales Maturana y Varela, Autopoiesis, clausura, autonomía Nonaka y Takeuchi, Gestión de conocimiento organizacional, conocimiento tácito – explícito

Nota. Elaboración propia

Una vez identificados los documentos más relevantes, se llevó a cabo un análisis de contenido según los ejes teóricos centrales. Lo anterior permitió organizar la información en tres grandes temas: primero conocer sobre las EN, su tipo de gestión y la política educativa a la que responden; un segundo tema fue el de los sistemas sociales bajo el enfoque de Luhmann; y el tercero, los cuerpos académicos en las IES.

Se definieron los referentes teóricos que establecen el enfoque y la perspectiva que orientan la investigación, además de que forman parte de los conceptos y el contexto de las categorías que son los puntos clave para construir el sistema categorial propio (ver tabla 4).

En este punto se abordó la construcción de las categorías de análisis, paso fundamental pues define los criterios que orientan el trabajo y el logro o no de los objetivos, da coherencia a una indagación al alinear: problema, objetivo, metodología y análisis del tema de interés. Para la construcción de las categorías se consideraron, los conceptos contenidos en las preguntas de investigación (ver Tablas 3, 4, 5).

Tabla 5.

Categorías deductivas de la investigación

Categorías deductivas		
Ejes temáticos	Ejes teóricos	Dimensiones
Tipo de gestión en las EN de Tabasco de gestión burocrática a gestión comunicativa	EN, gestión en las IES	Desafíos y barreras institucionales
Gestión de las EN y la formación de los CA en ellas	EN, gestión en las IES/ Sistemas sociales	Barreras de los PTC para la conformación de CA. Desarrollo Profesional de los PTC
Comunicación como condición de los Sistemas sociales (EN), el papel de los CA	Sistemas sociales	Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional, Aprendizaje permanente y gestión académica

Nota. Elaboración propia

El objetivo central de la investigación es “Analizar los desafíos del desarrollo institucional y profesional para la conformación de CA en las EN de Tabasco”, el sistema categorial es específico para tal fin, por lo que inicialmente se realizó una revisión sobre la política educativa y las Escuelas Normales, así como de su gestión.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Con base en el enfoque comunicativo de gestión educativa de Casasús, así como el modelo de sistemas sociales – comunicativo, conformado por autopoiesis, autorreferencialidad, comunicación, con sus propiedades de cerradura (clausura), autonomía e interpenetración, se procedió a identificar en la literatura especializada sobre la Teoría de los Sistemas Sociales la relación entre comunicación y creación de conocimiento organizacional. Con esta base se creó un instrumento para acceder a la información de los PTC de las EN, en el proceso de desarrollo o no de los CA en las EN, modificado para tres niveles de la organización escolar: Directivo, Líder de CA y PTC.

Tabla 6.

Estructura de la entrevista

Apartado	Dimensiones
A	1.1 Grado de estudio 1.2 Antigüedad / edad 1.3 Pertenencia a CA
1.- Perfil de Formación Profesional Docente	
B	1.1 Autonomía 1.2 Organización 1.3 Estructura académica
1.- Desarrollo de la EN (institución)	
2.- Desarrollo profesional del PTC	2.1 Creencias y conocimientos 2.2 Aprendizaje permanente 2.3 Formación investigadora 2.4 Gestión académica

Nota. Elaboración propia con base en Cárdenas (2005); Mingers (1994); Maturana y Varela (1980); Luhmann (1998); Imbernón (2011); OECD (2009); Marcelo (2009); Villegas-Reimers (2003); Bautista y Ortega-Ruíz (2015) y ROP PRODEP (2019).

Aspecto a resaltar es el sistema categorial, el cual constituye una guía que orienta el diseño de instrumentos de acceso a la información, su posterior tratamiento y base analítica lo que permitirá explicar los hallazgos de la investigación, (Aristizábal y Galeano, 2008).

El instrumento (Tabla 6) que se construyó retomando los referentes teóricos, los objetivos de la investigación y las categorías mismas (ver Tablas 3 y 5) permitió la recolección y generación de datos e información para su análisis.

La entrevista semiestructurada -instrumento- está conformada por dos apartados:

Parte A. La finalidad de este apartado fue recuperar la información para caracterizar el *Perfil de Formación Profesional Docente*, con datos generales: formación profesional, perfil de formación.

Parte B. Tuvo el propósito de obtener información sobre 1) Desarrollo de la EN y 2) desarrollo profesional del PTC / Líder o Directivo.

Profundizando en el bloque B, es importante señalar que fue necesario indicarles a los profesores participantes que se trataba de una evaluación contextualizada, no institucional, en la que cada afirmación o idea propuesta era en sí un tema a desarrollar por los entrevistados, de modo que no se sintieran forzados a inhibir sus respuestas y evitar que sintieran que la entrevista era una especie de interrogatorio. El cuestionario en su bloque B tiene una lógica donde no existen opiniones cercanas a una verdad, sino que están referidas a conocer el papel de los directivos, líderes o PTC en el desarrollo institucional, los retos que enfrentan para investigar y para formar un CA. Al ponderar el conjunto de respuestas de los profesores, se obtuvieron frecuencias, que mostraron la percepción de los actores de las Escuelas Normales en la conformación o no de los CA.

Confiabilidad.

La confiabilidad se hizo a través del proceso de triangulación de datos; al contrastar los datos obtenidos de diferentes participantes como los profesores de tiempo completo, los directivos y los líderes de los Cuerpos Académicos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

Validez y Juicio de expertos.

Consistió en pedirle a siete catedráticos validar el instrumento de recolección de información con respecto a las dimensiones: los desafíos y barreras institucionales y las barreras personales para la conformación de CA. Otra unidad de análisis fue el desarrollo profesional y sus

dimensiones: creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional, aprendizaje permanente, calidad investigadora y gestión académica.

Se les presentó a estos reconocidos investigadores, expertos en evaluación educativa e investigación cualitativa y cuantitativa, una planilla con una serie de criterios para que llevaran a cabo la valoración del instrumento diseñado para la recolección de la información (Robles y Rojas, 2015).

La validez del diseño del instrumento se construyó mediante el juicio de expertos quienes contribuyeron en la evaluación de las guías de entrevista. Para este proceso se elaboró la planilla de juicio de expertos con los siguientes criterios: Suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, se les proporcionó la siguiente escala e indicadores: 1 **No cumple con el criterio**; significa que las preguntas no son suficientes para valorar la dimensión; 2 **Bajo nivel**: significa que las preguntas valoran algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total; 3 **Moderado nivel**: significa que se deben incrementar algunas preguntas para poder valorar la dimensión completamente; y 4 **Alto nivel**: significa que las preguntas son suficientes.

El perfil de los expertos fue el siguiente: dos de ellos son integrantes de cuerpos académicos; uno pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en una Institución de Educación Superior Universitaria, cuenta con amplia experiencia en formación de recursos humanos de alto nivel en Programas Nacionales de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), es autor de publicaciones científicas en revistas de alto nivel en Evaluación de formación de Profesores de Educación Básica. Además, tiene amplia experiencia y participación dictando conferencias, talleres, cursos, en eventos nacionales en Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior Internacionales. Otro de los catedráticos que valoraron el instrumento es líder de un CA en una EN, posee perfil PRODEP, con amplia experiencia en docencia universitaria a nivel de licenciatura y posgrado, tiene en su haber publicaciones científicas en revistas arbitradas e indexadas y ha dictado conferencias, talleres, cursos en eventos académicos en Escuelas Normales, así como en universidades públicas y privadas nacionales e internacionales.

Otro de los expertos tiene reconocida trayectoria realizando investigación, integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con amplia experiencia en política educativa sobre evaluación a nivel de la administración pública federal; y ha coordinado proyectos nacionales e internacionales en materia de evaluación educativa a gran escala sobre la formación de maestros

de educación básica en las EN de México y en Instituciones de Educación Superior Universitarias públicas y privadas de México, Estados Unidos, Europa y África. Ha autorado publicaciones científicas en revistas de alto nivel académico, así como libros, capítulos de libros, también ha dictado conferencias, cursos y talleres en educación básica y educación superior.

Dos expertos cuentan con grado de doctor y tienen una reconocida trayectoria conduciendo investigación en el ámbito universitario, y en ambos casos ostentan perfil PRODEP; uno es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y líder de un CA consolidado. Ambas personas expertas cuentan con amplia experiencia en investigación cualitativa, en docencia a nivel licenciatura y posgrado, han publicado artículos en revistas indexadas y arbitradas, además han dictado conferencias, cursos, talleres, en eventos nacionales e internacionales y dirigida tesis de licenciatura y posgrado.

El último perfil, y no por ello menos destacado, de las personas expertas que evaluaron el instrumento, es doctor en Psicología, tiene perfil PRODEP, dirige una Institución de Educación Superior Formadora de Docentes, cuenta con amplia experiencia en la administración educativa, en docencia a nivel de licenciatura y posgrado, ha publicado artículos en revistas arbitradas e indexadas y dictado conferencias en congresos nacionales e internacionales, además ha impartido cursos, talleres en relación con la formación de maestros de educación básica y educación superior.

Una vez que los expertos hubieron revisado el instrumento y registrado sus respuestas en la planilla, se hicieron las correcciones y adecuaciones correspondientes, de este modo quedó definido el instrumento o guías de entrevista para los líderes, directivos y PTC de las EN que se incluyen en el Apéndice A.

Acceso al campo

En la primera inmersión en el campo se buscó quiénes podrían ser los informantes clave. Por sus características debían ser profesores de tiempo completo o que tuvieran perfil deseable o reconocido PRODEP, con experiencia en investigación o que fueran miembros de un Cuerpo Académico, o que al menos cumplieran con uno de estos requisitos. También se buscó que tuvieran disposición o actitud positiva para conceder una o varias entrevistas (Morales et al., 2013).

Para asegurar que los participantes contaran con este perfil se llevaron a cabo entrevistas iniciales breves. De igual modo, se tuvo un primer acercamiento con los directores de las instituciones y se le explicó el propósito del estudio y de la necesidad de contar con la colaboración

del personal que integra el Cuerpo Académico de la escuela Normal. También hubo un acercamiento con los líderes de los cuerpos académicos y de los integrantes, y se tuvo la oportunidad de conocer las instalaciones en las que se reúnen normalmente como Cuerpo Académico.

Protocolo de recolección de datos

Las primeras tres entrevistas, de cinco que se hicieron, a líderes de igual número de CA se hicieron de manera presencial y se llevaron a cabo en las oficinas de los CA de las Escuelas Normales que participaron en el estudio. Previamente se solicitaron los permisos correspondientes a los directores de las Escuelas Normales, explicándoles en qué consistía la entrevista, los temas que se abordarían y los propósitos de la investigación, así como el tiempo aproximado de duración.

El día de las entrevistas se llegó con anticipación al lugar, para conocer el espacio de la entrevista. Se tuvo la oportunidad de entrevistar a los profesores en sus áreas de trabajo, lo cual fue una ventaja porque permitió darse cuenta del ambiente en el que transcurren sus actividades, ver el material que han producido y conocer de primera mano su contenido. Al realizar las entrevistas se usaron grabadoras digitales tipo reportero lo que permitió descargar mediante un cable USB los archivos de grabación a la computadora y posteriormente se transcribieron una por una. La duración de cada entrevista fue de dos horas.

Las entrevistas al resto de los líderes y a los PTC de los CA, no se pudieron efectuar presencialmente debido a la crisis sanitaria que se vivió por COVID-19, con la resultante suspensión de actividades y de confinamiento. No obstante, se hicieron de manera virtual por videoconferencia a través de la plataforma electrónica Zoom.

Proceso de organización y análisis de la información

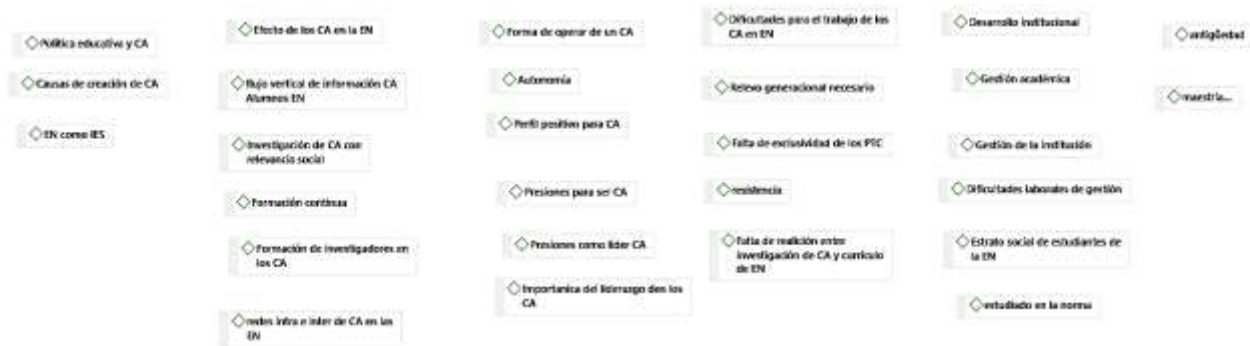
La información recabada en las entrevistas se organizó según el perfil de los participantes: Directivo, Líderes de CA y PTC. Inicialmente se definieron 5 categorías que, por tener un fundamento teórico, se les denominó categorías apriorísticas, pues resultaron de los ejes temáticos y teóricos (tabla 5), estas son: “1. Desafíos y barreras institucionales”; “2. Barreras de los PTC para la conformación de CA”; “3. Desarrollo profesional de los PTC”; “4. Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional”; y “5. Aprendizaje permanente y gestión académica. Bajo estas categorías se realizó un análisis deductivo en Excel, realizando la codificación abierta de los datos

(primer ciclo de codificación), buscando identificar estas categorías (del 1 al 5) en las respuestas de los participantes, como forma de validación.

En un paso posterior del procedimiento, las transcripciones de las entrevistas se integraron como una base de datos para ser tratadas en el programa de cómputo Atlas TI versión 8.1, esto por dos razones: a) expandir el procedimiento deductivo de codificación realizado en Excel (y así poder confirmar o desconfirmar las categorías) y b) para realizar otro análisis, pero ahora inductivo y mediante la codificación abierta (segundo ciclo) identificar categorías o subcategorías (subcódigos) que pudieran emerger de los datos y que no hubieran sido consideradas en el primer ciclo. Como resultado del primer y segundo ciclo de codificación, el número de categorías se elevó a 28 como se presenta en la figura 5.

Figura 5

Categorías (códigos)



Nota: Como resultado de la codificación abierta en ATLAS.ti

El tercer paso del procedimiento, fue realizar una codificación axial, lo que permitió proponer relaciones (principalmente de jerarquía) entre las categorías presentadas en la figura 5 (fueran apriorísticas o emergentes); de tal forma que algunas categorías se convirtieron en subcategorías o subcódigos. La codificación axial “consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos y las familias (o subcategorías y categorías, respectivamente) entre sí” (Bonilla-García y López Suárez, 2016, p. 308). Dos criterios fueron fundamentales para tomar decisiones sobre relaciones de jerarquía entre categoría (código) y subcategoría (subcódigo),

o cambio de nombre: sentido (semántica) y frecuencia (densidad). Dichos criterios se explican a continuación.

El procedimiento con ATLAS TI para generar los códigos y subcódigos fue el siguiente: con ayuda del software se construyó un árbol de códigos, que resultaron de agrupar las respuestas de las entrevistas por similitud a partir de su sentido (semántico) y frecuencia (densidad), creando así grupos de semejanza. La figura 6 muestra la densidad de códigos y subcódigos antes de realizar la codificación axial. Las relaciones de similitud se dan a partir de la vinculación de las citas textuales de cada entrevista (las respuestas de los participantes) a las categorías (apriorísticas o emergentes). Como resultado de la codificación axial, algunas categorías emergentes pasaron a ser subcategorías por su utilidad para expandir o incluso complementar la explicación de las categorías en un nivel jerárquico superior; de tal forma que se mantuvieron como principales las categorías apriorísticas; sólo que de cinco que eran originalmente, se redujeron a cuatro: “1. Desafíos y barreras institucionales”; “2. Barreras de los PTC para la conformación de CA”; “3. Desarrollo profesional de los PTC”; “4. Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional”. “Aprendizaje permanente y gestión académica” fue desarticulada como categoría puesto que resultó implícita en las otras (ver tabla 10).

La tabla 10 del capítulo 4, muestra la versión final de categorías y subcategorías bajo las que serán presentados los resultados del análisis. Ejemplos de categorías emergentes que se convirtieron en las subcategorías emergentes son “Desarrollo institucional”, “Dificultades laborales de la gestión”, que fueron asignadas a “1. Desafíos y barreras institucionales”. Otras como: “Dificultades para el trabajo de los CA en la EN”, “Relevo generacional en la EN” y “Resistencia” fueron asignadas a “2. Barreras de los PTC para la conformación de CA”. Mientras que, “Forma de operar de un CA”, “Autonomía”, “Perfil positivo para CA”, “Presiones para ser CA” y “Presiones como líder de CA” fueron asignadas a “3. Desarrollo profesional de los PTC”. Por último, las subcategorías “Efecto de los CA en la EN”, “Flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN”, “Formación continua”, “Formación de investigadores en los CA” y “Redes intra e inter de CA en las EN”, fueron asignadas a “4. Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional”.

Figura 6

Ejemplo de la densidad (frecuencia) de códigos y subcódigos

Nombre	Enraizamiento	Densidad
maestría...	█	4
Importancia del liderazgo den los CA	█	4
Estrato social de estudiantes de la EN	█	4
antigüedad	█	6
Relevo generacional necesario	█	6
Investigación de CA con relevancia social	█	7
Presiones como lider CA	█	11
estudiado en la norma	█	12
flujo vertical de información CA Alumnos EN	█	19
Perfil positivo para CA	█	21
Autonomía	█	23
redes intra e inter de CA en las EN	█	25
resistencia	█	25
Forma de operar de un CA	█	29
Gestión académica	█	29
Presiones para ser CA	█	32
Gestión de la institución	█	34
Causas de creación de CA	█	36
Formación de investigadores en los CA	█	40
Formación continua	█	40
Dificultades laborales de gestión	█	40
EN como IES	█	45
Dificultades para el trabajo de los CA en EN	█	60
Política educativa y CA	█	60
Desarrollo institucional	█	75
Efecto de los CA en la EN	█	78

Nota: Como resultado de la codificación en Atlas Ti.

Una característica de ATLAS TI que permitió realizar el análisis según el perfil de participante, es que permite generar un reporte que extrae las citas textuales según hayan sido asignadas a categorías (códigos) y subcategorías (subcódigos), ya sea en su totalidad o por criterio; el criterio utilizado fue según el rol de actor: Directivo, Líder de CA o PTC. Este tipo de reportes además del árbol de relaciones simplificado a red mínima (representación simplificada), fueron fundamentales para establecer las relaciones entre subcategorías y categorías.

Al analizar la información por tipo de perfil y su formación profesional—Directivo, líder de CA o PTC—fue posible identificar y agrupar las percepciones de cada uno de estos tres perfiles sobre los temas definidos en las categorías y subcategorías, para posteriormente realizar comparaciones e identificar similitudes y diferencias entre ellos (triangulación de datos), lo cual será explicado en el capítulo 4. Una vez realizados los cruces de información bajo los criterios de análisis, tanto descriptivos – inferenciales como explicativos, se propusieron relaciones plausibles

entre categorías y entre perfiles, dando lugar a los resultados que se presentan en el siguiente capítulo y posteriormente, con el fin de integrar las conclusiones en el capítulo final.

De acuerdo con el objeto de estudio de la fenomenografía, en esta investigación se buscó explicar las formas cualitativamente diferentes en las cuales un grupo de personas experimentan un fenómeno y en temas específicos las diferencias que resaltan en las formas como lo experimentan. Este estudio analizó las diferentes formas en que los profesores experimentan el fenómeno de los desafíos institucionales y personales para hacer investigación y la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales. Las diferentes formas de cómo las personas experimentan lo vivido es, en el análisis fenomenográfico, de donde surgen las categorías de descripción, las cuales son un conjunto de elementos que contribuyen a explicar la forma como un fenómeno es experimentado. Las categorías se organizan lógicamente y jerárquicamente y crean un espacio de resultados, lo que resultará en el producto del análisis fenomenográfico (Marton & Pong, 2005).

El espacio de resultados es un conjunto ordenado de categorías de descripción que constituyen las diferentes maneras de experimentar un fenómeno particular. En otras palabras, es un acumulado jerárquicamente ordenado de categorías que van a contribuir a la descripción del fenómeno y que captura los modos en que éste se manifiesta. Estas categorías de descripción van a reflejar niveles crecientes de comprensión: las de más bajo nivel van a representar una experiencia o comprensión menos completa que las de los niveles superiores (Auvinen, 2014).

La fenomenografía está integrada a la investigación y se vincula directamente al interés en la práctica de la educación superior. Es un enfoque funcional que tiene la intención de mejorar el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo institucional, y que propicia una práctica reflexiva que las Instituciones de Educación Superior asumen para examinar sus procesos de desarrollo institucional y profesional desde la Teoría de la Variación (Ling y Marton, 2012).

Ahora bien, la importancia funcional del modo en que opera el diseño fenomenográfico puede ser una oportunidad para que los maestros modifiquen sus concepciones y enfoque de la investigación, los cuerpos académicos y el desarrollo profesional. Lo que se espera luego de comprender la experiencia de los docentes acerca de la investigación y los CA, es que podrán tener múltiples elementos para proponer la transformación organizacional y el desarrollo profesional que puede contribuir a la mejora de las Instituciones Formadoras de Docentes.

La investigación fenomenográfica muestra interés en los diversos tópicos académicos que tienen relación con el contexto, las concepciones ambientales, la investigación, el trabajo en equipo y por su uso íntimamente relacionado con una extensa gama de disciplinas y educación (Tight, 2016).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El presente capítulo está organizado en tres partes. En la primera parte se presentan los resultados del trabajo de campo, el aspecto empírico de la investigación que accede, registra, ordena y sistematiza la información de primera mano vertida por los actores de las EN quienes, desde diferente óptica, y debido a que realizan diferentes funciones, dan cuenta de cómo perciben los retos que enfrentan las EN del estado de Tabasco para formar CA, y cómo los profesores asumen este compromiso desde su dimensión profesional. Con esta base empírica se analizó lo que dijo el entrevistado desde su función o rol de: director de la EN, líder de CA o bien PTC, conforme a la organización propuesta de categorías apriorísticas y subcategorías emergentes correspondientes. La segunda parte muestra los resultados de la triangulación de datos realizada entre las percepciones que reportaron los diferentes perfiles de participantes. La tercera y última parte muestra los resultados de un segundo nivel de análisis: analizar las percepciones antes mencionadas desde la teoría de sistemas sociales de Luhmann (1998a) y la gestión del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1999). La tabla 7 muestra los CA de las EN existentes en Tabasco

Tabla 7.

Distribución de los CA de las EN del Estado de Tabasco y su status

NOMBRE DE LA ESCUELA	NOMBRE DEL CA	GRADO DE DESARROLLO
Escuela Normal Urbana de Balancán	1.- Formación y Práctica Docente en la Escuela Rural	En Consolidación
	2.- Estrategias Didácticas y Formación Docente para la Educación Básica	En Consolidación
	3.- Planeación Didáctica y Evaluación de la Práctica Docente	En Formación
Escuela Normal de Educación Primaria Centro	1.- Evaluación Educativa	En Formación
	2.- Formación Docente y Trayecto Profesional	En Formación
Escuela Normal de Educación Física Centro	1.- La formación del educador físico: una construcción de competencias docentes	En Formación

Nota 1. Elaboración propia.

Nota 2. El CA 3 y el CA 1 de la Escuela Normal Urbana de Balancán y de la Escuela Normal de Educación Física respectivamente, se desintegraron y desaparecieron en el transcurso de la investigación.

De inicio se presentan los datos básicos de los entrevistados: un director, seis líderes de CA (entre ellos dos directores) y 15 PTC. Seis CA de tres EN de Tabasco, una media de dos CA por EN, distribuidos de la siguiente manera: tres CA en la EN1, un CA en la EN2 y dos CA en la EN3. Para el final de la investigación la EN1 solo contaba con dos CA y el CA de la EN2 ya había desaparecido. La antigüedad del personal que se entrevistó tiene un rango de 15 a 30+ años de servicio, 20.4 años en promedio. Escolaridad de los participantes: Líderes de CA, tres con grado de maestro, y tres con grado de doctor (dos de los líderes también son directores, un director tiene grado de doctor y dos tienen grado de maestría). De los PTC 11, tienen grado de maestro y cuatro PTC tienen grado de doctor (ver Tabla 8).

Tabla 8

Distribución de las personas entrevistadas por Escuela Normal, rol, antigüedad y grado

Entrevistado	Escuela Normal	Rol	Antigüedad	Grado
LCAEC1EN1	EN1	Líder	20	Maestro
PTC1CAECEN1	EN1	PTC	20	Maestro
PTC2CAECEN1	EN1	PTC	19	Maestro
PTC3CAECEN1	EN1	PTC	19	Maestro
DLCAEC2EN1	EN1	Director/Líder	18	Maestra
PTC4CAEC2EN1	EN1	PTC	34	Maestro
PTC5CAEC2EN1	EN1	PTC	19	Maestro
PTC6CAEC2EN1	EN1	PTC	15	Maestro
PTC7CAEC2EN1	EN1	PTC	15	Doctor
LCAEF3EN1	EN1	Líder	25	Maestro
PTC8CAEF3EN1	EN1	PTC	15	Doctor
PTC9CAEF3EN1	EN1	PTC	16	Maestro
DEN2	EN2	Director	23	Maestro
LCAEF1EN2	EN2	Líder	17	Doctor
PTC10CAEF1EN2	EN2	PTC	37	Maestro
PTC11CAEF1EN2	EN2	PTC	15	Maestro
LCAEF1EN3	EN3	Líder	20	Doctor
PTC12CAEF1EN3	EN3	PTC	22	Doctor
PTC13CAEF1EN3	EN3	PTC	30	Maestro
DLCAEF2EN3	EN3	Director/Líder	17	Doctor
PTC14CAEF2EN3	EN3	PTC	15	Maestro
PTC15CAEF2EN3	EN3	PTC	20	Doctor

Nota. Elaboración propia

En la tabla anterior se puede ver que se realizaron 22 entrevistas. Los CA son seis como ya se mencionó, al ser la EN1 la que cuenta con más CA, se realizó ahí la mitad de las entrevistas, es decir 12 entrevistas; de las cuales una fue para un directivo, dos líderes de CA (un directivo también es líder) y nueve PTC. También se entrevistó a cuatro profesores de la EN2: un directivo, un líder de CA y 2 PTC. Por último, la EN3, tiene dos CA y se realizaron seis entrevistas: dos líderes de CA y 4 PTC. (Ver Tabla 9).

Tabla 9

Entrevistas realizadas a los profesores según rol y sede

Sitio	Normal Urbana Balancán	Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen Villahermosa Centro	Normal de Educación Física Villahermosa Centro
Director	1	1	1
Líder de CA	2 (uno es director y líder de CA)	1 (un director es líder)	1
PTC	9	4	2

Nota. Elaboración propia

La información se organizó según las categorías analíticas apriorísticas que orientaron el guion utilizado para las entrevistas con los PTC y líderes de CA de las EN. A tales categorías les fueron vinculadas las subcategorías emergentes correspondientes según el análisis de la información con Atlas Ti ver. 8.1 (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Relación entre las categorías de análisis propuestas y la organización que arrojó el tratamiento de las entrevistas en Atlas Ti.

Categorías analíticas propuestas	Subcategorías emergentes trabajadas en Atlas Ti					
	1	2	3	4	5	6
1.- Desafíos y barreras institucionales	Desarrollo Institucional (75)	Dificultades laborales de la gestión (40)				
2.- Barreras de los PTC para la conformación de CA	Dificultades para el trabajo de los CA en la EN (60)	Relevo generacional en la EN (6)	Resistencia (25)			
3.- Desarrollo profesional de los PTC	Forma de operar de un CA (29)	Autonomía (23)	Perfil positivo para CA (21)	Presiones para ser CA (32)	Presiones como líder de CA (11)	
4.- Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional – en la EN-	Efecto de los CA en la EN (78)	Flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN (19)	Formación continua (40)	Formación de investigadores en los CA (40)	Redes intra e inter de CA en las EN (25)	

Nota. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Software Atlas Ti

Cada subcategoría emergente al menos corresponde a una categoría analítica, apriorística por ello en cada apartado que se realizó sobre lo antes dicho, se dio voz a cada uno de los roles de los entrevistados: Directivo, Líder de CA y PTC de las EN, según la información relevante. Las celdas ciegas se explican por la falta de citas relevantes, o bien que las citas no estuvieran directamente relacionadas con la categoría o subcategoría en cuestión, por lo que fueron dejadas en blanco.

Desafíos y barreras institucionales

A esta categoría apriorística le fueron vinculadas dos subcategorías emergentes como resultado del análisis de datos en Atlas.ti, según lo expresado por los participantes; a continuación, se muestra lo más relevante.

Desarrollo institucional, desde la perspectiva de los directores, líderes de CA y PTC

De acuerdo con el DEN2,

los CA, son pilares fundamentales, son la clave, el eje central para abarcar una multitud de actividades.

Además, señala que,

una de las ventajas es que la escuela puede tener un renombre a nivel internacional, los beneficios que obtiene la institución es que se va elevando el nivel académico del maestro que egresa de la EN2, ya que este no está capacitado actualmente para investigar, en la EN2 los miembros del CA tienen mucha libertad, ellos elaboran su plan de trabajo y lo presentan y se les aprueba; tienen tanta libertad que lo único que se sabe es que se van a congresos, presentan ponencias, publican, llevan a cabo sus actividades pero aislados.

El mismo DEN2 que fue entrevistado afirmó,

la presencia de los directivos en el trabajo del CA es muy importante.

El director continúa y dice que,

en la institución hace falta un área de formación docente, un área que esté implicada en el desarrollo profesional de los maestros, esto debe ser el resultado o el fruto de la planeación, para de ese modo, ahora con las clases a distancia tener más

habilidades con el uso de la tecnología y manejar las plataformas. El maestro tiene que desarrollarse, pero esto es independiente de los compañeros que han estado participando en congresos.

En la gestión tengo la suerte de contar con colaboradores que ya fueron directores de la EN, este plantel fue certificado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a nivel nacional por 4 años a diferencia de otras EN del estado. Para continuar con esto hemos tratado de contratar maestros jóvenes, maestros con una experiencia en investigación, tenemos cuatro doctores que no son PTC y por lo tanto no pueden conformar CA. Hay resultados en la EN, pero no en un 100% como quisiéramos.

La DLCAEC2EN1, señala que,

los CA propician que les lleguen recursos, que hay que distribuirlo, no puede quedar en un grupito, dárselos a los CA, pero también a los que apoyan que de alguna manera eso te motiva, por el contrario, te encuentras mucha resistencia y tenemos que decir “mira si te mancho el expediente ya no puedes participar en un proceso”, para qué llegar a esto, buscamos una administración inclusiva, yo no traigo compromisos con nadie.

De acuerdo con la información proporcionada por los directores en las entrevistas, se percibe que están conscientes de las implicaciones de contar con CA en las instituciones que dirigen, saben que éstos traen consigo prestigio académico y recursos para financiar los proyectos. No obstante, también reconocen los desafíos institucionales que plantea tener un CA, al señalar la necesidad de contar con un área que se encargue de impulsar el desarrollo profesional de los docentes. Aunque son conscientes de las ventajas de tener CA parecen no darse cuenta de que precisamente el CA es un impulsor del desarrollo profesional que podrían aprovechar para catapultar el desarrollo institucional. La afirmación anterior es con base en que ellos mismos señalan que no conocen a fondo qué es exactamente lo que hacen los CA.

Por otra parte, en lo que respecta a los líderes de CA, ellos señalaron lo siguiente:

El LCAEC1EN1 refirió en las entrevistas que,

La EN necesita de los CA y los CA no tenemos personalidad jurídica, por ejemplo, para tramitar un ISBN o ISSN tenemos que recurrir a la SEP. Las EN llevábamos 18 años sin una política de superación profesional, los CA permiten ésta, por ello tenemos la hipótesis de que los únicos que están capacitados para llevar a los alumnos en la dirección de sus tesis somos nosotros.

Continúa diciendo el entrevistado,

de sobra sabes cuán divididos estamos los colectivos de trabajo dentro de las EN, el CA divide aún más, los CA parece que dividen más porque nos dan recursos federales. En la EN1 teníamos muchos espacios conquistados como academias, pero nos vimos en la necesidad de formar un CA porque la matrícula disminuyó muchísimo y nos dimos cuenta de que era la única manera de defendernos como trabajadores, llegamos a tener dos años sin alumnos, ahí fue cuando vimos la necesidad porque fueron dos años que no tuvimos alumnos de la Licenciatura en Educación preescolar.

El LCAEC1EN1 guarda silencio y luego enfáticamente dice:

El CA se forma con personas que siempre han trabajado, no se escribe por decreto ni mandando oficios. Lo que nos une en el CA es la docencia en el medio rural multigrado. Estudiar estas cosas que, si se le permiten a las EN, el magisterio es una clase muy castigada muy dolida muy exhibida y eso se trata de un gran reto puesto que todos los días nos vemos más motivados como CA.

El CA nos da cosas, además de la libertad de hacer nuestros horarios, poco a poco nos fue cayendo el veinte, de qué es una investigación, aprendimos de alguna manera que los artículos tienen que partir de una investigación.

En el CA aprendimos a redactar un artículo publicable, o poder desglosar una ponencia, para mí el CA fue eso, para la EN los cuerpos son un beneficio, que un CA tenga producción es resultado de las evaluaciones, identificamos que, en las prácticas por la misma cultura de la Normal, y por muchos años de estar ahí, nuestra función es investigar, encontrar cosas de interés para la institución, se reflejan más en estatus que en recursos. La EN está siendo evaluada por CIEES, tiene CA,

proyecto de colaboración con las EN de la región sureste, no era suficiente formar parte del cuerpo

En ese mismo orden de ideas, el LCAEF1 de la EN3 menciona que,

es necesario un departamento de CA, sin embargo, es sólo para darle la parte administrativa ante PRODEP, un enlace con los cuerpos. La práctica, en las funciones ha cambiado, han cambiado y el organigrama quedó obsoleto, pero tenemos este problema, y tenemos que apostar en formar a los maestros a través de los CA, ya que eso permite innovar, con esas vinculaciones que tienen con otros cuerpos.

Por lo que respecta al LCAEF1 de la EN2 señaló durante la entrevista que,

En la Normal hay beneficios económicos, apoyos y financiamientos, hemos sido beneficiados con espacios de la infraestructura para poder desarrollarnos, contamos con un área funcional para llevar a cabo nuestro trabajo.

También señala,

hemos intentado que los compañeros de la escuela se involucren en el trabajo y conformen otros CA, sin embargo, no se ha logrado. Desde el año pasado comenzamos a tener reuniones informales, hemos venido insistiendo. Con el trabajo del CA esperamos poder subir los resultados de la ejecución de los planes de acción de mejoramiento de la EN.

En las percepciones de los líderes de los CA, es posible identificar que estos tienen una mayor claridad sobre la función de estos cuerpos integrados por los profesores. Los líderes CA coinciden en afirmar con seguridad que el CA es un motor que impulsa el desarrollo institucional, especialmente, mediante la formación de investigadores; lo que a su vez mejorará el perfil de egreso del futuro maestro de educación preescolar, primaria y física. De ahí, la preocupación de los líderes por impulsar que más profesores se sientan atraídos por el trabajo en el CA porque saben que éste les asegura el desarrollo profesional. Por último, los líderes también coinciden al señalar que institucionalmente tienen desafíos cuando uno de ellos es enfático al decir que el organigrama es obsoleto, al tomar en cuenta que éste data de 1984; aun así, cada EN internamente ha hecho los ajustes correspondientes para responder a las demandas de su propio desarrollo institucional.

En cuanto a la opinión de los profesores, en relación con el desarrollo institucional, un PTCEN1 dijo que,

con los CA se ambiciona cambiar las prácticas, romper paradigmas, salir de la zona de confort, como CA la ventaja que hemos tenido es que nos ha llevado a tener cambios en la práctica, hemos cambiado las nuestras. Hemos tenido la oportunidad, se ha beneficiado al interior porque de manera constante esas experiencias nos han ayudado para el rediseño que vamos a realizar.

Por su parte un PTCEN3 mencionó que,

la habilitación docente se debe apoyar en los CA, tienen que optar en participar en redes, como con el CA de Chihuahua, con ellos tenemos una línea de producción del conocimiento, que tiene que ver con el análisis de la práctica. Hace mucho tiempo esas políticas eran muy difíciles de ser promovidas, con los CA se ha logrado para que unos maestros puedan tener su maestría, su doctorado, el trabajo del CA te obliga, porque te exige que tengas el doctorado para estar en uno. Lo que nosotros aprendemos en otras normales, o en las investigaciones se deriva de la política de los CA.

Un PTCEN3 se queda pensativo, como ordenando sus ideas y prosigue diciendo,

A veces el departamento no concuerda con la líder, pero hay que presentar investigaciones, realizar artículos, libros, incluso hemos editado libros, tanto libros digitales, como libros impresos, a los estudiantes les hemos impartido diplomados, talleres. Hemos estado trabajando en la parte de multigrado, se trabajó en que quien esté al frente del CA debe ser un líder y eso hace que tengamos el deseo por superarnos, por buscar más, a las EN se les ha descuidado, porque no hay un rescate del trabajo.

En este sentido un PTCEN2 entrevistado mencionó que,

la mentalidad de algunos compañeros que piensan que esto es más trabajo, nosotros tenemos un beneficio que nos dio a través de recursos de un proyecto de trabajo. El segundo beneficio que tenemos con el CA es un renombre, los CA son puntos para evaluación para que otorguen recursos. La dirección a través del departamento de

evaluación nos da seguimiento. Otra de las formas en la que nos vamos involucrando es la movilidad académica, la EN tiene una mayor proyección, aparece dentro de una mejor categoría.

En relación con los profesores que conforman los CA se puede afirmar que reconocen que el trabajo en el CA abre una mejor perspectiva sobre la práctica docente y que el formar parte de un CA plantea ciertas ventajas o beneficios: porque el trabajo de investigación que en ellos se lleva a cabo les permite tener mejores horizontes sobre la formación de docentes, conformar comunidades de práctica mediante la movilidad académica, el intercambio de experiencias por medio de las redes de investigación y que en conjunto, lo anterior incide en la mejora del perfil de egreso de la EN.

Dificultades laborales de la gestión

En cuanto a las dificultades, el DEN2 señaló lo siguiente,

se ve la disposición que tendrá el maestro para realizar su trabajo, pero también la presencia de los directivos en las reuniones de redes en otros estados es muy importante, creo que en la medida que se integren los directivos a ese trabajo se le dará seriedad.

De igual manera el DEN2 dijo que,

hace falta un área de formación docente, un área que esté implicada, para dirigir la Normal no se nos dio ningún manual, sino que nos escogieron por alguna razón, pero tengo la suerte de contar con gente que ya fueron directivos de la Normal. Cada semestre tenemos una reunión de planeación donde participa el CA.

Por su parte el DLCAEC2EN1 mencionó que,

aquí no fue muy grata mi llegada, me empezaron a golpear, me sacaron pancartas, pero a trabajar que ya lo pusimos bonito esto a diferencia de cómo nos lo dieron y lo entregaron.

Uno de los LCAEC1EN1 señaló que, en cuanto a las dificultades laborales apuntan casos de falta de apoyo económico; por ejemplo, una de las autoridades de la DES financió, con recursos personales, en una ocasión, el registro de la revista. Otra falta de apoyo por parte de la SE es que las Escuelas Normales al no tener personalidad jurídica, los líderes de los CA deben hacer antesala

por horas en las oficinas del director jurídico de la Secretaría para que se lleven a cabo los procesos de registro de una revista, por ejemplo.

Al respecto el LCAEC1EN1 dijo,

hubo un tiempo en los que no se nos daban insumos mínimos como una impresora, en lo personal, me desanimó a veces, cuando se presentan dificultades, las EN no tienen apoyo porque no tenemos tradición en investigación.

Las percepciones que destacan entre los Directivos sobre las dificultades laborales relacionadas con la gestión son: perciben que su presencia en las reuniones de redes fuera de la propia EN, tiene un valor simbólico y que más allá de una presencia, en la medida que los Directivos se integren en el trabajo de los CA, dará seriedad a estos.

Por otra parte, identifican carencias en la formación, no sólo docente, pero también una formación para la gestión (“para dirigir la Normal no se nos dio ningún manual”). Por último, señalan que hay tensiones sociales, que en ocasiones recaen en ellos como figuras de liderazgo, mismas que no impiden sacar adelante la gestión y entregar resultados (“...a trabajar que ya lo pusimos bonito esto a diferencia de cómo nos lo dieron y lo entregaron”).

Por su parte, los líderes de los CA reportan que pueden llegar a sentirse solos (o insuficientemente respaldados) en el trabajo de la gestión institucional. Sin embargo, el mismo trabajo en el interior de la EN a través del CA es el que ha impulsado la creación de estrategias para hacer frente a los desafíos y sortear los obstáculos o carencias con los que se han encontrado.

En forma similar, en relación con las dificultades laborales de la gestión, un PTCEN3 entrevistado, señaló que,

los PTC son maestros que llegaron a la máxima categoría. Por la misma cultura de la Normal, y por muchos años de estar ahí, ya no tienen deseos de hacer algo más, mucho menos investigación, ya no quieren hacer nada, ¿para qué?, se preguntan, si de todos modos no ganaré más, para esos profesores llega un momento en su vida personal, de su vida profesional, en el que ya no tienen aspiraciones y en las Normales, esto es una carga muy pesada que se arrastra desde hace muchos años. Solo un pequeño grupo de profesores está interesado en trabajar o conformar un CA

y, por lo tanto, ese pequeño grupo es el que lleva sobre sus hombros las responsabilidades y compromisos para el desarrollo de la institución.

Uno de los PTCEN3 entrevistados afirmó,

yo creo que en un inicio cuando comenzaba esto de los CA se buscaba que trabajaran todos los profesores, pero no funcionó.

En la EN2, uno de los PTC expresó su opinión al respecto de las dificultades laborales de la gestión en los siguientes términos,

se piensa primero en los requisitos que hay que cumplir (para formar un CA), hay que ser PTC o Profesor de tres cuartos de tiempo, así como nos hace falta tener un área central que reúna a todos los CA, hace falta esa estructura en la EN porque he sabido que muchos utilizan a la investigación como un requisito para obtener un grado, una forma de no trabajar mucho con los grupos.

De acuerdo con los PTCEN1 la gestión en los CA, en parte, provoca rivalidad profesional, por el hecho de que los otros profesores los vean como diferentes. Uno de los PTCEN1, hace la siguiente aclaración,

al inicio se nos da un espacio, unas horas para que el CA se pueda reunir. Creo que esta parte la Normal tiene que retomarla porque cada CA dentro de las dificultades que habíamos tenido era precisamente esas, el horario.

De la misma manera el PTCEN3 enfatiza,

nosotros hacíamos trabajo docente y aparte teníamos otros compromisos, unos cuando no hay cultura y cuando no hay un manual bien establecido, la mayoría de los maestros no trabajan a la par porque ya se están jubilando, hace muchos años pensábamos en el trabajo académico desde las academias, ahora desde los CA.

Finalmente, los PTCEN2 afirman,

somos un grupito los que queremos que la escuela tenga presencia en todo y eso es complicado, porque a veces, hay compañeros que no tienen tiempo completo y no pueden participar en los CA.

Desde el punto de vista de los PTC, existen dificultades laborales de gestión que incluyen: de inicio, la necesidad de cumplir con ciertos requisitos; el desafío de la rivalidad o competencia en la conformación de los CA; y la barrera institucional o el obstáculo de, específicamente como resultado de la separación que se presenta entre el grupo de profesores que pertenece a un CA y el resto de los docentes que no pertenecen. El desafío al que habría que enfrentarse es llevar a cabo una mejor distribución de la carga horaria que permita que los profesores llevar a cabo las reuniones de trabajo colegiado, entre otras actividades. Otro desafío sería lograr una estructura, o a falta de estructura una cultura, que permita organizar y desarrollar el trabajo académico desde el enfoque de cada CA.

Barreras de los PTC para la conformación de CA

A esta categoría apriorística “Barreras de los PTC para la conformación de CA” le fueron vinculadas tres subcategorías emergentes que surgieron del análisis de la transcripción de las entrevistas en Atlas.ti, según lo reportado por los y las participantes, estas son: Dificultades para el trabajo de los CA en las EN, Relevo generacional en la EN, y Resistencia.

Dificultades para el trabajo de los CA en las EN

Por lo que respecta a las dificultades que tiene los CA para trabajar en la EN, el DEN2 dijo que,

ahí es donde se ve la disposición que tendrá el maestro para realizar su trabajo.

Por su parte el DLCAEC2EN1 señaló que,

es tenso el ambiente en la EN, aquí nos fue muy difícil, a mi llegada me empezaron a golpear con publicaciones en las redes sociales, colgaron mantas en mi contra.

Un LCAEN1, señala que cuando se integran profesores como colaboradores de los CA, los integrantes aprovechan para que éstos hagan una serie de multitareas lo que dificulta el trabajo colaborativo, sin embargo, otro LCAEN1 pensó que sólo era en esta institución, que los CA abusaban de los colaboradores. Pero lo mismo ocurre con otras EN del país, al decir de uno de los LCAECEN1,

un compañero de un CA del estado de Sonora dijo que cuando empezaron a abusar de los colaboradores, (estos) dejaron de apoyar a los CA, creo que, porque no estamos acostumbrados al rigor, lo veo con los alumnos.

Los LCAEF de la EN2 y EN3, afirman que,

los profesores que se encuentran en CA son muy pocos, porque la gran mayoría no está interesada en el trabajo de los CA, porque ese trabajo no representa ningún incentivo monetario y, además, la mayoría ya llegó a la máxima categoría. A eso se agrega que los integrantes de CA aparte del trabajo que éste significa, tenemos otras muchas actividades en la EN.

Ahora bien, por su parte el PTCEN1 señaló que,

formar un CA es avivar esa parte de la rivalidad profesional, el hecho de que los otros profes no tengan los mismos recursos y oportunidades para viajar que nosotros, hace que se sienta una tensión en la EN, creo que esta parte la Normal tiene que retomarla porque cada CA dentro de las dificultades que habíamos tenido era precisamente esa. Nosotros hacíamos trabajo y aparte teníamos otros compromisos, cuando no hay cultura de investigación.

La percepción de los participantes entrevistados en torno a las dificultades que enfrenta el trabajo de los CA en las EN son claras alrededor de ciertos temas. Uno de ellos, está representado en las tensiones generadas. Las tensiones y sus causas plausibles: ya sea por presiones sociales, rivalidades, acceso a oportunidades diferenciadas, excesiva carga de trabajo, son vividas por los y las participantes como factores que afectan el trabajo colaborativo y el ambiente de trabajo necesario para llevarlo a cabo. En términos de barreras, los Directivos señalan que el ambiente es muy tenso; y, por otra parte, que es precisamente en las dificultades, en donde se vuelve evidente la motivación que tendrá el docente para realizar el trabajo que demanda el CA.

Los Líderes CA perciben ciertas barreras que también contribuyen a las dificultades del trabajo de los CA: una carga adicional de trabajo (“tenemos muchas actividades en la EN”) para los docentes que ya forman parte del CA, y al mismo tiempo una distribución desigual entre integrantes y colaboradores. No menos importante como barrera, se percibe que la mayoría de los docentes ya alcanzaron “la máxima categoría”, lo que incide directamente en la motivación.

De manera específica, los PTC externalan preocupaciones que les son relevantes a su perfil: como carencia, la falta de una “cultura de investigación” en las EN. Y como barreras, algunos

aspectos de gestión: carga adicional de trabajo (“Nosotros hacíamos trabajo y aparte teníamos otros compromisos”), que, de no ser distribuida efectivamente, se puede caer en excesos y termina por alejar a docentes en calidad de colaboradores. Señalan, además, que tales aspectos de gestión deben ser retomados por la EN pues de lo contrario persisten tensiones que han sido fuente de dificultades. Por último y no menos importante, los PTC mencionan que el acceso diferenciado a recursos es también causa de tensiones (“el hecho de que los otros profes no tengan los mismos recursos y oportunidades para viajar que nosotros, hace que se sienta una tensión en la EN”).

Relevo generacional en la EN

En cuanto al relevo generacional, el DEN2 concluye que,

los maestros de tiempo completo son maestros que llegaron a la máxima categoría, y ya nada los motiva, ya no se esfuerzan por trabajar como debieran.

En relación con esta categoría, uno de los LCA de la EN1, afirma lo siguiente,

los profesores no están formados en investigación, entonces, es necesario desarrollar esta cultura en la EN que por muchos años no se ha logrado con los PTC que tienen muchos años de antigüedad, esperemos que el próximo año haya más profesores jóvenes de tiempo completo. Hemos tratado de contratar maestros jóvenes, maestros con experiencia en la investigación.

En definitiva, uno de los PTC señaló que,

desafortunadamente en las EN la mayoría de los maestros ya llegaron a su máximo tope salarial y no hacen nada, se lo ganaron según ellos, no obstante, los CA han buscado que la EN tenga ciertas capacitaciones, seguir adelante y no quedarnos estancados, a veces, por creer saberlo todo por pura antigüedad.

Específicamente, el PTCEN1, percibe el cambio generacional como un factor que impacta la conformación de CA, al afirmar que,

...desafortunadamente, en nuestra escuela, la mayoría de los maestros ya se están jubilando.

Los participantes perciben de manera similar el relevo generacional que ocurre en las EN estudiadas; entendido como el reemplazo de una persona por otra, ya sea a raíz de un fallecimiento

o de una jubilación; pero no como resultado de una acción planeada, lo cual formaría parte de un proceso de gestión del cambio. Es posible identificar el relevo generacional como una barrera que afecta el trabajo de los CA y su continuidad, constituyéndose, así como parte de las dificultades que enfrenta el trabajo de los CA en la EN. Sin embargo, existen ciertas tendencias las cuales se acentúan según el perfil. Por ejemplo, Directivos y PTC relacionan el relevo generacional con cuestiones administrativas que repercuten en la motivación de los participantes del CA. De tal forma que, cuando los docentes alcanzan la categoría máxima y por lo tanto un tope salarial, pierden la motivación y es muy difícil generarla en ellos; inclusive que se presentan casos en que una mayor antigüedad docente, refuerza actitudes entre los individuos de “creer saberlo todo” y, por consiguiente, de estancamiento profesional.

Por su parte, para los Líderes CA, es importante desarrollar una cultura de investigación que por lo general no se concreta en la formación inicial. Al mismo tiempo reconocen que a pesar de intentarlo durante años con los PTC que tienen mayor antigüedad, no se ha logrado y entonces la alternativa es intentar atraer a docentes jóvenes de tiempo completo, que tengan formación y experiencia en realizar investigación.

Resistencia

La formación de CA en las EN enfrenta dificultades estructurales, pero también personales, esta combinación resulta en distintas expresiones de resistencia, el DLCAECEN1 expresa razones para que esto ocurra,

por falta de trabajo sistemático de los compañeros, lamentablemente pocas veces planean, lo que es peor ni siquiera de manera tradicional, en función de lo que ellos no están en esa sintonía y no le entran, no les interesa hacer más trabajo como ellos dicen, la resistencia principal, se debe a que la formación que tenemos no es de investigadores y se convierte en cultura, en una cultura pasiva, en una cultura general en las EN.

Uno de los LCAEN participantes considera que,

se da una tensión entre los compañeros de la EN porque ellos tienen dinero, un dinero federal y es así como nos ven, como privilegiados. Además, no se escribe por decreto ni tampoco esto se logra mandando oficios. Estos, los más, los que

abusan más, son los maestros de tiempo completo, maestros que llegaron al límite de la última categoría.

La percepción de los participantes sobre la resistencia a formar un CA, es compleja y no está exenta de algunas contradicciones. Aún dentro de los CA persisten ciertas creencias, como por ejemplo que al formar parte del CA no se gana nada, pero al menos se ganan ciertos espacios de “libertad”, esta entendida como que “los van a dejar de molestar”. Los miembros actuales de los CA consideran que los nuevos PTC que sean contratados, deben tener el máximo grado de habilitación, deben traer una formación distinta que la misma cultura de la EN, pero al mismo tiempo destacan que prevalecen ciertas percepciones que otorgan un mayor crédito a la experiencia sobre las credenciales académicas.

En este sentido, un Líder CA señaló que,

es muy complicado ser líder de una red, líder de un CA, el desarrollo profesional no te lo da una maestría o un doctorado, creo, es mejor la experiencia.

La paradoja de la resistencia que se da en las Escuelas Normales contra los CA es singular porque la gran mayoría de los PTC han obtenido el grado de maestro o doctor en ciencias, lo que significa que han desarrollado las capacidades para hacer investigación, entonces, ¿por qué hay resistencia al trabajo académico y de investigación? Sin duda, esto plantea retos para ser abordados desde una gestión más comunicativa en lugar de una gestión burocrática como es actualmente en las EN.

La primera permitiría integrar equipos de trabajo colaborativo que aproveche las diferentes capacidades en lugar de agravar la brecha generacional. Equipos que integren en los CA a los docentes jóvenes formados en la investigación y a los docentes experimentados en la docencia que ya laboran en la institución, y así estos perfiles puedan complementar el desarrollo de sus competencias mutuamente. Es de llamar la atención que los PTC no se pronunciaron sobre el tema de resistencia, a pesar de que los implica directamente.

Desarrollo profesional de los PTC

Como en los otros casos de las categorías apriorísticas, a “Desarrollo profesional de los PTC”, por afinidad y relevancia le fueron vinculadas cinco subcategorías emergentes que surgieron del análisis de la transcripción de las entrevistas en Atlas.ti; estas son: Forma de operar un CA,

Autonomía, Perfil positivo para CA, Presiones para ser (parte de) CA, y Presiones como líder de (un) CA.

Forma de operar de un CA

Los DEN opinan que la forma de operar de un CA comienza al participar en seminarios a nivel nacional e identificar a nuevos talentos con potencial de ser reclutados.

EL DEN2 señala que,

tenemos cuatro maestros que están terminando su doctorado y los vamos a invitar a investigar.

El mismo DEN2, refiere que,

de los CA solamente sabemos que se van a congresos, presentan ponencias, hacen publicaciones, muchas de las actividades de los CA recaen en el líder que me solicita permisos con oficios.

Sobre la forma de operar de un CA el LCAEN1 dijo que,

no hay motivo para tener un departamento de CA, ellos se manejan independiente de la escuela, tienen 28 horas para ello y 12 de clase, sin embargo, si el maestro tiene la oportunidad de ir a un lugar, pues es el CA que contribuye en eso. También apoyan al aprendizaje permanente, a actualizar a los compañeros, incluyendo algunos estudiantes para que se puedan titular con el trabajo que realizan con nosotros. En sí el CA opera porque un grupo de profesores se agrupan para desarrollarse.

Por su parte un PTCEN3 dijo que el CA al que pertenece opera,

con la línea de formación docente y proyecto profesional, editamos libros, tanto libros digitales, como libros impresos, por ello de tres integrantes del CA uno pertenece al SNI.

El mismo PTCEN3 señaló también que,

un CA aun de tres integrantes, es un grupo colaborativo en donde se comparte escenario.

Para el LEN2, refiriéndose al caso de los maestros que tienen menos experiencia en investigación, dijo,

se les trata de involucrar, hemos venido trabajando en redes de manera conjunta, hay momentos para ello. Laboramos en un área específica compuesta por unos cuatro cubículos, nos ha cambiado la mentalidad, esa parte fue la que en un momento dado nos limitaba. Nosotros tenemos algunos estudiantes, mediante sus ensayos los apoyamos para sus tesis y nosotros publicamos. En sí los CA operan porque son grupos de profesores de tiempo completo que comparten varias actividades y metas.

El PTCEN1 no lo ve muy diferente, opina que,

dentro del grupo, es un reto ir tomando acuerdos y acoplarnos. Nosotros somos cuatro y otra maestra que está en espera de integrarse, elaboramos ponencias que presentamos en los congresos, tenemos una colaboración. Para mí un CA es un grupo de personas de la misma área.

El PTCEN2 y PTCEN3 dijeron que,

como CA la ventaja que hemos tenido es que nos encontramos, nació de la afinidad, empatía entre los integrantes. Cada cuerpo tiene su propio seguimiento, el CA es muy independientemente, a pesar de ello contribuimos en las ediciones de libros del proyecto Normalismo extraordinario.

Por su parte, el PTCEN2 afirmó que,

tenemos un beneficio que nos dio el CA, a través de recursos con los que podemos asistir a congresos nacionales e internacionales, los CA son puntos para evaluación, para que otorguen recursos a la EN, por ello tenemos un espacio amplio dedicado a los CA, no nos podemos quejar. La dirección a través del departamento de evaluación da seguimiento al CA, pero este camina solo y cuando necesitamos estudiantes para hacer investigación, los solicitamos. Igual escribimos libros, también nos permite asistir a congresos, involucramos a los alumnos en la movilidad académica.

Como se puede observar en las entrevistas, las percepciones que se tienen sobre el desarrollo profesional de los PTC están estrechamente relacionadas con la forma de operar un CA, lo cual está directamente relacionado con el estilo de gestión que prevalece en las EN. Para entender la forma de operar un CA, el primer punto de partida es conocer cómo entienden los participantes un CA y su participación en ellos.

Por parte de los Directivos, se familiarizan con la actividad de los CA principalmente como resultado de lo que se requiere de ellos. Es decir, a través de formas burocráticas: desde los oficios para obtener permisos que necesitan de su autorización o cuando se solicitan estudiantes para realizar investigación. De tal forma que los Directivos, perciben en gran parte su función en la operación de un CA, proporcionando lo necesario (incluyendo la designación de espacios físicos) para que los participantes (Líderes CA y PTC) realicen su plan de trabajo.

En el caso de los Líderes del CA, se saben parte del CA y se reconocen como un importante eslabón en la cadena de gestión; denotan un mayor conocimiento del trabajo que se realiza en un CA. Entre sus percepciones sobre la forma de operar un CA, destacan las siguientes: Atribuyen que opera porque tiene la capacidad de congregar a docentes con metas y motivaciones similares: el desarrollo profesional. Y entre las principales ventajas o beneficios de crear y mantener un CA están: es una plataforma que brinda oportunidades a los docentes (“ir a algún lugar”, “actualizar a los compañeros”); pero también al proceso de aprendizaje permanente de los estudiantes, ampliando la visión y alcance de sus trabajos de titulación.

Sobre la forma de entender la función y operación de un CA, los PTC puntualizan con mayor profundidad en algunos aspectos. Por ejemplo, para los PTC la formación de un CA no depende de la cantidad de integrantes, pueden ser 3 ó 4.; según su percepción, a un CA lo define la forma de trabajar (operar): compartir un espacio y metas en común; la capacidad de entablar trabajo colaborativo (“tomar acuerdos y acoplarnos”) bajo una línea de investigación definida; de concretar resultados, en la forma de ponencias a ser presentadas en congresos, productos editoriales (“libros digitales, libros impresos”).

Los PTC identifican que para la operación de un CA es necesario que existan ciertas condiciones: afinidad y empatía entre los integrantes; disponer de un espacio físico para trabajar (“tenemos un espacio amplio dedicado a los CA, no nos podemos quejar”); y aunque están dispuestos a ser parte de un seguimiento institucional, destacan que “el CA camina solo” y

únicamente cuando necesitan algo, lo solicitan conforme al proceso de gestión. Por último, los PTC reconocen los beneficios que les ofrece la forma que tienen los CA de operar, aunque eso los vincule a un proceso de evaluación y a un sistema “de puntos”. Entre los beneficios mencionaron: acceder a recursos económicos para asistir a congresos nacionales e internacionales, participar en proyectos, e involucrar a los alumnos en actividades de movilidad académica.

Autonomía

El DLCAECEN1 mencionó que,

ya se llevan cuatro años impulsando los cuerpos académicos.

El DEN2 dijo enfático que,

cada proyecto tiene acciones, cada proyecto tiene actividades propias.

En esta categoría un LCAEN1 mencionó que,

los CA son una necesidad, no solo tenemos autonomía, tenemos esa ventaja, porque hasta en nuestras vidas hay cambios, trabajamos por evaluaciones de nuestros productos, pero no evalúa la escuela, el CA es el resultado de las evaluaciones de afuera, identificamos que en las prácticas aportamos mucho.

Por su parte un LCAEN2 mencionó que,

así el maestro tiene la oportunidad de ir, conocer adentrarse a un lugar, pues por el CA tenemos todas las facilidades y en acuerdo con la coordinación de la escuela podemos salir. Además, podemos participar de los proyectos de nuestro interés. Fuera de la planeación de la EN, hemos estado trabajando en la parte de multigrado, se trabajó en un proyecto con la EN1, como tal, no hay control, no lo hay, yo creo que cada CA lleva su propio control.

El LCAEN2 describió del siguiente modo, esta categoría.

Tenemos un área específica compuesta por unos cuatro cubículos, sólo para el CA, dentro de la EN, de los CA, el resto del personal solamente saben que vamos a congresos, presentamos ponencias, publicamos, pero no damos cuenta a la EN.

En cuanto a los profesores, uno de ellos PTCEN3, mencionó respecto de la autonomía con que se manejan:

Nosotros tenemos un beneficio a través de recursos, a los estudiantes les hemos dado diplomados, talleres, cada cuerpo tiene su propio seguimiento, cada CA lo hace y reporta, pero no a la dirección, así hemos sido los beneficiados por la infraestructura para poder desarrollar nuestro trabajo de investigación.

Ya que la actividad principal de los CA es la investigación, estos se convierten en espacios que destacan al interior de la EN por varias razones. No forman parte de la estructura y operación como el área de docencia; obedecen a otros controles y formas de evaluación; tienen acceso a recursos que otros docentes no tienen. Los participantes consideran que los CA son espacios que gozan de cierta flexibilidad y libertad, ambas condiciones necesarias en la gestión para la creación de conocimiento. Dentro de la verticalidad que caracteriza a las instituciones de educación superior, las EN entre ellas, los CA son espacios horizontales en los que prevalece la colegialidad, la empatía y la colaboración.

Un rasgo distintivo en la forma de operar de los CA es la autonomía. Los directivos reconocen el tiempo que llevan impulsando los cuerpos académicos y destacan que cada proyecto que se lleva a cabo “tiene acciones, cada proyecto tiene actividades propias”. Por su parte, los líderes de CA hacen referencia a la autonomía directamente y la reconocen como una ventaja, que también viene acompañada de responsabilidades: “trabajamos por evaluaciones de nuestros productos, pero no evalúa la escuela, el CA es el resultado de las evaluaciones de afuera...”. La autonomía de los CA es percibida también a través de las oportunidades de gestionar el trabajo propio: “podemos participar de los proyectos de nuestro interés”, “fuera de la planeación de la EN, hemos estado trabajando en la parte del multigrado, se trabajó en un proyecto con la EN1”, “yo creo que cada CA lleva su propio control”.

Por su parte, los PTC tienen muy presente que cada CA “tiene su propio seguimiento” y que cada CA trabaja y reporta, pero no a la dirección de la EN, aunque reconocen que han recibido los beneficios de cierta infraestructura para desarrollar su trabajo de la investigación.

Perfil positivo para CA

En lo referente al perfil positivo, esto se entiende como las características deseables de un profesor de un CA, el DEN1 mencionó que,

muchos profesores de CA utilizan a la investigación como un requisito para obtener un grado, tenemos cuatro maestros que están terminando sus doctorados y

los vamos a invitar al CA, para que al maestro de educación física de la Normal suba su capacitación. La relación dentro del CA es algo personal, yo como maestro tengo que desarrollarme, pero a la vez apoyar, tenemos cuatro doctores sin tiempo completo, y por ende no pueden entrar a un CA, la mayor fortaleza de mi CA creo que es la formación que tienen.

Al respecto uno de los LCAEN1 refirió que,

Ahora con la cuestión de la investigación y todo pues necesitas tu CA, en ellos lo que nos une es la docencia en el medio rural multigrado, si te voy a aceptar nomás así, como aspirante a colaborador, pero si no tienes maestría y queremos ser tratados como verdaderas instituciones de educación superior pues no se puede, mire, empezamos, así como usted dice, como colegiados de investigación. Hemos tenido la oportunidad de ir solo a dos congresos. Al inicio no sabíamos cómo, ahora ya le podré redactar un artículo publicable, o desglosar una ponencia, pero sacrificamos mucho tiempo libre. Como los fines de semana. Esa fortaleza se debilita con esa masificación de los posgrados, porque muchos maestros se titulan sin una tesis.

El LCAEN3 señaló,

en este momento se convierte en un desafío poder encontrar a alguien que venga bastante formado del doctorado, el CA nos permite conocer gente de otras Normales, conocer formas de trabajo diferente. Un integrante del CA pertenece al SNI, un problema es que no todos queremos trabajar de manera colaborativa. Ven a los maestros que están en la investigación académica, como los privilegiados.

Los PTCEN comentaron que la mentalidad de algunos compañeros es pensar que esto es más trabajo y sí, lo es, pero tiene que ver mucho con la cuestión de la afinidad, la actitud, el deseo y compromiso de los integrantes.

Al respecto uno de los PTCEN participantes finalmente dijo,

como CA la ventaja que hemos tenido es que nos encontramos, si nosotros no buscamos profesionalizarnos más, las cosas no van a cambiar.

En cuanto al Desarrollo profesional de los PTC, de inicio es necesario considerar un Perfil positivo para pertenecer a un CA, y así lo perciben los Directivos quienes expresan que: contar con

las credenciales académicas necesarias (maestría o doctorado) hace que un docente incremente su nivel de preparación y también, que pueda ser invitado(a) a formar parte del CA; pero las credenciales académicas por sí mismas no son la panacea, si el docente no es de tiempo completo (TC) no puede formar parte del CA. En cuanto a la formación para alcanzar un perfil idóneo, los Directivos perciben una doble tarea, pues ellos tampoco dejan de ser docentes: continuar con la propia preparación y apoyar a otros docentes en su desarrollo profesional. Por último, identifican que la mayor fortaleza de un CA tiene que ver con la formación de los docentes que lo integran.

Por su parte, los Líderes del CA mencionaron la importancia que ha ido tomando la investigación en la EN, de ahí la necesidad de contar con un CA. En cuanto al Perfil positivo para CA, agregan algunos aspectos importantes más allá de lo técnico, una serie de rasgos a nivel individual: para formar parte del CA estar dispuesto a empezar, en ocasiones, como aspirante o colaborador; disposición a sacrificar tiempo personal; a conocer otras formas de trabajar, en especial colaborativamente; y, sobre todo, a seguir aprendiendo en cuestión de investigación, porque el egresar de un posgrado no lo garantiza.

Los PTC señalaron aspectos personales en los integrantes del CA, más que aquellos relacionados con una formación técnico-científica: afinidad por el tipo de trabajo a realizar (de tipo académico); actitud, deseo y compromiso hacia los colegas. Además de una automotivación basada en el deseo de superación profesional, para evitar el estancamiento.

Presiones para ser CA

El DEN2, precisó lo siguiente,

los CA comienzan a participar en seminarios a nivel nacional y perdieron justamente el registro por falta de producción de publicaciones académicas.

Uno de los LDCAEN1 afirmó que,

el mismo sistema del PRODEP te obliga por qué hay como una presión, además como PRODEP nos está pidiendo romper la endogamia en las publicaciones locales, entonces todos los años enviamos nuestros proyectos, para irme a un congreso o evento académico tengo que sentarme a producir lo que tiene que salir para ser publicado.

Hemos tenido la oportunidad de ir solo a dos congresos, no fue fácil a lo mejor escribir un artículo, sí aprendimos de alguna manera que los artículos tienen que partir de una investigación. Pero eso es extra yo tenía mucho trabajo, tenía cosas con mis alumnos, mucha producción, hemos tomado especialidades, hemos buscado los talleres, los cursos, sacrificamos mucho tiempo libre, como los fines de semana.

Uno de los PTCEN1 señaló que

ser parte de un CA los obliga, porque les exige que tengan el doctorado para estar en uno, en producir, al principio fueron ponencias para asistir a congresos para tener publicaciones.

Los PTCEN2 dijeron que,

la edición de libros también les permite asistir a congresos, el año pasado que iniciaron con esto, se les explicó a los alumnos que presentaran investigaciones, realizaran artículos, libros, incluso en su evaluación.

Entre las presiones de lograr un CA, ya sea en formación o en consolidación, los Directivos perciben que representa un trabajo continuo; aún lo ya logrado se puede “perder”, existe una presión importante en lo que respecta a la producción académica: “los CA comienzan a participar en seminarios a nivel nacional y perdieron justamente el registro por falta de producción de publicaciones académicas”. Por su parte, los Líderes de CA perciben otra dimensión respecto a la presión sobre la producción académica, la cual debe tener ciertas características: “el mismo sistema del PRODEP te obliga porque hay como una presión, además como PRODEP nos está pidiendo romper la endogamia en las publicaciones locales”. Y, además, lograr esa producción académica, representa una carga de trabajo adicional importante: “no fue fácil a lo mejor escribir un artículo, sí aprendimos de alguna manera que los artículos tienen que partir de una investigación. Pero eso es extra yo tenía mucho trabajo, tenía cosas con mis alumnos, mucha producción, hemos tomado especialidades, hemos buscado los talleres, los cursos, sacrificamos mucho tiempo libre, como los fines de semana”.

Los PTC, viven de manera muy directa las presiones relacionadas con la credencialización y también con producción académica, puesto que son los docentes implicados en ella; ambas son percibidas como una obligación si se quiere pertenecer a un CA, “ser parte de un CA los obliga, porque les exige que tengan el doctorado para estar en uno, en producir, al principio fueron

ponencias para asistir a congresos para tener publicaciones”. Los docentes experimentan diferentes formas de presión relacionadas con la producción académica que demanda un CA, por su vinculación directa con la evaluación. Producir, pareciera para ellos ir siempre en ascenso: inicia con ponencias, proyectos de investigación para producir artículos, posteriormente libros e involucrar a estudiantes en ello. De manera similar, escala la complejidad de los proyectos, realizarlos primero en la EN propia en donde se encuentra el CA, para después extender su alcance a través de redes.

Presiones como líder de CA

Por lo que respecta a la presión de ser líder de CA, uno de los LCAEN1 opinó lo siguiente, me tengo que sentar a sacar lo que tiene que salir, porque ya está lista –la petición– porque ellos –los compañeros de CA– tienen dinero federal y eso como que nos une. En ese momento se convierte en un desafío poder encontrar a alguien, es muy complicado ser líder de una red, líder de cuerpo académico, muchas de las actividades de nosotros recaían en mí, desde actividades tan simples como solicitar oficios de comisión, hasta lo más complejo como trabajar en una red, que implica hacer contacto con la gente, estructurar el proyecto, enviarlo a los líderes de otros CA, hacer el seguimiento, y eso pesa, me desgasta mucho emocionalmente.

Los resultados demuestran que el trabajo colegiado en los CA contribuye en primer lugar al desarrollo institucional, en el que indudablemente los colectivos docentes de las EN tienen un protagonismo en estos procesos autopoiéticos para crear o reforzar las capacidades organizacionales que permitan la generación, asignación y el uso de los recursos para lograr los objetivos; en segundo lugar, al desarrollo profesional; entendido como un proceso continuo que acompaña al profesor durante su trayectoria laboral que se produce mediante la reconfiguración de los diversos aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y que se entiende como el proceso que vive el profesor y que no es un estado al final de su formación profesional, se caracteriza por un trabajo colectivo y colegiado entre docentes que exige de ellos un compromiso personal e intelectual profundo y permanente, en este proceso del desarrollo profesional el colectivo docente debe ser el protagonista, debe experimentarlo y exigirlo y en tercer lugar contribuye a la formación de investigadores, las palabras anteriores de los entrevistados así lo confirman, lo que se requiere es trabajo colegiado, disciplina, planeación y organización.

Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN

A la categoría de creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional, se le vincularon cinco subcategorías emergentes, como resultado del análisis de los datos en Atlas.ti; estas son: efectos de los CA en la EN, flujo vertical de información de los CA en los alumnos, formación continua, formación de investigadores y redes intra e inter de los CA.

Efecto de los CA en la EN

En referencia a las respuestas de los directores, respecto a los efectos de los CA en la EN el DEN2 mencionó que,

con el trabajo de los alumnos ven a los maestros que están en la investigación académica. La escuela tiene un renombre a nivel internacional, ya que el CA benefició en prestigio a la Normal, vamos elevando la calidad del formador de formadores en la EN, ya que éste no está capacitado en investigación. La relación es algo personal, yo como maestro tengo que desarrollarme. Nuestros compañeros han estado participando en congresos y han estado ahí, poniendo en práctica las acciones de la comunidad de aprendizaje.

Por su parte la DEN1 señaló,

considero muy atinado esto de los CA porque realmente nosotros tenemos de alguna manera que ir impactando en la situación, la misma experiencia lo que estás viviendo cotidianamente tú lo puedes aprovechar. Porque los alumnos te miran de otra forma como investigador.

En lo que se refiere a uno de los LCAECEN1 explicó,

por los estudios de doctorado yo estuve en Barcelona visitando y conociendo nuevos modelos, eso traigo, veo qué libros vamos a publicar, ya se cierra la convocatoria del congreso, en fin, tantas cosas que hacemos para la Normal, -ella- necesita de los CA y los CA entrarán en la próxima reforma de Normales que se viene para el 2021, cómo diseñadores estamos llevando ahorita la formación para el trabajo docente. La cuestión de la investigación y todo pues necesitas tus cuerpos.

El LCAECEN1 continuó diciendo,

cobra mucho significado dentro de la profesión que nosotros estamos ejercitando. La verdad al inicio no veíamos que impactara. Nosotros analizábamos que sí pero poco a poco nos fue cayendo el veinte, de qué es una investigación, qué aprendimos cosas con mis alumnos, mucha producción salió de eso, por eso nos piden participar en los distintos eventos que existen. A veces los estudiantes tienen carencia económica y problemas de otro tipo, visionamos más las necesidades que tienen nuestros alumnos y de ahí, ahora, profundizamos desde primer semestre, en segundo semestre nos enfrentamos y tenemos autonomía, si tenemos esa ventaja, porque hasta en nuestras manos está poder redactar un artículo publicable, o poder desglosar una ponencia, es una oportunidad de crecimiento profesional.

En cuanto al LCAEN3, señaló al respecto.

Los maestros de tiempo completo son maestros que llegaron al tope, además no está formada la gente en investigación, mucho de los que son asesores de tesis, no han hecho un trabajo de investigación, entonces, tener CA es un beneficio, pero eso hasta ahora no se ve, que un CA tenga producción de lo que haga el cuerpo, no me parece que le beneficia mucho a la EN.

Uno de los PTCEN3, dio sus razones respecto a los efectos de los CA en las EN señalando que,

los resultados de las evaluaciones se reflejan más en estatus que en recursos, porque la distribución que la EN está haciendo es evaluada por CIEES. Para algunos, formar parte del cuerpo, les da inmunidad, un estatus, proyecto de colaboración con las EN de la región sureste. Esa parte de la rivalidad profesional también.

El PTCEN3 continuó con su argumento,

el CA le da al profesor formación docente y proyecto profesional, ya estuve valorando algunas cosas que hemos hecho, a veces no tenemos el deseo por superarnos, por buscar más, a las escuelas se les descuida, a las EN, porque no hay un rescate del trabajo que hacemos.

El LCAEN2 dijo que,

en la Normal hay beneficios económicos, apoyos y financiamientos para poder desarrollarnos, hemos intentado para que ellos se involucren más en el proceso, hemos venido trabajando en redes de conjuntos. De manera personal me ha permitido un cambio en la manera de pensar. Nosotros tenemos algunos estudiantes que, mediante sus ensayos, desde el año pasado, comenzamos a tener reuniones informales, otros hemos venido insistiendo, por eso son pilares fundamentales, los CA son la clave para el crecimiento.

En lo que respecta a uno de los PTCEN1, opinó que,

les permite innovar, en esas vinculaciones que se tienen con otros cuerpos. Nosotros somos cuatro y otra maestra que está en espera de integrarse, se ha promovido para que unos maestros puedan tener su maestría, su doctorado, al realizar los documentos con los chicos, nos apoyamos, para eso se nos dieron todas las facilidades y en acuerdo con coordinación, el CA obliga, porque exige que se tenga el doctorado para estar en un CA. Por otro lado, lo que nosotros aprendemos en otras normales, o en las investigaciones lo traemos. Es acertada esa política desde que nosotros como profesores tenemos la oportunidad de investigar.

El DLEN2 dijo que,

los CA se derivan de la política que cada Normal del Estado tiene. El segundo beneficio que tenemos como CA es un renombre porque los CA representan puntos para las evaluaciones externas, para que otorguen recursos. La dirección a través del departamento de evaluación nos da seguimiento, pero de verdad el CA camina solo y cuando necesitamos estudiantes los pedimos. El año pasado que iniciamos con esto se les explicó a los alumnos de qué se trata el CA, que otra de las formas en las que vamos involucrándolos es la movilidad académica, así la EN tiene una mayor proyección, aparece dentro de una categoría.

Uno de los PTCEN2 señaló al respecto, el CA es la herramienta para cambiar las prácticas, romper paradigmas, salir de la zona de confort, es lo que significa un CA. En este sentido, uno de los PTCEN3 explicó,

hemos tenido la oportunidad, se ha beneficiado al interior porque de esas experiencias nos han ayudado para el rediseño que vamos a realizar, fuimos invitados para las ediciones de libros del Normalismo extraordinario, nosotros buscamos profesionalizarnos más, de lo contrario las cosas no van a cambiar. En el caso de los maestros de menor nivel se les trata de involucrar.

Los efectos de los CA en las EN son percibidos por los participantes en términos mayoritariamente positivos. Los Directivos destacan que los CA impactan en el desarrollo institucional de la EN y propician comunidades de aprendizaje. Entre los efectos de los CA en la EN existe una marcada tendencia asociada al prestigio; los CA contribuyen a nivel institucional y a nivel individual, específicamente al docente (Ej., prestigio académico del formador de docentes), se visibiliza el trabajo del docente que trabaja en CA a través de los alumnos y estos tienen una percepción distinta del docente, ahora como investigador. Finalmente, en términos generales el CA facilita el acceso a mejores experiencias académicas.

En relación a los efectos de los CA en la EN, los Líderes primeramente reconocen que los CA son pilares fundamentales y una clave para el crecimiento, ofrecen oportunidades para realizar trabajo de redes en conjuntos e incluso de visitar otras instituciones para conocer nuevos modelos educativos. Es posible anticipar beneficios del CA, aunque sean intangibles en el presente (“la verdad al inicio no veíamos que impactara”, “...pero eso hasta ahora no se ve”). Más allá de los beneficios económicos, en la forma de apoyos y financiamientos para el desarrollo profesional, los CA son el espacio idóneo para aprender a investigar, generar motivación para la escritura y la producción académica y para impulsar entre los individuos cambios en la forma de pensar. Los efectos de los CA en la EN se hacen presentes al facilitar la construcción de comunidades de aprendizaje y redes de investigación; otro efecto no menos importante, es que permiten “tener autonomía como docentes” y en general, mejorar el desarrollo profesional docente. Por último, los Líderes mencionan lo que puede entenderse como parte de los efectos del CA en la EN, que tienen implicaciones para los estudiantes: Contribuye a identificar las necesidades de los alumnos y profundizar en ello y trabajarlo desde el primer semestre; lo que permite posteriormente involucrarlos en proyectos que contribuyen a su aprendizaje y en algunos casos, a su titulación.

De inicio, los PTC perciben que los CA son una política acertada porque brinda a los docentes la oportunidad de investigar; asimismo, los CA son vistos como una herramienta para el

cambio organizacional. En opinión de los PTC, es posible registrar los efectos de los CA en la EN a través de vinculaciones con otros CA que permiten innovar; de que es posible aprender las mejores prácticas docentes y de investigación en otras EN; establecer proyectos de colaboración con otras EN en la región Sureste; se tiene acceso a oportunidades de movilidad académica que, a su vez, darán más proyección a la EN; y en general, que los CA brindan oportunidades de formación docente y desarrollo profesional. Entre los efectos no deseados, reportan que el CA provoca rivalidad profesional y que, por pertenecer al CA, existen percepciones de cierto estatus, incluso de inmunidad.

Flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN

Se entiende como flujo vertical el efecto que el CA tiene sobre los alumnos en su formación, al respecto sólo los Líderes de CA se expresaron. Los LCAEN1 mencionaron que,

nuestros compañeros y yo hemos estado participando en congresos, no dejo de ver lo que hago si no lo veo con los ojos de la investigación. La próxima reforma de Normales que se viene para el 2021 nos debe apoyar, llevamos 18 años sin una política de superación profesional, lo que aprendemos lo estamos llevando ahorita a la formación para el trabajo docente, ahora profundizamos con los alumnos desde primer semestre.

Uno de los PTCEN1 dijo que,

al realizar los documentos con los chicos, nos apoyamos y aparecemos con productos, así que lo que nosotros aprendemos lo compartimos con otras Normales en congresos o en las investigaciones, así el CA camina solo. Por eso fuimos invitados para el proyecto de la edición de libros Normalismo extraordinario, con su línea de producción del conocimiento.

La mirada del alumno hacia el profesor investigador que participa en un CA es diferente respecto a la mirada que tiene hacia el resto de los docentes, los profesores integrantes de los CA son requeridos por los estudiantes para que dirijan sus documentos de titulación, para que observen sus prácticas en las escuelas de educación básica, lo anterior es un reconocimiento al compromiso y al esfuerzo del maestro formador por su permanente actualización, en el análisis y discusión de sus líneas de investigación.

Los Líderes CA parecen tener muy clara la influencia de los CA en el proceso de transferencia de conocimiento hacia los alumnos. Es decir, que el trabajo que realizan en el contexto del CA es necesario incorporarlo al trabajo docente, que sea susceptible de ser aplicado y así poder profundizarlo con los estudiantes desde etapas tempranas de su formación. Se percibe que los PTC están muy enfocados en la generación de oportunidades de aprendizaje y de investigación, tales como compartir lo aprendido en congresos o investigaciones con otras EN; invitaciones para participar en proyectos de producción del conocimiento; realizar productos con colegas que posteriormente pudieran ofrecer oportunidades para el involucramiento de los alumnos.

Formación continúa

De manera ideal, la formación continua tiene un efecto directo sobre la planta docente que forma parte de los CA; en ese orden de ideas el DEN2 afirmó que,

el desarrollo profesional es el resultado o el fruto de la planeación, ahora, por ejemplo, como involucrarse con la tecnología y manejar las plataformas. Nuestros compañeros han estado participando en congresos.

El DEN1 señaló que,

se está buscando un doctorado, pero pues es una exigencia para los compañeros.

Uno de los LCAEN1 opina lo siguiente,

estamos llevando ahorita la formación para el trabajo docente, se trata de un gran reto puesto que todos los días nos vemos motivados, hemos tomado especialidades, hemos buscado los talleres, los cursos, en la práctica, claro, que ha habido cambios, poder redactar un artículo publicable, o poder desglosar una ponencia es una oportunidad de crecimiento profesional.

En lo que respecta al LCAEN3 dijo que,

los docentes de la EN no están formados en investigación, entonces, es incluirlos en un CA, a fin de poder evolucionar como profesional y académico, apoyado en el CA. El desarrollo profesional no te lo da una maestría o un doctorado, te lo da el CA porque contribuye al aprendizaje permanente, al actualizar, te permite innovar,

en esas vinculaciones que tienen con otros cuerpos. Promueve la formación docente y proyecto profesional, permite estar en constante comunicación con diferentes CA.

El LEN2 fue enfático al señalar que,

hay que seguir adelante y no quedarnos, a veces por creer saberlo todo o por comodidad, no nos movemos. De manera personal me ha permitido un cambio en la manera de pensar, nos ha cambiado la mentalidad, hemos estado trabajando los productos finales de los estudiantes, les hemos venido insistiendo.

A ese respecto, uno de los PTCEN2 argumentó que,

los CA son puntos para evaluación para que otorguen recursos. Cuando hablamos de formación, nos referimos a terminar la licenciatura, en las EN prevalecen los programas que tiene la DGESPE para mí me ha servido al asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas de las Normales en otros estados del país. Para mí un CA es una oportunidad que se nos da a un grupo.

En ese sentido un PTCEN3 señaló,

la habilitación docente tiene que optar en los nuevos planes de estudios, hemos intentado que los docentes se involucren en el proceso de investigación, los hemos invitado, en un principio se involucran, pero no permanecen.

Esta subcategoría permitió indagar sobre las percepciones de los participantes respecto a la formación continua y su relación con el CA, lo que tendrá implicaciones para la gestión. Para fines de gestión, es una señal positiva que los directores identifiquen el desarrollo profesional como resultado de la planeación. La formación continua es una forma de desarrollo profesional para el personal docente y debería involucrar el uso de la tecnología y el manejo de las plataformas, además de facilitar la participación de los docentes en congresos.

Los Líderes de CA perciben como un reto el llevar a cabo la formación para el trabajo docente y al mismo tiempo mantener niveles elevados de motivación. En términos de formación el CA permite tomar especialidades y buscar talleres y cursos. Han podido constatar los beneficios en la práctica, en forma de cambios para mejorar: “poder redactar un artículo publicable, o poder desglosar una ponencia”, mismos que consideran como oportunidades de crecimiento profesional. Los cambios muchas veces se originan con un cambio de mentalidad, que se catalizan en el CA;

de tal forma que el CA contribuye a la formación continua o aprendizaje permanente. En palabras de los Líderes de CA, se genera una comunicación constante con otros CA y a partir de esas vinculaciones es posible innovar. En ese sentido, contribuye más el CA al desarrollo profesional que la credencialización académica por sí misma.

Los PTC tienen muy presente opciones de formación como los programas que ofrece la DGESuM y las oportunidades que resultan del trabajo en el CA, como es asistir a congresos y el intercambio de conocimientos y de experiencias que resultan de ello.

Formación de investigadores en los CA

Hay una delgada línea en los CA sobre la actualización y la formación de investigadores al respecto el DEN2, dijo,

los CA comienzan a participar en seminarios a nivel nacional, en la plataforma como perfil deseable uno entra, sí, me explico, con estudios y producto.

El DEN1 mencionó que,

la revista donde publicamos, obviamente, tiene que tener cierta rigurosidad, prestigio, esta misma experiencia es lo que estás viviendo cotidianamente, el CA es la esencia del modelo que está operando a nivel de educación superior.

uno de los LCAEN1 reconoció al señalar que,

cada vez estamos menos en la escuela, entonces, para los compañeros, es porque te la pasas de viaje, pero no es así. Hemos tenido la oportunidad de ir solo a dos congresos.

En tanto que uno de los PTCEN3 dijo que,

no está formada la gente en investigación, entonces, es incluir, actualizarte, innovar, en esas vinculaciones que se tienen con otros cuerpos que nos encontramos.

Por lo que respecta al LEN2, señaló,

hemos venido insistiendo y seguro esperamos subir de nivel, con investigaciones publicadas por el CA.

Uno de los PTCEN1, dijo que,

se trata de ir alcanzando niveles, licenciatura, maestría, doctorado y demás; pero te obliga, porque te exige que tengas el doctorado para estar en un CA. Las actualizaciones han permitido la elaboración de ponencias que presentamos en los congresos, tenemos una colaboración, a mí me ha servido al asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas de otras Normales.

Un PTCEN3 señaló que,

nos ha llevado a tener cambios en la práctica, hemos cambiado nuestras formas de participar con el cuerpo académico de Chihuahua, con ellos tenemos un proyecto.

En esta subcategoría fue posible identificar algunas percepciones de los participantes sobre la formación de los investigadores en el CA. El participar en el CA tiene para los docentes una función formadora, independientemente de que ciertas actividades hayan sido planeadas con un objetivo formador o no. Por ejemplo, los Directivos destacan que gracias a los CA se comienza a tener participación en seminarios a nivel nacional. Asimismo, hay una exigencia implícita, tanto por el perfil que demanda ciertos estudios y productos; como por la rigurosidad del trabajo a realizar y el prestigio asociado (“la revista donde publicamos, obviamente, tiene que tener cierta rigurosidad, prestigio”). De tal forma que estas formas de exigencia se vuelven parte de la experiencia cotidiana de pertenecer al CA. En sus propias palabras, “el CA es la esencia del modelo que está operando a nivel de educación superior”.

En cuanto a la función formadora del CA, los Líderes reflejan que hay una insistencia de exhortar a los docentes por “subir de nivel”, lo que se espera suceda al publicar investigaciones realizadas como parte del trabajo en el CA; mismas que de contar con el nivel requerido, son susceptibles de ser presentadas en congresos nacionales, lo cual tiene también una función formativa.

Los PTC señalan que ante las carencias de formación docente (“no está formada la gente en investigación”), el pertenecer al CA motiva a la actualización, a innovar; muchas veces a partir de las vinculaciones que se establecen con otros CA. En la función formadora del CA existe implícitamente un sentido de exigencia; de inicio, de contar con las credenciales académicas requeridas (“te obliga, porque te exige que tengas el doctorado”). Y, por otra parte, las actividades de actualización permiten la elaboración de productos, con la finalidad de que sean presentados en

congresos o de elaborar proyectos para entablar colaboraciones con otras EN. De una u otra forma, son actividades, que, en voz de los PTC, los ha llevado a tener cambios en la práctica.

Redes intra e inter de CA en las EN

Las redes son referentes de la forma de trabajo que sitúa a los CA como estratégicos, al respecto el DEN2 mencionó que,

la presencia de los directivos es muy importante, eso dará seriedad al trabajo que hacen los del CA.

En cuanto a los líderes, un LCAEN1, afirmó que,

es un gran reto, tenemos que coincidir con nuestras metas, poco a poco nos fue cayendo el veinte, de qué es una investigación, que el maestro Leonel viene cuando se empieza a sentir la necesidad, por ejemplo, el proyecto de colaboración con las EN de la región sureste.

Uno de los LEN2 opinó que,

trabajar en una red implica hacer contacto con la gente, te permite estar en constante relación con diferentes CA como el de Chihuahua. En las EN hemos venido trabajando en redes de conjunto.

Uno de los PTCEN1 mencionó que,

conocer gente de otras normales, conocer formas de trabajo diferente, ponencias que presentamos en los congresos, tenemos una colaboración constante con otras normales, podemos asistir a congresos nacionales e internacionales.

Uno de los PTCEN2 señaló que,

me ha servido al asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas y traer las soluciones y aplicarlas, por la movilidad académica por este tipo de redes de investigación hemos avanzado.

Un rasgo característico del trabajo de los CA es el trabajo colaborativo y, sobre todo al ser un cuerpo colegiado, la construcción de redes al interior de la EN y con otros CA. Los Directivos tienen una alta noción sobre su participación; consideran que hacer presencia es muy importante, es una forma de respaldo, que dará seriedad al trabajo que hacen los integrantes del CA. Los

Líderes, tienen claro lo que implica trabajar en una red: establecer proyectos de colaboración, incluso con otras regiones; hacer contacto con la gente, estar en constante relación con diferentes CA, ambas tareas que recaen en ellos como figuras de liderazgo. Por su parte, los PTC tienen muy presente lo que significa el trabajo en redes que, aunque no está exento de responsabilidades, enmarcan sus percepciones a manera de ventajas o beneficios.

Les permite conocer gente de otras Normales, conocer formas de trabajo diferentes; tener una colaboración constante con otras Normales. Los productos elaborados como ponencias son susceptibles de ser presentados en congresos nacionales e internacionales. Además de presentar los trabajos realizados, los congresos son también una oportunidad para el intercambio de conocimiento—condición intrínseca al trabajo en redes—pues los PTC reportan que les permite escuchar diversas problemáticas y traer las soluciones y aplicarlas. Otra ventaja que resulta de las redes de investigación es la movilidad académica.

La formación continua y el desarrollo profesional se han diseñado, muchas veces, para el profesorado sin tomar en cuenta sus necesidades. Desde una perspectiva de gestión comunicativa, un mejor escenario siempre será que los programas de formación continua se diseñen con los profesores; que ellos participen, opinen, propongan, diseñen, porque eso hará que los profesores se apropien de estas oportunidades y ellos mismos propicien una cultura a favor del cambio y de la innovación.

La formación continua debe darse desde la colegialidad participativa no desde la imposición, si no desde la colaboración entre iguales, primero mediante el análisis y discusión de las problemáticas situadas y segundo para formarlos y que sean capaces de mejorar ese contexto. Lo anterior implica que se debe partir de las necesidades del docente. Llevar al docente a reflexionar sobre lo qué hace y porqué lo hace y si hay otras formas de hacer lo que hace, en que teorías se fundamenta para hacerlo o si es posible provocar la innovación y el cambio.

La formación debe dar al docente poder e independencia, un contexto favorable de gestión evitará imponer unilateralmente que es lo que debe hacer. Por el contrario, generar un clima en donde el docente expone lo que él tiene que decir, porque es él, el que está frente al grupo diariamente, ya que el docente es un sujeto capaz de producir teoría a través de la investigación. En esta perspectiva, el CA es un instrumento que permite que todo lo anterior se lleve a cabo para propiciar el desarrollo profesional docente, la formación continua y el trabajo intra e inter redes.

Triangulación de datos

En esta segunda parte del capítulo, se presentan los resultados de la triangulación de datos, al contrastar las percepciones entre Directivos, Líderes de CA y PTC en los temas de cada categoría apriorística y sus subcategorías emergentes. Fueron seleccionados los temas susceptibles para comparación y que fueran relevantes para el objetivo de la tesis y las preguntas de investigación, tales como: Descriptores de CA, Carencias, Ventajas, Liderazgo directivo, Recursos, Barreras, Preparación / formación docente, y Motivación profesional. Cabe mencionar que los temas mostraron diferentes patrones y por lo tanto no todos estuvieron presentes en cada categoría; qué es lo que busca evidenciar la triangulación, enfatizando posibles coincidencias (consensos) y diferencias. A continuación, se presenta una matriz a manera de síntesis; cada tabla que contribuyó a ella puede ser consultada en el Apéndice C; posterior a la matriz se ofrece una explicación siguiendo la estructura de la columna derecha (categorías apriorísticas y subcategorías).

Tabla 11

Síntesis de prioridades temáticas entre perfiles

Categorías y subcategorías	Perfil del participante		
	Directivos	Líderes CA	PTC
01 Desafíos y barreras institucionales			
<i>Desarrollo Institucional</i>	Ventajas al crear y sostener un CA	Ventajas de un CA, carencias y barreras (formas de resistencia)	Ventajas de pertenecer al CA, prestigio, automotivación
<i>Dificultades laborales de la gestión</i>	Liderazgo directivo y su importancia, (planeación y gestión), y carencias en formación (docente y para la gestión)	Carencias (de formación y recursos), Barreras (institucionales e individuales)	Carencias (institucionales, de organización, de recursos), Barreras (tensiones, dificultades)
02 Barreras de los PTC para la conformación de CA			
<i>Dificultades para el trabajo de los CA en la EN</i>	Barreras (tensiones, rivalidades)	Barreras (por carga de trabajo, al trabajo colaborativo, por categorías administrativas)	Barreras (tensiones, rivalidades, por recursos, por carga de trabajo)
<i>Relevo generacional en la EN</i>	Carencias y barreras (Falta de motivación profesional, categorías administrativas)	Carencias y barreras (Falta de una cultura de investigación, docentes con mayor antigüedad)	Carencias y barreras (Falta de motivación, categorías administrativas, antigüedad-estancamiento, jubilaciones,

			falta de una cultura de investigación)
<i>Resistencia</i>	<p>Causales: Falta de formación en investigación, falta de trabajo sistemático</p> <p>Efecto: Desinterés en realizar trabajo adicional</p>	<p>Causales: Recursos económicos adicionales y su distribución</p> <p>Efecto: Liderazgo resulta de la experiencia, no por credencialización</p>	NPT

03 Desarrollo profesional de los PTC

	Directivos	Líderes CA	PTC
<i>Forma de operar de un CA</i>	<p>Se conoce: a través del trabajo realizado por el CA (actividades y producción), a través de la gestión del Líder CA</p>	<p>Operación: actividades y metas en común, área específica colectivo que trabaja con independencia, formación de redes, espacio propio</p> <p>Beneficios: contribuye al aprendizaje permanente, de colegas y de estudiantes</p>	<p>Operación: acoplamiento, acuerdos, trabajo colaborativo, línea de investigación, afinidad, empatía, seguimiento independiente, espacio amplio</p> <p>Beneficios: asistir a congresos, involucrar a estudiantes en movilidad académica, producción editorial</p>
<i>Autonomía</i>	<p>Se ha brindado impulso, cada proyecto tiene acciones y actividades propias</p>	<p>Autonomía entendida como: ventajas, trabajo con base en resultados (evaluaciones externas), cada CA lleva su control, trabajar en proyecto según el interés propio</p>	<p>Autonomía entendida como: acceso a recursos, seguimiento autogenerado, flexibilidad para involucrar a estudiantes, ofrecer formación continua</p>
<i>Perfil positivo para CA</i>	<p>Paradoja: Reclutar al perfil idóneo; hay docentes con credenciales académicas pero que no son PTC y viceversa</p>	<p>Características personales: disposición a sacrificar tiempo libre, disposición a trabajar en forma colaborativa</p> <p>Requisitos para formar parte: Credenciales académicas (posgrado) y formación en investigación; poseer lo primero no siempre presupone la segundo</p>	<p>Características personales: automotivación para elevar la profesionalización propia</p>
<i>Presiones para ser CA</i>	<p>Crear y sostener un CA; riesgo de perder lo logrado (perder el registro por falta de producción)</p>	<p>Romper la endogamia en las publicaciones, encontrar el tiempo para producir, disposición para asumir carga de trabajo adicional y sacrificar tiempo personal</p>	<p>Exigencia por tener credenciales académicas (posgrado), por producir, escalabilidad de la producción (proyectos, ponencias, publicaciones), generar redes, involucrar estudiantes</p>
<i>Presiones como líder de CA</i>	NPT	<p>Asumir de manera personal tareas adicionales de gestión (comunicativas y burocráticas), además de seguir produciendo; liderazgo como desafío ("encontrar a alguien"); hacer seguimiento. Desgaste emocional personal.</p>	NPT

04 Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN

	Directivos	Líderes CA	PTC
<i>Efecto de los CA en la EN</i>	Elevar prestigio institucional e individual; incidir en una mejor preparación de los alumnos	Beneficios adicionales a los económicos: Aprender a investigar, mejorar el desarrollo profesional docente, identificar necesidades de los alumnos	Efectos (+): herramienta para el cambio organizacional, vinculaciones con otros CA para innovar, pertenecer se asocia a renombre y mejores evaluaciones Efectos (-): CA provoca rivalidad profesional; pertenecer se asocia a inmunidad
<i>Flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN</i>	NTP	Aplicar con los alumnos, el aprendizaje desarrollado en la formación para el trabajo docente	Generar invitaciones a proyectos, realizar productos con colegas; compartir lo aprendido en otros espacios; lo cual pudiera incluir (o no) la participación de alumno
<i>Formación continua</i>	Desarrollo profesional como resultado de la planeación	CA contribuye al aprendizaje permanente, al actualizar, permite innovar, en esas vinculaciones que se tienen con otros CA	Asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas de las EN en otros estados del país
<i>Formación de investigadores en los CA</i>	Rigurosidad y prestigio en el nivel del trabajo; exigencia como experiencia cotidiana y CA como modelo que opera a nivel de educación superior	Mentalidad de mejora: insistir y esperar en subir de nivel, con investigaciones publicadas por el CA	Niveles incrementales de exigencia: credencialización académica; pero te obliga, porque te exige que tengas el doctorado para estar en un CA
<i>Redes intra e inter de CA en las EN</i>	La presencia directiva como forma de respaldo al trabajo que se hace en el CA	Trabajar en una red implica hacer contacto con la gente, te permite estar en constante relación con diferentes CA	De utilidad asistir a congresos; escuchar diversas problemáticas, traer las soluciones y aplicarlas, por la movilidad académica por este tipo de redes de investigación

Desafíos y barreras institucionales

Desarrollo institucional

Coincidencias entre perfiles: Se identifican principalmente en temas como Carencias, Ventajas, Recursos y Barreras. Las barreras institucionales y las carencias son experimentadas como desafíos; por ejemplo, la existencia de un “organigrama obsoleto” y una cultura de resistencia que, a pesar de ciertos esfuerzos realizados, no logran involucrar a más colegas en el trabajo de los CA. Podría pensarse que los participantes ven la falta de recursos como un obvio desafío, pero la disponibilidad de recursos también plantea otros. El tema de los Recursos, según lo reportado por los participantes puede experimentarse como algo positivo o negativo. En el primer caso, se

perciben como beneficios económicos que se traducen en apoyos, infraestructura, iniciar y sostener proyectos de trabajo; mientras que, en el segundo caso, observan que la distribución de recursos puede generar resistencia entre compañeros, la distribución puede ser causa de división entre grupos de trabajo.

En otros temas como Carencias, los tres perfiles señalan con relación al CA, la falta de un área de formación docente o departamento que organice el trabajo del CA. Hay consenso en cuanto a las Ventajas o beneficios de un CA: elevar el nivel académico y por lo tanto el renombre de la escuela, permite concretar un prestigio institucional (de la escuela); en cuanto al trabajo, se tiene libertad docente y para organizarlo (“hacer los horarios”).

Diferencias entre perfiles: El tema del liderazgo directivo, sólo fue directamente mencionado por los Directivos y no por los otros perfiles. Los directivos tienen una autopercepción favorable sobre su rol, destacando la importancia de su presencia en las reuniones del CA.

Dificultades laborales de gestión

Coincidencias entre perfiles: De manera similar a la subcategoría anterior, las Carencias y Barreras son experimentadas por los tres perfiles de participantes como dificultades laborales relacionadas con la gestión. En cuanto a las carencias, los Directivos expresan la falta de un área de formación, no sólo docente, pero también de formación para la gestión (“para dirigir la Normal no se nos dio ningún manual”). Los Líderes de CA también perciben algunas carencias que plantean desafíos para la gestión y el trabajo mismo del CA: el nivel de investigación en la EN es incipiente (lo cual también remite al tema de la formación); y a la falta de apoyos económicos, que se reflejan en la falta de insumos mínimos, teniendo en ocasiones que hacer uso de recursos propios para solventarlos.

En lo que respecta a Barreras, que dificultan la gestión, los Directivos reconocen la existencia de presiones sociales que recaen individualmente en ellos como figuras de liderazgo. Los Líderes CA señalan la existencia de la burocracia, en la forma de trámites poco ágiles y otras barreras de tipo personal: Desánimo ante dificultades. Asumir tareas de gestión lo reportan como un trayecto que puede ser solitario, con mínimo acompañamiento.

Por su parte, los PTC comparten algunas coincidencias con los Directivos y con los Líderes CA en cuanto a carencias y barreras; aunque en su caso están más relacionadas con su rol docente y con aquellas dificultades que les afectan más directamente. A nivel institucional, mencionan la necesidad de un área que brinde estructura al trabajo del CA; y que la organización y desarrollo del

trabajo académico sea pensado desde el enfoque de cada CA. La falta de estructura, de enfoque y de una cultura de gestión adecuada (“no hay una cultura, ni un manual establecido”; “los CA son una política no entendida”), tendrá repercusiones.

Entre ellas, una carga de trabajo que, según su percepción, no se distribuye equitativamente (“Mucho trabajo en pocas personas”); la falta de tiempo, no sólo para producir, si no para destinarlo al trabajo organizativo al interior del CA (falta planeación u organización institucional); tener dificultades iniciales al formular los horarios y la generación de rivalidades por pertenecer al CA. Diferencia entre perfiles: Sólo los PTC hicieron alusión a descriptores de los CA, aunque tales descriptores son genéricos y no directamente relacionados con dificultades laborales de gestión. Por una parte, reiteran la exigencia de ciertos requisitos para formar parte del CA; y por otra, algunos subrayan que ya se hacía trabajo académico desde las llamadas “Academias”, como antecedente de los CA.

Barreras de los PTC para la conformación de CA

Dificultades para el trabajo de los CA en la EN

Coincidencia entre perfiles: Nuevamente, los participantes coinciden en los temas de Barreras (coinciden los tres, Directivos, Líderes CA y PTC) y en el tema de Carencias (coinciden Líderes CA y PTC). Una explicación plausible es que las Dificultades laborales de gestión (subcategoría antes descrita) se verán en gran parte reflejadas en las Dificultades para el trabajo de los CA en la EN (subcategoría en cuestión).

Los tres perfiles de participantes (Directivos, Líderes y PTC) coinciden en el tema de Barreras y como estas generan tensiones. Tensiones que por una parte son generadas a partir de la mera existencia del CA, que pueden llegar a traducirse en presiones sociales (“golpeteo”) a integrantes en posiciones de liderazgo; y, por otra parte, como lo expresó un PTC, desde su experiencia, la generación de un CA contribuye a “avivar esa parte de la rivalidad profesional”. Otras Barreras percibidas que generan tensión es la carga de trabajo adicional que representa la creación y mantenimiento de un CA, la cual además no se vive de la misma forma por parte de los integrantes del CA. Líderes CA y PTC coinciden en señalar que estos son aspectos que tendrían que ser retomados a nivel de gestión por las figuras de liderazgo.

En cuanto a Carencias que también generan tensiones, aquí la mayor coincidencia ocurre entre Líderes CA y PTC; los primeros identifican un aspecto de la cultura organizacional, “no estamos acostumbrados al rigor”; pero al mismo tiempo reconocen que los profesores que se encuentran en CA “son muy pocos”. De manera similar, los PTC perciben que “no hay cultura de investigación” en la EN.

El tema de los Recursos, sin duda contribuye a las tensiones; esto es señalado por Líderes CA y PTC: el acceso diferenciado que los docentes integrantes del CA tendrán recursos a través del CA (“oportunidades para viajar”), a las que otros docentes no tendrán acceso; aunque ambos perfiles reconocen que el trabajo de los CA no representa en sí mismo un “incentivo monetario”.

Diferencia entre perfiles: Sólo los Directivos mencionan dentro del tema de Motivación profesional, que es en las dificultades precisamente “donde se ve la disposición que tendrá el maestro para realizar su trabajo”.

Relevo generacional en la EN

Coincidencia entre perfiles: Existe cierto consenso entre los diferentes participantes (Directivos, Líderes CA y PTV), al percibir el relevo generacional en la EN. Sin embargo, a pesar del consenso en el tema, existen ciertas tendencias las cuales se acentúan según el perfil. Por ejemplo, Directivos y PTC coinciden al relacionar el relevo generacional con cuestiones administrativas que repercuten en la motivación de los participantes del CA. Una idea en común es que una vez que los docentes alcanzan la categoría máxima y con ello un tope salarial, pierden la motivación y es muy difícil inculcárselas; prevalece una cultura en la cual una mayor antigüedad docente, refuerza actitudes entre los individuos de falta de apertura lo que favorece el estancamiento profesional.

Los Líderes CA señalan como parte de las barreras asociadas al relevo generacional, la necesidad de desarrollar una cultura de investigación que por lo general no ocurre en la formación inicial; que a pesar de intentarlo durante años con los PTC que tienen mayor antigüedad, no se ha logrado, lo cual debería ser considerado con reforzadas acciones desde la gestión. En contraste, las acciones a futuro denotan una visión a corto plazo: la alternativa es intentar atraer a docentes jóvenes de tiempo completo, que tengan experiencia en realizar investigación. En síntesis, las percepciones en torno al relevo generacional señalan la urgencia de que este aspecto sea incorporado a un proceso formal de planeación.

Diferencia entre perfiles: Sólo los Líderes CA señalan que los docentes “no están formados en investigación (carencia). Por su parte, sólo los Directivos mencionan aspectos relacionados con la motivación personal, que también apuntan a diferencias no sólo generacionales, si no también administrativas: “los maestros de tiempo completo son maestros que llegaron a la máxima categoría, y ya nada los motiva, ya no se esfuerzan por trabajar como debieran”.

Resistencia

Coincidencia entre perfiles: En esta subcategoría, son los Directivos y los Líderes de los CA participantes entre quienes se identifican similitudes sobre todo en el tema de Barreras, las cuales contribuyen a distintas expresiones de resistencia. Los Directivos destacan como fuente principal de resistencia que la formación de los docentes no es en investigación. Por otra parte, señalan que hay docentes que a pesar de que pudieran tener el perfil y cumplir los requisitos, no muestran interés en asumir una carga de trabajo adicional; esto aunado a que, de manera general, en las EN tiende a prevalecer una cultura pasiva alentada por cuestiones administrativas.

Por su parte, los Líderes CA perciben como una barrera que promueve resistencia entre los docentes a asumir posiciones de liderazgo (ser líder de una red, líder de un CA), las complicaciones asociadas a este tipo de roles y que el desarrollo profesional necesario para ejercerlos, se obtiene de la experiencia más que por poseer credenciales académicas (posgrados). Otras barreras, asociadas a expresiones de resistencia, tienen que ver con percepciones, que no pocas veces se contraponen. Por un lado, se perciben como “privilegiados” a los docentes que forman parte de un CA; pero, por otro lado, hay una percepción de abuso por parte de docentes por su condición de ser de Tiempo Completo (TC).

Diferencia entre perfiles: En cuanto a Carencias relacionadas con formas de resistencia, son distintos los aspectos que destacan Directivos y Líderes CA. Entre los primeros, nuevamente sobresale el tema de una falta planeación y de trabajo sistemático por parte de los docentes; y que no todos los docentes están en la misma sintonía de asumir una carga de trabajo adicional, lo que evidencia distintos tipos de motivación profesional. Por su parte, sólo los Líderes CA, reiteran el tema de los recursos; el que los docentes tengan un acceso diferenciado a “dinero federal” es causa de tensiones, que como hemos presentado aquí, aunado a otros factores, propiciará distintas formas de resistencia.

Desarrollo profesional de los PTC

Forma de operar un CA

Coincidencia entre perfiles: Se identificaron importantes similitudes entre los Directivos y los Líderes CA, ya que estos últimos también identifican su función en proporcionar lo necesario para que los integrantes del CA realicen su trabajo; se saben parte del CA y se reconocen como un importante eslabón en la cadena de gestión.

Por otra parte, se identificaron similitudes entre los Líderes CA y los PTC, en cuanto a la forma de entender la función y operación de un CA. De inicio, sobre las razones o motivaciones para conformar un CA, al definirlo como una agrupación de profesores, que no depende del número de integrantes, ni por imposición, si no que nace de la afinidad, de la empatía y del interés en común por el desarrollo profesional. Otro aspecto de consenso entre Líderes CA y PTC sobre la operación del CA, es que este tiene un manejo o seguimiento independiente de la EN, lo cual representa un aspecto relevante del estilo de gestión.

Finalmente, tanto para Líderes CA y para PTC, sobresalen dos temas en común: Ventajas y Recursos. Reconocen las ventajas o beneficios que conlleva un CA: el trabajar bajo un enfoque, específico, permite maximizar esfuerzos en torno a un tema y que esto se vea reflejado en la producción del CA; esto es un descriptor de la forma de operar. Otro beneficio relacionado es que el trabajo del CA contribuye al desarrollo docente de otros colegas, pero también de los estudiantes involucrados; en ambos casos se gestan oportunidades de movilidad académica. En cuanto a recursos, se puede inferir de lo expresado por Líderes CA y PTC, que los recursos son indispensables al funcionamiento del CA, ya sea en forma de infraestructura (espacios físicos), o de recursos para facilitar oportunidades (asistir a congresos, viajar, etc.). De manera específica, los PTC destacan que lograr una evaluación favorable (puntuación) de su trabajo, eventualmente redundará en la llegada de nuevos recursos.

Diferencia entre perfiles: Una diferencia con los Directivos, es que los Líderes CA desde su posición, denotan un conocimiento más profundo del trabajo que se realiza en un CA y por lo tanto de su operación, así como de los beneficios que un CA representa. Otra diferencia relacionada con la forma trabajar al interior de un CA, es que sólo los PTC mencionan la importancia de acoplarse dentro del grupo y tomar acuerdos una vez que se forma parte del CA, y lo plantean como un reto o desafío.

Autonomía

Coincidencia entre perfiles: Al ser la autonomía un rasgo distintivo en la forma de operar de los CA, en esta subcategoría se identificaron percepciones similares que en la subcategoría anterior. Una percepción compartida entre los tres perfiles, Directivos, Líderes CA y PTC, es aquel alrededor del control y seguimiento. Aún sin llamarlo “Autonomía”, los Directivos reconocen que en un CA cada proyecto tiene actividades y acciones propias.

Mientras que los Líderes CA, sí identifican a la Autonomía como una ventaja y esta tiene diferentes manifestaciones: cada CA lleva su propio control y tiene su propio seguimiento, lo reporta, pero no a la dirección de la EN; incluso algunos expresan que “no hay una supervisión directa de la EN”. El caso de los Líderes CA es interesante porque reconocen que esta autonomía y formas de trabajo independiente, no ocurren en el vacío: hay acciones comunicativas (“se informa al personal de las actividades”), hay acciones de coordinación con la EN (“por acuerdos”); y finalmente, que se debe trabajar conforme a ciertos ejes de planeación: la planeación de la EB y a la línea de investigación o enfoque definido en el CA.

A su vez, los Líderes CA y PTC coinciden en dos aspectos: ventajas del CA y Recursos; este último directamente relacionado con la Autonomía, ya que el disponer de recursos específicos (Ej., infraestructura, dinero para viáticos o para impartir talleres y diplomados) permite que el trabajo del CA pueda llevarse a cabo con cierta autonomía.

Diferencia entre perfiles: La principal diferencia está representada por los Directivos, que fue el único perfil en reconocer el impulso que por años se ha dado al trabajo de CA (y que como tal no está directamente relacionado al tema de Autonomía).

Perfil positivo para CA

Coincidencia entre perfiles: En esta subcategoría, hay una fragmentación en las percepciones entre los diferentes participantes; es decir, sus intereses apuntan a diferentes temas y no se concentran en patrones tan claros como en otras subcategorías. Sin, embargo es posible identificar según lo expresado por Directivos y Líderes CA, que tienen interés en lo que hace que un docente tenga un perfil deseable para integrarse a un CA: la credencialización académica, es decir, haber egresado de una maestría o un doctorado; pero que contar con un posgrado no es sinónimo de formación en investigación: “con esa masificación de los posgrados, porque muchos

maestros se titulan sin una tesis”. De manera específica, algunos Directivos subrayan que deben conjuntarse varios factores; por una parte, la credencialización académica, pero también la condición de ser PTC. Porque, por ejemplo, si un docente cuenta con un doctorado puede ser invitado al CA, pero si no es PTC no puede pertenecer al mismo.

Sobre el perfil, los Líderes CA señalan que es necesaria una disposición para aprender; que permita desarrollar habilidades para la investigación más allá de las obtenidas vía la experiencia o vía el grado académico. Y también una disposición para sacrificar “tiempo libre” y para seguir aprendiendo a investigar. No menos importante, consideran como parte del perfil positivo, una capacidad personal para trabajar en forma colaborativa.

Los PTC consideran como elemento de un perfil positivo para pertenecer a un CA, que el docente tenga motivación para la profesionalización; que esta sea generada que no dependa de presiones externas.

Diferencia entre perfiles: Sólo los directivos mencionaron aspectos relacionados con liderazgo directivo, pero estos no se relacionan directamente con el tema de Perfil positivo para CA.

Presiones para ser (parte de) CA

Coincidencia entre perfiles: Los tres perfiles de participantes coinciden en lo que identifican como barreras o desafíos asociadas con pertenecer a un CA, y que muchas veces son experimentadas como distintas formas de presiones. Por ejemplo, los Directivos señalan que el CA demanda un trabajo continuo, que de no lograr los estándares requeridos existe el riesgo de “perder” lo ganado; en relación con ello mencionan que un CA perdió el registro por falta de producción de publicaciones académicas.

Los Líderes CA identifican presiones que convergen a formar parte de un CA. Por un lado, están las exigencias relacionadas con tener perfil PRODEP, la carga adicional que representa producir para el CA (investigar, desarrollar ponencias para publicar), lo que se suma al trabajo cotidiano y la atención a alumnos. Otro nivel de presión que se agrega es encontrar el tiempo extra para producir, muchas veces a expensas del tiempo personal, pero además que la producción debe cumplir con ciertas características (romper la endogamia en las publicaciones locales). Por su parte, los PTC perciben que, al pertenecer a un CA, con ello se adquieren obligaciones (tener un

doctorado, producir); y lo que se requiere de ellos, realizar producción editorial, asistir a congresos, involucrar a alumnos a investigar y desarrollar artículos que incorporen a su evaluación, implica desarrollar habilidades multitarea y de organización del tiempo.

Diferencia entre perfiles: De manera diferenciada, los Líderes CA destacaron las ventajas de pertenecer a un CA; y aunque esto puede considerarse como algo positivo que se contrapone a las presiones experimentadas, no es concluyente. En cambio, los PTC fueron los únicos en expresar ideas relacionadas con la motivación intrínseca, como la fuente o motor para la profesionalización (la cual es vista como palanca para el cambio), pero no fueron ideas expresadas como formas de presión por pertenecer al CA.

Presiones como líder de (un) CA

Esta subcategoría es un tema muy específico el Desarrollo profesional de los PTC, por lo que se centra precisamente en los Líderes de CA. Ellos reportan experimentar formas de presión las cuales están directamente relacionados con su rol, pues asumen un rol de liderazgo entre colegas, pero también de intermediación en la cadena de gestión, entre colegas y con los Directivos. Identifican que, en términos operativos, por su rol, en ellos recaen diversas tareas, desde las más burocráticas (“solicitar oficios de comisión”; tramitar peticiones; dar seguimiento); hasta otras de tipo comunicativo (“trabajar en una red”, “hacer contacto con la gente”), pasando por tareas de tipo intelectual propias del trabajo de un CA (“estructurar el proyecto”). Como resultado de estas presiones, hay un alto costo personal, un desgaste emocional, que pasa inadvertido para el resto de los participantes.

Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN

Efecto de los CA en las EN

Coincidencia entre perfiles: En esta subcategoría, todos los perfiles perciben los efectos de los CA en las EB como positivos en su mayoría. Para los Directivos, estos efectos toman forma y contribuyen al desarrollo institucional (Ej., como herramienta para el cambio, por su capacidad para generar vinculación con otras EN, elevan el prestigio académico institucional); pero también a nivel individual, pues contribuyen al prestigio académico del formador de docentes, facilitando el acceso a mejores experiencias académicas. Al mismo tiempo, logra visibilizar al docente que

trabaja en CA y en cierto grado promueve una percepción distinta del docente como investigador entre los alumnos.

Los Líderes también reconocen efectos de los CA en la EN que pueden considerarse positivos. Por ejemplo, facilitan el intercambio de experiencias con otras instituciones (Ej., visitar para conocer nuevos modelos educativos, realizar trabajo en redes de conjuntos). Los CA son un espacio para aprender a investigar, para mejorar el desarrollo profesional docente e impulsar en los individuos cambios en la forma de pensar. Otros efectos que permean en la EN es que contribuyen a construir comunidades de aprendizaje y establecer o ampliar las redes de investigación. En general, buscan mejorar el desarrollo profesional docente y, por ende, esto es benéfico para la EN.

Los PTC, al igual que los Directivos consideran que entre los efectos del CA en la EN, está el convertirse en una herramienta para el cambio organizacional (Ej., de prácticas, romper paradigmas, salir de la zona de confort). Otros efectos positivos de los CA es que permite establecer vinculaciones con otros CA con la finalidad de innovar y promueve el aprendizaje de las mejores prácticas docentes y de investigación en otras EN, incluyendo la organización de proyectos de colaboración.

La percepción sobre otros efectos positivos, incluyen que el CA brinda oportunidades de formación docente y desarrollo profesional; como, por ejemplo, las de movilidad académica que redundarán en una mayor proyección a la EN. Aunque pertenecer al CA se asocia a un renombre y a la expectativa de obtener puntos para las evaluaciones externas y así mayores obtener mayores recursos. También existen efectos negativos asociados al CA (Ej., provoca rivalidad profesional) y por pertenecer a él pertenecer al CA (Ej., percepciones de inmunidad, de estatus), lo cual tarde o temprano afectará el ambiente laboral en la EN.

Diferencia entre perfiles: Sólo los Directivos y los Líderes CA destacan los efectos que los CA tienen en la EN, específicamente en la atención a los alumnos. Mientras que los primeros, mencionan que los CA encierran una oportunidad de incidir en una mejor preparación de los alumnos; los Líderes destacan que el CA contribuye a identificar las necesidades de los alumnos y profundizar en ello desde primer semestre; y estudiantes que ya estén más avanzados en su trayectoria, involucrarlos en proyectos que contribuyen a su titulación.

Flujo vertical de la información de los CA en alumnos de la EN

Coincidencia entre perfiles: Utilizar en esta subcategoría el criterio de similitud no es del todo apropiada pues mientras los Líderes CA son más directos al reconocer el papel de los CA en el proceso de transferencia de conocimiento hacia los alumnos. Específicamente que el trabajo realizado en el CA pueda ser aplicado y profundizado con los alumnos. En cambio, en el caso de los PTC las afirmaciones no son tan directas, cuando se les indaga sobre los efectos del CA en la formación en los alumnos. Se centran en oportunidades de trabajo colegiado, sobre compartir lo aprendido con otras Escuelas Normales en congresos o investigaciones. Es plausible que consideren que tales espacios posteriormente incorporen la participación de alumnos.

Los PTC están muy enfocados en la generación de oportunidades de aprendizaje y de investigación, tales como compartir lo aprendido en congresos o investigaciones con otras EN; invitaciones para participar en proyectos de producción del conocimiento; realizar productos con colegas que posteriormente pudieran ofrecer oportunidades para el involucramiento de los alumnos.

Diferencia entre perfiles: Los Directivos no se pronunciaron sobre el tema. Aunque de la subcategoría anterior, se recupera la idea de que consideran como efecto positivo del CA en la EN, el que ofrecen una oportunidad de incidir en una mejor preparación de los alumnos.

Formación continua

Coincidencia entre perfiles: En esta subcategoría coinciden Directivos y Líderes CA principalmente en el tema de desarrollo profesional (la formación continua es una forma de desarrollo profesional, que los primeros perciben como resultado de un proceso de planeación. Al menos en el plano del “deber ser”, aunque no quiere decir que siempre se cumpla de esa manera. Los segundos, identifican al desarrollo profesional como resultado del CA, no de un proceso de credencialización académica. Reconocen además que el CA contribuye al aprendizaje permanente; las actividades de actualización permiten innovar, así como las vinculaciones que se tienen con otros CA. El cambio está estrechamente relacionado con el desarrollo profesional, los Líderes CA reportan experimentar una evolución o progresión: poder redactar un artículo publicable o desglosar una ponencia es una oportunidad de crecimiento profesional.

Existe también otro punto de coincidencia entre ambos perfiles, relacionado con la preparación o formación docente. Los Directivos señalan que esta debería abarcar el cómo involucrarse con la tecnología y el manejo de las plataformas, una preocupación que sin duda debe

ser recuperada por la gestión. Hasta cierto punto, la formación continua cubre necesidades que no fueron consideradas por la formación inicial, o bien que surgen en la praxis. Por su parte los

Líderes, consideran que es un gran reto llevar formación para el trabajo docente y mantener motivación constante. Además de las ventajas asociadas al CA ya mencionadas en otras subcategorías, identifican que promueve la formación docente y proyectos de desarrollo profesional, gracias a la constante comunicación que se establece con diferentes CA.

Diferencia entre perfiles: Los PTC expresaron otras preocupaciones más relacionadas con la operación del CA que con la formación continua. Por ejemplo, el CA se vive como una oportunidad dada a un grupo y que la pertenencia al CA conlleva la generación de puntos en materia de evaluación que a su vez implicará el otorgamiento de recursos adicionales. Por otra parte, reportan la problemática de reiterados intentos para que los docentes se involucren en el proceso de investigación; a pesar de las invitaciones, en el mejor de los casos, algunos se involucran, pero no permanecen.

Formación de los investigadores en los CA

Coincidencia entre perfiles: Directivos, Líderes CA y PTC coinciden en diferentes aspectos de la función formadora que resulta del CA. Los Directivos hacen énfasis en la rigurosidad en el nivel del trabajo y la búsqueda de prestigio como experiencia cotidiana al formar parte del CA. Además, esto permea en otras formas de trabajo, como la participación en seminarios a nivel nacional; y de entrada en contar con el perfil deseable para ingresar.

Para los Líderes CA, existe una mentalidad de mejora, asociada a la función formadora de los investigadores: se espera de ellos que suban de nivel, con base en las investigaciones publicadas por el CA. A los PTC la función formadora de los CA les permite innovar, a través de las vinculaciones que se tienen con otros CA; aunque reconocen no estar exentos de niveles incrementales de exigencia: por una parte, obteniendo las credenciales académicas requeridas; y por otra parte, cumplir con las actualizaciones y lo que estas obligan (Ej., elaboración de ponencias, presentarlas en congresos, establecer colaboraciones).

Diferencia entre perfiles: Sólo los PTC fueron muy puntuales en señalar a los CA como generador de cambios en la práctica, lo cual se ve reflejado en la forma de participar en el propio CA y con otros.

Redes intra e inter de los CA en las EN

Coincidencia entre perfiles: Los Líderes CA y los PTC comparten percepciones similares sobre el trabajo en redes, en ambos casos como algo positivo que conlleva ventajas o beneficios. Aunque los Líderes CA reconocen algunas tareas que les implican a ellos directamente, por su posición de liderazgo. Por ejemplo, trabajar en una red implica hacer contacto con la gente y estar en constante comunicación con diferentes CA; asumir la responsabilidad de proyectos con EN de otras regiones.

Los PTC perciben que el trabajo en redes les permite conocer gente de otras EN, conocer otras formas de trabajo y mantener colaboraciones con otras Normales. Además, pueden presentar el resultado de su trabajo, como ponencias, en congresos nacionales e internacionales. A su vez, estas oportunidades, facilitan el intercambio de conocimiento (“conocer las diversas problemáticas”) la aplicación del mismo (“traer las soluciones y aplicarlas”). Las redes de investigación, a su vez promueven nuevas oportunidades, por ejemplo, la movilidad académica.

Diferencia entre perfiles: Tanto Directivos como Líderes CA, mencionaron temas de manera diferenciada, aunque no directamente relacionados con el trabajo de redes de los CA. Por ejemplo, en lo general, los Directivos se refirieron a su propia presencia como una forma de respaldo al trabajo que se hace en el CA (aunque no propiamente el trabajo de redes). Los Líderes mencionaron lo que puede ser interpretado como un gran reto o posible barrera, es decir, el compaginar las metas propias con el trabajo que demanda hacer investigación (“poco a poco nos fue cayendo el veinte”).

Análisis de las entrevistas.

La tercera y última parte de este capítulo muestra los resultados de un segundo nivel de análisis que se hizo a la transcripción de las entrevistas realizadas a los participantes. Dicho análisis se organizó de acuerdo al orden en que se articularon las categorías apriorísticas que guiaron la investigación y las subcategorías emergentes identificadas; en el desglose descriptivo de las entrevistas de los diferentes participantes de los CA de las EN de Tabasco, se tiene la base empírica de lo dicho por ellos, pero aquí se vuelve necesario un segundo nivel de análisis que permita transitar de lo descriptivo a lo comprensivo, a la re significación de lo que dicen los docentes desde

una perspectiva de la teoría de Sistemas sociales de Luhmann (1998) y de la gestión de conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (1999). Para ello se empleó una tabla de cuatro entradas, donde está la categoría y el contenido textual de la entrevista, la ubicación en la Teoría de Sistemas sociales, ubicación en Teoría de Gestión de conocimiento organizacional y en la interpretación de los tres aspectos. Este trabajo esquemático dio paso a que posterior a la construcción de cuatro tablas una por cada categoría, se pudiera ofrecer una reflexión propia que vincule lo dicho con las EN y los CA.

Desafíos y barreras institucionales

En esta investigación se entiende como desafíos y barreras institucionales el status que guarda la gestión en la política educativa del Estado en las EN, y que influye en la creación de CA, lo que se dijo al respecto es lo siguiente.

Tabla 12*Análisis de la categoría desafíos y barreras institucionales*

Lo dicho por los profesores de la EN	En referencia a Luhmann (1989 a y b)	En referencia a Nonaka y Takeuchi (1999)	Comentario integrador
En la institución hace falta un área de formación docente, un área que esté implicada en el desarrollo profesional de los maestros.	La organización debe contar con habilidades para crear y aplicar el conocimiento.	Debe de existir un sistema organizado para crear conocimiento organizacional.	La estructura de la organización debe responder a las demandas del entorno, si una organización no es funcional operativamente, se carece de una base para crear conocimiento, no hay un sistema organizado, no se puede construir conocimiento organizacional.
Hemos tratado de contratar maestros jóvenes, maestros con experiencia en investigación, tenemos cuatro doctores sin tiempo completo, y por ende no pueden entrar a formar parte de los CA.	Se origina una inestabilidad en el sistema para emanar una nueva forma de orden	Son las personas las que crean conocimiento tácito y aprenden el explícito	El pensamiento complejo de los sistemas de Luhmann predice que se deben renovar las partes del sistema para causar disturbios que impliquen su modificación, al ser las personas las que crean conocimiento tácito, el flujo de conocimiento tácito – explícito requiere de la interacción entre aprendices y expertos. Un sujeto es aprendiz cuando ingresa a una nueva institución.
Los CA no tenemos personalidad jurídica	Propiedad de clausura, el sistema realiza todas sus funciones con sus propios medios.	Debe de existir un sistema organizado para crear conocimiento organizacional.	No se cumple la propiedad de clausura, se cuenta con elementos para la autorreferencialidad, pero no se logra por la falta de estructura que la permita. Así no hay condición para la formación de un conocimiento organizacional en tanto no se modifique la organización.
De sobra sabes cuán dividido estamos los colectivos de trabajo dentro de la EN.	Un sistema opera por contacto de sus partes, si no existe comunicación entre ellas no puede operar.	En todo proceso comunicativo se requiere comprensión.	La teoría de sistemas sociales, así como la nueva línea de gestión educativa es posible con la comunicación, sin ella no se puede operar, pues si hay rompimientos internos no hay comunicación y, por lo tanto, no se da siquiera un intento de comunicación.

Lo dicho por los profesores de la EN	En referencia a Luhmann (1989 a y b)	En referencia a Nonaka y Takeuchi (1999)	Comentario integrador
En la EN3 los maestros de tiempo completo son maestros que llegaron al tope, por la misma cultura de la EN, y por muchos años de estar ahí ya no tienen deseos de mejorar, ya no hacen nada.	Se origina una inestabilidad en el sistema para emanar una nueva forma de orden.	Se debe aprender del conocimiento tácito que se tiene en la organización por socialización.	La autopoiesis de Luhmann señala que se deben de crear las partes del sistema a partir de sus mismos componentes, por ello es necesario que se parta de lo que está, para con ello renovar el sistema. En términos de Nonaka el conocimiento tácito lo tienen los trabajadores con experiencia en la organización, para darse una conversión a explícito se debe de socializar, entre aprendiz y experto.

Nota. Elaboración propia

Comentario sobre desafíos y barreras institucionales

La estructura de la organización debe responder a las demandas del entorno, si una organización no es funcional operativamente, se carece de una base para crear conocimiento, no hay un sistema organizado, no se puede construir conocimiento organizacional. Uno de los grandes problemas de las EN es que su estructura organizacional no responde a las necesidades del entorno sino a una lógica burocrática, producto de seguir la norma y el orden racional impuesto por la centralización de la rectoría de DGEsUM de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.

El pensamiento complejo de los sistemas de Luhmann predice que se deben renovar las partes del sistema para causar disturbios que impliquen su modificación, al ser las personas las que crean conocimiento tácito, el flujo de conocimiento tácito – explícito requiere de la interacción entre aprendices y expertos. La tradición en las EN se basa en su estructura organizacional, pues depende que se tenga antigüedad en su planta docente para tener privilegios y con ellos una menor carga de trabajo, pues un PTC no se considera con la presión de hacer investigación, esta es una carga, por ello se requiere de la modificación de la estructura, del personal mismo que no contribuye a la organización para ser sustituido por personal nuevo para lograr que del disturbio se dé una nueva organización.

No se cumple la propiedad de clausura, se cuenta con elementos para la autorreferencialidad, pero no se logra por la falta de estructura que la permita. Así no hay condición para la formación de un conocimiento organizacional en tanto no se modifique la organización. La centralización de los procesos gestivos, aún con programas emergentes virtuosos, dejan abierto el sistema de la EN pues dependen siempre de recursos, pero sobre todo de procesos externos para realizar los propios.

La teoría de sistemas sociales, así como la nueva línea de gestión educativa es posible con la comunicación, sin ella no se puede operar, pues si hay rompimientos internos no hay comunicación y, por lo tanto, no se da siquiera un intento de comunicación. Los sistemas sociales parten de la comunicación, la creación de conocimiento organizacional por igual, luego la estructura que permite una ruptura en la comunicación de sus partes no puede funcionar, es por ello que se deben promover procesos comunicativos al interior del sistema como prioridad operativa y de crecimiento.

La autopoiesis de Luhmann señala que se deben de crear las partes del sistema a partir de sus mismos componentes, por ello es necesario que se parta de lo que está para con ello renovar el sistema. En términos de Godói-de-Sousa y Eiko Nakata (2013), el conocimiento tácito lo tienen los trabajadores con experiencia en la organización, por lo que para que ocurra una conversión a explícito se debe de socializar, entre aprendiz y experto.

En este caso se rompe esta situación pues parte de los PTC de las EN no aporta a la poiesis de la organización, y es una barrera para la comunicación. Por lo tanto, no puede aplicarse a ellos el principio de que las personas con experiencia en la institución tienen conocimiento tácito: lo pueden tener, pero no será útil para el crecimiento del sistema. De ahí la importancia de los CA, pues en ellos se está generando conocimiento tácito, que a través de la comunicación y socialización se transformará en explícito para los novatos que iniciarán un ciclo que derivará en la construcción de una espiral de conocimiento en los CA que causará disturbios en el sistema de la EN, para su modificación.

Barreras de los PTC para la conformación de CA

El término de barreras en la educación fue empleado por influencia de la atención a personas con necesidades educativas especiales, en sí, se refieren no a un problema intrínseco del sujeto para aprender o tener acceso a un espacio, sino a los comportamientos sociales que señalan

e impiden que sean tratados de forma regular, así una barrera para la formación de CA es entendida como una situación social, más que personal, y una serie de comportamientos que impiden este tipo de trabajo, esto es lo que se rescató de las entrevistas para su análisis.

Tabla 13

Análisis de las Barreras de los PTC para la conformación de CA

Lo dicho por los profesores de la EN	En referencia a Luhmann (1989 a y b)	En referencia a Nonaka y Takeuchi (1999)	Comentario integrador
El DEN1 señala que no es terso el ambiente en la EN, aquí nos fue muy difícil, a mi llegada, al rato, me empezaron a golpear.	Un sistema autopoietico depende de la capacidad de interconexión entre un elemento y otro.	Existe un modo de conversión de conocimiento tácito a explícito a través de la interacción entre individuos.	La comunicación es la base de una organización, las dificultades para que se dé impiden la conversión de conocimiento y la socialización del mismo.
Formar un CA es avivar esa parte de la rivalidad profesional, el hecho de que los otros profes no tengan los recursos y salidas que nosotros hace que se sienta tenso el ambiente.	La interconexión entre subsistemas es vital para el mantenimiento de la autopoiesis	La conversión de conocimiento implica la existencia de procesos sociales para combinar distintos análisis de conocimiento a través de mecanismos de comunicación.	El rompimiento de los puentes de comunicación impide el desarrollo de un sistema y su auto reproducción.
Los maestros de tiempo completo son maestros que llegaron al tope, en la categoría más alta, ya nada los motiva, ya no hacen mucho.	La existencia de la capacidad de interconexión entre un elemento y otro sólo podrá seguir desarrollándose si posee un sentido y un significado para sí mismo,	Si no existe la experiencia compartida es extremadamente difícil para las personas que compartan entre otros procesos de pensamiento.	Una organización tiene fines comunes que deben compartir sus subsistemas, el que no se logre un sentido de lo individual a lo grupal rompe flujos de experiencias.
La resistencia principal se debe a que la hechura que tenemos no es de investigadores y se convierte en cultura, en una cultura pasiva,	El sistema autopoietico produce los elementos que lo componen como una condición para su producción autorreferencial.	El éxito de la empresa (organización) se debe a la innovación, este es el capital más importante de las organizaciones.	La cultura magisterial en las Normales se reproduce autopoieticamente de forma eficiente, sin embargo, el entorno presiona para la innovación, lo que

Lo dicho por los profesores de la EN	En referencia a Luhmann (1989 a y b)	En referencia a Nonaka y Takeuchi (1999)	Comentario integrador
en una cultura general en las EN.			implica la ruptura de ese proceso autorreferencial.
Además, no se escribe por decreto ni tampoco esto se logra mandado oficios. Estos, los más, los que abusan más son los maestros de tiempo completo, maestros que llegaron al tope, a la última categoría.	La capacidad de interconexión se desarrolla si tiene sentido y significado para sí mismo, la conciencia no puede pensar con pensamientos propios en otra conciencia.	La gestión de conocimiento depende de una comprensión clara de los factores que pueden afectar su implementación.	La comprensión de los factores que impiden la innovación permite focalizar la atención en los obstáculos que la impiden, se tiene que generar una conciencia común de cambio.

Nota. Elaboración propia

Comentarios sobre las barreras de los PTC para formar CA

La comunicación es la base de una organización, las dificultades para que se dé impiden la conversión de conocimiento y la socialización del mismo; un sistema tiene subsistemas que al interconectarse permiten que funcionen articuladamente para su auto reproducción y cumplimiento de su función, es el caso de una institución social. La falta de conexión entre las partes de la EN impide la comunicación, lo que habla de un problema de fondo que hay que atender, especialmente en el caso de los CA, porque hay falta de conexión entre ellos y la EN.

El rompimiento de los puentes de comunicación impide el desarrollo de un sistema y su auto reproducción. La falta de comunicación impide que se conozca qué es un CA, el desconocimiento de cómo funciona aumenta la resistencia para formar parte de algo que se desconoce y que se ve inconexo con la comunidad de la EN.

Una organización tiene fines comunes que deben compartir sus subsistemas, el que no se logre un sentido de lo individual a lo grupal rompe flujos de experiencias. La promoción de los CA en las EN tiene entre otras finalidades, reconvertir la estructura y procesos que se dan al interior de la organización, y para ello se requiere compartir una conciencia y sentido común. La fragmentación en sentidos diferentes de los subsistemas impide que se promueva un rescate de las experiencias de los profesores de tiempo completo con antigüedad en la EN, falta de conciencia

común que impide que se conecten los subsistemas con experiencia con aquellos que no la tienen. Cada subsistema debería ser retroalimentado de manera dialógica; sin embargo, al impedirse este flujo, se da una continuidad en la autopoiesis de la tradición de trabajo en la EN, resistente al cambio.

La cultura magisterial en las EN se reproduce autopoieticamente de forma eficiente, sin embargo, el entorno presiona para la innovación, lo que implica la ruptura de ese proceso auto referencial. La cultura magisterial tiene aspectos positivos, los más, como son su compromiso social, el convencimiento de ser formadores de personas, lo que los hace relevantes socialmente, no obstante, también la cultura magisterial fomenta la continuidad de vicios y disfunciones dentro de un sistema, desde lo burocrático si se quiere, pero que en sí tienden autorreproducirse para darle las mismas condiciones de ventaja y confort a los nuevos miembros de la comunidad.

Poner en evidencia estas prácticas dentro de un sistema, implica generar una inestabilidad que ha de templarse, la cultura magisterial es conservadora, en términos de Luhmann es autopoietica, pues se crea a sí misma con los elementos que ella misma genera. Romper esta cultura, esta poiesis, es modificar una estructura anquilosada, los CA buscan ese rompimiento, de ahí la resistencia sistémica no a su formación en sí, sino al rompimiento de las condiciones organizacionales que permiten la autopoiesis de la tradición enquistada en las EN.

La comprensión de los factores que impiden la innovación permite focalizar la atención en los obstáculos que la impiden, se tiene que generar una conciencia común de cambio. De acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1999) un valor excepcional de una organización es la innovación. Para Luhmann, lo fundamental para la poiesis de un sistema es la comunicación, al faltar ambos componentes en una organización se tiene una disfunción sistémica que requiere de una intervención para su recomposición hacia un sistema donde la conciencia común permita una autopoiesis innovadora.

En el caso de la EN se focaliza que los factores que impiden la construcción de CA no son cuestiones individuales, sino estructurales que han dado a las EN una serie de prácticas sociales normalizadas que atentan contra su innovación, pero no así para su autopoiesis, modificar ésta requiere cambios estructurales y procesuales no de personas.

Desarrollo profesional de los PTC

El desarrollo profesional de los profesores de tiempo completo de las EN es un punto crítico en el crecimiento de la institución, ya que éstos son la base del trabajo que se realiza en su interior. En las EN de Tabasco, el número de PTC no es una situación que preocupe, tiene 114, de ellos 59 están en las tres normales con CA, la dependencia entre el desarrollo académico de los PTC y las EN es evidente, de ahí que sea un punto a analizar.

Tabla 14

Análisis de la categoría Desarrollo profesional de los PTC.

Lo dicho por los profesores de la EN	En referencia a Luhmann (1989 a y b)	En referencia a Nonaka y Takeuchi (1999)	Comentario integrador
Señala el DEN2 que tenemos cuatro maestros que están terminando sus doctorados y los vamos a invitar a investigar.	Se buscan coincidencias entre las expectativas personales y las de la organización.	Las organizaciones que pueden tener éxito en la sociedad global de la información son aquellas que pueden identificar, valorar, crear y desarrollar sus conocimientos.	La DGESuM plantea un crecimiento de las EN a partir de los CA, sus expectativas deben de coincidir con las de los PTC, buscando el común de que se dé valor al conocimiento.
La forma en que opera un CA es por formación docente y proyecto profesional como investigador.	Se crea un nivel de “expectativa reflexiva”, es decir, una sensibilidad y un problema de control para evitar conductas que frustran sus expectativas.	El cambio y la innovación que se transforman en competencias centrales y que buscan ser dominadas para que las organizaciones tengan éxito.	Las expectativas de los PTC de las EN se re dimensionan dentro de un CA, al crearse las propias de este subsistema, así se construye una expectativa reflexiva, que convertirá el conocimiento en el valor simbólico primario de la organización.
En el caso de los maestros de menor nivel se les trata de involucrar, hemos venido trabajando en redes de conjuntos,	La comunicación por contacto permite el funcionamiento del sistema en sus subsistemas por interconexión.	Estos modos de conversión de conocimiento tácito y explícito se complementan y puede expandirse a lo largo del tiempo a	Las EN tienen como toda institución un recambio de personal de forma vertical –histórica- por ello formar a los novatos con los experimentados por contacto permitirá

Lo dicho por los profesores de la EN	En referencia a Luhmann (1989 a y b)	En referencia a Nonaka y Takeuchi (1999)	Comentario integrador
hay momentos para ello.		través de un proceso de interacción mutua.	una conexión vertical y un flujo de conversión de conocimiento tácito a implícito.
Para que el PTC mejore en su capacitación. ... como maestro tengo que desarrollarme, pero a la vez apoyar, la mayor fortaleza de mi CA creo que es la formación que tienen.	El individuo espera que las expectativas condicionadas por el otro puedan mantener su propia opinión y así no tener que tolerar una conducta determinada que se oponga a sus propias expectativas.	La conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito y la conversión de conocimiento explícito en conocimiento tácito, por contacto social.	El desarrollo de los PTC involucra una comunicación vertical, que el novato ha experimentado, así las expectativas compartidas fortalecerán las institucionales, esto promoverá la conversión de conocimiento por contacto social, así los subsistemas aportan al sistema en su conjunto.
Te exige que tengas el doctorado para estar en un CA, en producir, al principio fueron ponencias para asistir a congresos para tener publicidad... la edición de libros también nos permite asistir a congresos.	Luhmann reconoció la existencia de un individuo consciente de su identidad en la que la comunicación entre el <i>ego</i> y el <i>alter ego</i> es equiparada a la dimensión social.	Estos modos de conversión de conocimiento tácito y explícito se complementan y puede expandirse a lo largo del tiempo a través de un proceso de interacción mutua.	Las expectativas de los PTC se redimensionan de manera reflexiva en los CA, generando una conciencia diferente enriquecida en ellos como investigadores, esto lo comparten al interior del CA para convertir conocimiento en sentido tácito – implícito – tácito

Nota. Elaboración propia

Comentarios sobre Desarrollo profesional de los PTC

La figura de los PTC es crucial en el pasado, presente y futuro de las EN; al ser columna vertebral de la institución, de ellos depende la conservación o bien su innovación; sin embargo, están ligados a una estructura supra que emana de la DGESuM, la cual plantea un crecimiento de las EN a partir de los CA, sus expectativas deben de coincidir con las de los PTC, buscando el común de que se dé valor al conocimiento.

Para Luhmann los sistemas dependen de sus partes y en ellas se debe crear una conciencia colectiva que permita una autopoiesis con sentido para todos los subsistemas, este sentido se construye a partir de las expectativas compartidas, tanto del sistema en su conjunto como de los subsistemas. Cuando hay un rompimiento en las expectativas de sistema y subsistemas se crea un rompimiento de conciencia común y por ende de sentido de la organización.

Las expectativas de la DEGESuM se basan en el desarrollo de funciones sustantivas de los PTC en las EN, la docencia por sí misma ya no es lo único que rige el trabajo de los PTC, el enriquecimiento de funciones de los profesores implica un rompimiento de expectativas comunes que históricamente se tenían en la EN, lo que la hacía conservadora, el crecimiento de las EN ahora se basará en el conocimiento.

Las expectativas de los PTC de las EN se re dimensionan dentro de un CA, al crearse nuevas, propias de este subsistema, así se construye una expectativa reflexiva, que convertirá el conocimiento en el valor simbólico primario de la organización. Las expectativas de los subsistemas son diferentes entre sí y por ello se busca que se conozcan y compartan para llegar a aspectos comunes, sin embargo, en la realidad se da un rompimiento de expectativas entre DEGESuM, EN, PTC y CA. Los PTC que forman parte de un CA tienen una expectativa al formar parte de él, pero dentro del mismo se da una redimensión de las expectativas de origen.

La dinámica de los CA basados en el conocimiento: creación, difusión superan la de status y desprendimiento de actividades docentes, se da una re construcción de las expectativas al interior de los CA, basada ahora en crear conocimiento y compartirlo con los pares. Este enriquecimiento de expectativas es positivo para la EN que ve en esto un punto de prestigio y crecimiento.

Las EN tienen como toda institución, un recambio de personal de forma vertical –histórica- por ello formar a los novatos con los experimentados por contacto, permitirá una conexión vertical y un flujo de conversión de conocimiento de Tácito a Implícito (T – I), (Godói-de-Sousa y Eiko Nakata, 2013). Las expectativas enriquecidas de los PTC de los CA buscan compartirse para romper el flujo vertical de experto – novato a partir de la tradición de la EN. Ahora se busca el rompimiento de dicha tradición a partir de la comunicación vertical para formar a los sujetos en expectativas diferentes a las contemplativas de la EN, lanzándolos a la conversión de conocimiento explícito a tácito a partir del contacto que se da entre novatos y experimentados, ahora entre PTC de CA y PTC novatos.

El desarrollo de los PTC involucra una comunicación vertical, de novato ha experimentado, mediante la cual las expectativas compartidas fortalecerán a las institucionales, lo cual a su vez promoverá la conversión de conocimiento por contacto social, al mismo tiempo que los subsistemas aportan al sistema en su conjunto. Por ello la promoción de los CA en las EN es una forma de darle valor a la construcción de conocimiento, a su creación y no sólo a su reproducción, las expectativas reconvertidas al interior de un CA son virtuosas para la dinámica de innovación de la EN que se busca desde la DGE SuM, pero no necesariamente para la EN, que se resiste a este cambio por parte de un subsistema de PTC. Esto es lo que hace que se dé una confrontación de expectativas y una lucha por hacerse del apoyo de los profesores novatos. La reconversión de conocimiento se dará, pero debe de ser orientada hacia una expectativa enriquecida y no una conservadora dentro de la EN.

Las expectativas de los PTC se redimensionan de manera reflexiva en los CA, generando una conciencia diferente enriquecida en ellos como investigadores y que comparten al interior del CA para convertir conocimiento T – I – T ->. Así el subsistema CA confronta al subsistema PTC conservador. Debido a que el cambio de personas no garantiza el cambio de expectativas, esto se dará con un cambio de estructuras y procesos las expectativas de los PTC de los CA sean comunes en la EN.

Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional –en la EN-

Los PTC como se vio en los comentarios de la categoría anterior, son la base para el desarrollo o involución de las EN, por ello sus expectativas son fundamentales, y si bien ya se abordaron desde una perspectiva en lo anterior, ahora veremos cómo se reflejan o inciden desde su perspectiva en el desarrollo de la EN.

Comentarios sobre las creencias y conocimientos del desarrollo profesional

La formación de CA en la EN es un detonador del desarrollo académico, pero para lograrlo se debe de tener una misma sintonía, hablar un mismo idioma: el del esfuerzo e investigación, para que se trabaje en conjunto desde este punto de desarrollo. Las Normales históricamente han estado destinadas a la formación de recursos humanos, de profesores, para el trabajo didáctico con compromiso social. Los profesores, la escuela e incluso las EN han sido objetos de estudio, usuarios de conocimiento y según Stenhouse (1984) el profesor debe de ser investigador de su propia

práctica, el sentido de los CA en las EN es ese, que el maestro deje de ser objeto pasivo de estudio para convertirse en investigador de su propio quehacer.

El trabajo de los CA es poco comprendido y menos reconocido en las EN, se considera que se trata de un grupo de iniciados o favorecidos que dispone de recursos para viajes y equipos. Sin embargo, al destacarse la importancia de los CA en el trabajo en el aula o en la actualización de la EN, se les resignifica y se logra crear nuevos procesos diferenciados del resto de los que existían. Luhmann (1998a) señala que los sistemas tienen subsistemas diferenciados que les permiten realizar de forma autorreferencial todas las funciones para su sostenimiento. La inestabilidad que se crea con los CA promueve cambio y genera nuevos procesos que derivan en subsistemas nuevos y diferenciados de los existentes, más se requiere tiempo para que se reconozca a los CA como parte del sistema, y como elemento con valor nuevo, propicio para la actualización con la que hay que comunicarse.

El perfil del PTC de la EN estaba hasta hace poco tiempo definido únicamente para la docencia y la enseñanza frente a grupo. Decimos que las nuevas exigencias parecen injustas, pues ellos cumplieron con un perfil que ahora deben modificar. Sin embargo, la experiencia en docencia y práctica de acompañamiento con las que cuentan constituyen un capital que se debe aprovechar. Las expectativas de un PTC con perfil de docencia quizás no sean las de realizar investigación, sino mejorar cada vez más su práctica, al dimensionar que su práctica es creadora de conocimiento (tácito), que debe de sistematizarse para poderlo convertir en explícito-.

Esto se logra a partir de la interacción, de la socialización entre los PTC, principalmente en un flujo horizontal, según Nonaka y Takeuchi. El conocimiento del experto –tácito- quedará en el sujeto en tanto no se promuevan procesos para su expresión. Luego se debe de aprovechar la experiencia que todo docente tiene en su práctica, más que juzgarla o discriminar a los PTC por ser sólo docentes, por el contrario, se debe de abreviar de su experiencia para sistematizar esta y generar conocimiento a partir de ella.

Internamente es deseable que existan más de un CA en las EN, en promedio en Tabasco se tiene 23 PTC por EN. Los CA actuales son seis y es valioso que se comuniquen entre sí, para enriquecer y aportar a su grupo y a otros. Los CA actuales son un punto de desarrollo en las EN, se han convertido para algunos PTC en un horizonte de desarrollo deseable; el CA al lograr ser reconocido por la comunidad como algo positivo, se vuelve un ejemplo, un modelo a seguir en

términos de Nonaka y Takeuchi (1999) en un arquetipo que guiará e inspirará la creación de más CA, los cuales se articularán con los iniciales para fortalecer una red interna, que dará a las EN un nuevo subsistema, con lo cual se modificará la estructura, gracias a la inestabilidad generada.

Los CA influyen de manera positiva en el quehacer cotidiano de la EN desde el flujo vertical con los alumnos hasta el horizontal con sus compañeros, así forman un nivel superior en la EN, diferente al que tenían previamente; el punto de arranque, la referencia se modifica y su estructuración cambia para operaciones posteriores, creando así espirales que no parten de cero, sino de un piso superior ya establecido por el trabajo de los CA. Al practicar las EN sólo docencia, el criterio para valorar la calidad de sus PTC es la docencia misma, la forma en que usa el conocimiento creado y forma profesores en la práctica, el acompañamiento y la tutoría en la práctica son de gran valor. Aunque las virtudes de esto último son innegables, a partir de ahora el trabajo de la EN no se limitará, sino que ahora sin descuidar el anterior modo de ejercer su práctica, realizarán investigación y difusión, ampliando también los criterios para valorar el trabajo de las EN, en la docencia y la investigación.

Como menciona un maestro en una de las entrevistas, en ningún momento se pretende dejar los bailes y conexiones con la comunidad, que son parte de la identidad del docente y del magisterio, sólo que a esa identidad se agrega una capacidad investigativa. Por ello los CA son importantes para el flujo vertical, enriqueciendo el aprendizaje de los alumnos, y horizontal para compartir y dialogar sobre los distintos saberes con los pares, sin abandonar su función principal de formadores de dicentes.

Los CA influyen de manera positiva en el quehacer cotidiano de la EN desde el flujo vertical con los alumnos hasta en el horizontal con sus compañeros, así forman un nivel superior en la EN, diferente al que tenía previamente. En el punto de arranque, se modifica la referencia y cambia su estructuración para operaciones posteriores, creando espirales que no parten de cero, sino de un piso superior establecido gracias al trabajo de los CA. Por ello el crecimiento de las Normales no puede medirse solamente por los picos de investigación que generan los CA en la planicie de las EN, sino que debe crecer en su conjunto.

El crecimiento de las EN con criterios, tanto de docencia como de investigación, se compartirá internamente para generar un conocimiento intraorganizacional, que impactará en la cultura de la EN, y que al compartirse e interseccionarse recíprocamente a otras EN, por medio de

las redes de CA y de PTCs, modificará el conocimiento de los CA y el flujo intraorganizacional. De ese modo se desarrollará un sistema supra donde cada EN será un subsistema, el cual se modificará por las anomalías creadas por los CA y por la interpenetración mutua. Así cada EN modificará sus procesos y colectivamente formarán una conciencia magisterial compartida en dichas redes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Categorías

El desarrollo de esta investigación tuvo la finalidad de conocer los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de Tabasco, su efecto, problemas para crearse, dificultades estructurales, resistencia del personal docente, así como establecer las relaciones entre todos estos factores. Para ello se hizo una revisión teórica, que permitió ver la forma en que se dan estas relaciones desde la perspectiva de la teoría de sistemas sociales de Luhmann y la teoría de creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi.

El trabajo no sólo trató de conocer de forma comparativa desde la fenomenografía los puntos de vista de los PTC, líderes de CA y directivos de las escuelas normales sobre los obstáculos institucionales y desafíos de la formación y desarrollo de los CA, sino que también se hizo un análisis que relaciona las categorías definidas previamente y las que emergieron del tratamiento de las entrevistas, el trabajo escala de una fase descriptiva- comparativa a una analítica relacional. Es lo que se abordará en este apartado final.

Para proceder de forma ordenada se toman como organizadores para la discusión y conclusiones los planteamientos que dieron orientación a este trabajo, el logro o no de los propósitos y sus causas, la aceptación o no de los supuestos y por qué, los aportes, así como las vías que deja abiertas esta investigación.

Sobre las preguntas orientadoras:

El primer cuestionamiento fue cómo incide la organización de las EN de Tabasco en la conformación de Cuerpos Académicos. La organización de las EN de Tabasco como las de todo el país, depende de la Dirección General de Educación Superior Magisterial (DGEsUM), es decir, la EN tiene una estructura organizacional única regida por una organización centralizada y jerarquizada, de corte burocrático en la que se da más preferencia a los procesos que a las relaciones personales y que se basa en el cumplimiento de la norma. En ese sentido, en México, desde 1978 se cuenta con la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (DOF, 1978) que señala que una de las funciones de las Instituciones de Educación Superior, en las que se incluyen a las escuelas normales, es la investigación y que deberá llevarse a cabo de manera armónica junto con las otras funciones. No obstante, la investigación se contempló como una función en el organigrama de la Escuela Normal hasta 1986, dos años después de que los estudios de las escuelas normales se elevaron a nivel de licenciatura. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente ((PRODEP),

fue incorporado a las escuelas normales hasta 2009, en el resto de las Instituciones de Educación Superior ya se contemplaba desde 1996.

Sin embargo, la Escuela Normal, cuyos orígenes en México se remontan a finales del S. XIX nació para formar docentes, y las escuelas Normales de Tabasco, siguen funcionando de ese modo. Recientemente, la ley que incluye a las escuelas Normales dentro del grupo de instituciones de educación superior fue derogada y se promulgó la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021). Sin embargo, la EN está estructuralmente formada sólo para atender a la docencia. Aunque desde hace muchos años en su estructura, en las leyes y en las políticas que rigen la educación superior se contemple la investigación, en la práctica cotidiana las escuelas Normales de Tabasco no tienen las condiciones, las competencias ni los recursos para hacer investigación, (Cruz, Guzmán, Loya y Rivera, 2013). Estos son los grandes desafíos institucionales y profesionales a los que se enfrentan los PTC para conformar cuerpos académicos, los cuales, en su gran mayoría, solos, sin el respaldo de las autoridades. Un desafío adicional lo constituye el hecho que en las reglas de operación del PRODEP se establece que los PTC que obtengan el perfil deseable se les incentivará con recursos para que adquieran bibliografía, equipo de cómputo, software, y mobiliario. Sin embargo, mientras que en otras IES y universidades se cumplen estos lineamientos, no es así en el caso de las escuelas Normales, porque no se cuenta con el presupuesto para tal fin. Vemos que a las escuelas Normales se les incluye dentro de las instituciones de educación superior, pero se les da un tratamiento diferente, mismas leyes, reglas y políticas, pero un trato injusto en comparación con el resto de las instituciones de educación superior.

Por esta razón se tiene un problema estructural para la creación, seguimiento y evaluación de los CA en las EN. A ello se debe que tanto directivos como PTC e incluso líderes de CA mencionen de manera reiterada como los CA formados no tienen un área que los regule pues la EN desde su origen no estaba pensada para hacer este tipo de actividad.

La pregunta referida a qué dificultades de gestión académica de las EN de Tabasco enfrentan los PTC para la conformación de los CA, tuvo como respuesta en la investigación que se deja de lado la gestión oficial, la gestión académica sólo realiza planeaciones y apoyos para las áreas ya establecidas en la EN, pero no hay un área que permita gestionar apoyos y enlaces con otras instituciones, los CA gestionan de forma individual –como cuerpo- todas las cuestiones académicas y administrativas que les atañen.

Desde el punto de vista institucional a las EN se les ofrece muy poco respaldo oficial, aunque cuentan con un RIP institucional, no tienen en la administración un departamento que los atienda, así que son ellos, los CA quienes desahogan todas sus gestiones. Por ello, uno de los directores en las entrevistas dice que los CA cuando establecen redes deben de estar acompañados por el director para que estos acuerdos interinstitucionales sean formales y no sólo por afinidad temática. Otro de los líderes de una de las escuelas normales contempladas en la investigación refirió la falta de apoyo incluso para gestionar los registros ISSN para revistas o ISBN para libros, este líder señaló que la gestión debe hacerla el solo ante el área jurídica de la Secretaría de Educación, ya que las escuelas Normales no cuentan con atribuciones para llevar a cabo este tipo de trámites, que requieren ser resueltos con prontitud, dado que la función de investigación es de alta prioridad en estas instituciones.

Se analizó el efecto que han tenido los CA en el desarrollo profesional de los PTC que lo forman y en el crecimiento académico de la EN donde laboran. Esta respuesta es positiva en todos los sentidos, pues a pesar de las barreras institucionales, a pesar de la tradición conservadora de las EN, y de que no cuentan con áreas de apoyo específico para los CA, los cuerpos son detonadores del desarrollo profesional de los PTC que los forman, y han logrado articular subsistemas operativos exitosos dentro de las EN, que a manera de perturbaciones logran desestabilizar el sistema para promover una renovación de sus procesos (Santillán, 2015).

El efecto es positivo pues la gestión de conocimiento tácito a explícito se da de forma eficiente al interior de los CA, el líder del cuerpo aporta a ello. Este flujo de transformación de conocimiento que se da en el subsistema de los CA tiene dificultad para darse de forma vertical con los alumnos y horizontal, con los demás maestros de la EN. El flujo vertical se dificulta pues sólo los alumnos que son atendidos por los miembros del CA se benefician de los conocimientos de estos profesores, el resto de los alumnos no tiene esta oportunidad y se establece una brecha de formación.

El crecimiento académico de la EN se da de forma real pues los CA aportan una función que antes no estaba sistematizada en las EN, la investigación, el aportar conocimiento y la forma de hacerlo a una comunidad es una innovación, que desde la mirada de Nonaka (1994) y Nonaka y Takeuchi (1999) es de alto valor, dejar de hacer lo mismo y enfilarse a la EN hacia otras acciones

de forma sistematizada para alterar el sistema, inestabilizarlo a partir de un subsistema nuevo que permite innovar dentro de la EN y la modificación de sus procesos.

En suma, la institución no está preparada estructuralmente para favorecer la creación y regulación de los CA en su seno, esto es una barrera institucional que los PTC de los CA logran salvar, pero se encuentran sin apoyo institucional, son ellos los que realizan toda su gestión académica administrativa además de la que regularmente atienden en su trabajo dentro de la EN, no obstante, el crecimiento de las EN a partir de los CA es evidente pues éstos aportan, con la investigación, una función nueva.

En cuanto al logro de los objetivos:

El objetivo general de la investigación fue analizar los desafíos institucionales y profesionales que enfrentan los PTC para formar CA en las EN de Tabasco. Este objetivo se logró, pues no sólo se describe la forma en que operan los CA y cómo viven en un medio que recién los empieza a tomar en cuenta. Los desafíos que enfrentan los PTC para formar CA son estructurales, pero también de prácticas sociales y tradiciones. El análisis de estos aspectos refirió que la estructura histórica de las EN, conservadora, resistente al cambio, presenta por esa misma rigidez un reto para que los CA se instauren, pues la autopoiesis de las EN ha renovado de forma eficiente su propio sistema, con sus propios elementos dándoles las características del sistema.

Otra situación analizada fue que las EN como producto de su autopoiesis referida a solo docencia, tienen una amplia experiencia en la didáctica y la formación de profesores, esta experiencia – conocimiento tácito- no es compartida de forma intraorganizacional, pues requiere mucho tiempo para que de forma natural se dé la transformación a tácito, sin el paso a explícito. Esto es un desafío que enfrentan los PTC pues deben romper esta autopoiesis, alterarla y el sistema produce resistencia, no contra los CA, sino al rompimiento de sus prácticas institucionales –poiesis.

Otro objetivo fue conocer las percepciones de los PTC de los CA frente a estos desafíos y retos, en este punto se logró conocer que dichas percepciones, de manera general, son positivas. Los PTC encarar de forma positiva los retos y desafíos del CA, ya que lo ven como parte fundamental de ese desarrollo institucional. Incluso los directores de las EN los ven como un grupo distinguido que aportará por medio de la investigación, los medios para prestigiar a la EN, así como recursos y relaciones con otras EN. Por ello los tres grupos de actores entrevistados tienen una percepción positiva y optimista de lo que los CA hacen y pueden hacer por las EN para su

desarrollo, sin dejar por ello de ser Escuela Normal. En pocas palabras, el desarrollo de las EN no estriba en convertirse en una IES, sino en ser una mejor EN.

También se logró conocer los desafíos de los PTC para crear CA en las EN con las características mencionadas, sin estructura para ello, sin tradición para la regulación de cuerpos de investigación, sin aceptación por parte de la misma EN. Pese a estos desafíos, los PTC y logran de forma propositiva aportar un nuevo subsistema que detonará el desarrollo de la EN, en su conjunto.

En suma, esta investigación logró los objetivos que se planteó, no sólo por describir las percepciones de sus actores entrevistados, sino también por analizar en sus respuestas cómo encaran los desafíos y el nivel de ellos, y cuáles son los aportes para la modificación de un sistema y de qué manera se altera la autopoiesis de la EN a través de la alteración que los CA presentan en este sistema para renovarlo, así se concluye que una autopoiesis eficiente no necesariamente es benéfica para un sistema y para su entorno.

Referido a la aceptación o rechazo de los supuestos de la Investigación

Los supuestos que se desprendieron de la práctica dentro de las EN acerca del conocimiento de dicho sistema, así como de su operación y poiesis, sumada a las lecturas sobre sistemas mostraron ser sólidos:

En el primer caso el supuesto fue que el modelo de gestión de las EN tiende a conservar el respeto tradicional a la norma y a la autoridad jerárquica; anquilosamiento organizacional de las EN que obstaculiza su inserción como una IES y dificulta la creación de cuerpos académicos.

Este supuesto fue aceptado, pues se vio que un reto fundamental es la estructura rígida de la EN pensada sólo para la docencia, prácticas que la autopoiesis de la EN promovió y conservó, se resisten a su alteración, y que las funciones que los CA realizan son disruptores de esta dinámica conservadora.

La organización del trabajo académico de la EN está priorizado por el trabajo didáctico frente a grupo. Por ello las áreas de investigación de la EN son entes aislados formados por los CA.

El segundo supuesto fue aceptado; históricamente la EN está pensada exclusivamente para la docencia se valora como único elemento para su evaluación. Un nuevo subsistema como la investigación queda separada de la poiesis de la EN, pues es algo que no convoca de igual manera

como lo hace la docencia, a todo el personal, lo que crea división dentro de la EN, ya en los hechos se promueve una nueva función para un nuevo subsistema, al cual sólo los PTC pueden pertenecer.

La gestión de conocimiento no se da en las EN, debido a la estructura institucional, al tipo de organización que detenta, y a la elección de las prioridades del trabajo académico que realiza. No se acepta este supuesto, se rechaza, ya se ha aportado al respecto, la estructura de la EN pensada sólo para la docencia, no contempla como prioritaria la investigación, al igual que cualquier IES, la prioridad es la atención a los alumnos, la docencia, pero la creación de conocimiento organizacional está en proceso dinámico.

Las EN tienen en los CA puntos de desarrollo, subsistemas dentro de su estructura que, aunque no la modifican estructuralmente si logran generar nuevos procesos, se da una inestabilidad creada para romper una autopoiesis conservadora, que permite una transformación de conocimiento dentro de la EN, si bien se da de manera preferencial en los PTC de los CA, así como en los alumnos que atienden estos PTC.

Su efecto disruptivo enriquece las funciones de los PTC y de la Escuela Normal misma que ahora ya no es más sólo una consumidora de conocimiento, ya no es más un objeto de estudio, sus maestros ya no son más sujetos de estudio, ahora con esta nueva perspectiva la EN creará su propio conocimiento, será su propio objeto de reflexión y sus profesores serán investigadores de su propia práctica. Además, la interpenetración de las distintas EN, como producto de las relaciones que se dan entre CA de diferentes escuelas normales, favorece la creación de redes que comparten experiencias, conocimiento, modificando los procesos de las EN, pero no así su estructura.

Aportes y líneas de investigación

Aporte teórico del estudio.

La propuesta teórica de este trabajo fue el análisis de los desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco, desde el concepto de autopoiesis de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1997) y de la teoría de la creación del conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi (Rojas y Torres, 2017), Este análisis, primero desde el concepto de autopoiesis, permitió dar cuenta de cómo los cuerpos académicos conforman actualmente una organización que autoproduce los mecanismos disparadores de los cambios desde el interior de las instituciones formadoras de docentes de Tabasco; estos grupos, constituyen una nueva cultura normalista que lleva a cabo las funciones

sustantivas de una institución de educación superior, entre ellas, la investigación educativa, función que había sido relegada desde el principio de la creación de las Escuelas Normales, ya que nacieron para la formación de maestros en el arte de enseñar.

Por otra parte, con respecto al análisis de la creación del conocimiento, se partió de la noción de que las Escuelas Normales tienen la capacidad para crear nuevos conocimientos y difundirlo no solo dentro de la misma institución, sino fuera de ella y que queden establecidos como productos, servicios y sistemas. El análisis llevó a dilucidar que el conocimiento es creado en un principio por algunos docentes investigadores dentro de los cuerpos académicos y posteriormente se transforma en conocimiento organizacional. Este proceso tiene dos dimensiones, la dimensión epistemológica y la ontológica. En la primera, se tienen dos tipos de conocimiento, el tácito y el explícito. El conocimiento explícito en las escuelas normales es aquel que se escribe y se transfiere fácilmente. Sin embargo, el conocimiento tácito es más difícil de identificar porque es el conocimiento surgido de la experiencia y que no está plasmado en libros, revistas, artículos, escritos académicos, como éste no se encuentra materializado es más complejo de identificar o de saber que existe.

Por su parte, la dimensión ontológica en las Escuelas Normales se extiende a partir del conocimiento individual del profesor en un extremo y es transferida de allí al resto del cuerpo académico, a la Escuela Normal y más allá. De este modo el espiral surge cuando la interacción entre el conocimiento tácito y explícito se eleva dinámicamente desde los cuerpos académicos a los niveles más altos dentro de las Escuelas Normales.

Aporte metodológico del estudio.

Ante la falta de trabajos sobre el tema este estudio contribuye en las investigaciones efectuadas en la entidad, e incluso a nivel nacional sobre la importancia de la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco, entre los profesores de las instituciones formadoras de docentes del Estado, como un elemento esencial que les permita autoproducir sus propios mecanismos para enfrentar y vencer los desafíos del desarrollo institucional y profesional para mejorar la formación de docentes, junto con el impulso sostenido y dinámico de la investigación y la creación del conocimiento en las instituciones formadoras de docentes.

Aporte práctico del estudio.

La investigación contribuyó en la ampliación de la información sobre las dificultades, obstáculos, inercias a las que se enfrentan los profesores para conformar cuerpos académicos, del mismo modo, permitió confrontarlos con otros estudios similares y se encontró que otros cuerpos académicos en otros estados del país enfrentan desafíos similares, pero sin embargo, han logrado autoorganizarse y autoproducir sus propias estrategias que les han permitido avanzar en su desarrollo profesional e institucional. Con este trabajo, se obtuvieron datos que son útiles para los profesores, los directores y las autoridades del sistema educativo estatal para mejorar el conocimiento sobre los desafíos del desarrollo institucional y profesional que limitan o restringen la conformación de cuerpos académicos y demostró que son los mismos profesores que trabajan en las escuelas normales los que pueden autoproducir y desarrollar sus habilidades, estrategias, mecanismos y políticas para prevenir y solucionar el problema.

En relación con la formación de investigadores en los CA, esta investigación favoreció, porque se halló, que en estos grupos de profesores se ha producido un cúmulo de conocimiento tácito que es desaprovechado por los profesores más jóvenes, conocimiento que se refiere a la experiencia que sobre la práctica docente han desarrollado los docentes con muchos años de antigüedad que laboran en las EN de Tabasco. Cuando estos profesores se unen con otros profesores para conformar los grupos de investigación y posteriormente conformar CA, los profesores más jóvenes aportan sus conocimientos sobre teorías, metodologías, técnicas e instrumentos de investigación y los docentes de mayor antigüedad contribuyen con sus experiencias y conocimientos sobre la práctica docente; de este modo, unos y otros contribuyen a su desarrollo profesional y a la formación de investigadores de su propia práctica.

Por otra parte, en relación con las nuevas líneas de investigación, se tienen las siguientes; relevo generacional, flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN y el efecto de los CA en la EN. En relación con la primera, la de relevo generacional, podrían llevarse a cabo estudios que permitieran analizar el efecto y comprender la forma en que la experiencia de los maestros con mayor antigüedad, influye en las actitudes y habilidades de los maestros jóvenes que recién ingresan a la EN. En esta misma línea, se podría investigar acerca de las competencias investigativas con las que ingresan los nuevos maestros a la institución y cómo la fusión de éstas con la experiencia de los maestros más antiguos, puede fortalecer la formación de docentes en las

escuelas normales de Tabasco y el impulso que podría darse a la investigación educativa a través de los CA conformados por maestros jóvenes y maestros con mucha experiencia en la docencia en diferentes niveles de la educación básica

En lo que respecta al flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN, los trabajos de investigación en esta línea podrían arrojar resultados muy interesantes, porque el análisis se haría desde el efecto que tiene en la formación del alumno la docencia, la tutoría y la asesoría para la elaboración del documento recepcional, impartida por los maestros que conforman los CA, en consideración a que estos profesores son investigadores, publican libros, capítulos de libros, escriben en revistas indexadas y arbitradas y están en permanente lectura de análisis y actualización.

Finalmente, la línea el efecto de los CA en la investigación de su propia práctica, es otra veta muy rica, no obstante, muy poco aprovechada o totalmente desaprovechada, porque el trabajo cotidiano del docente formador en la EN es una fuente inagotable de experiencias, dilemas, problematizaciones, retos y dificultades a los que el maestro se enfrenta día con día y de los cuales surgen gran cantidad de evidencias que no se sistematizan ni se analizan, por lo que esta línea proporcionaría un gran cúmulo de conocimientos nuevos que vendrían a enriquecer la formación de las y los futuros licenciados en educación preescolar.

Lo que se ha pretendido aportar aquí es que todas las líneas que se deriven de este trabajo contribuyan al desarrollo de una cultura magisterial para su engrandecimiento, a partir de encarar retos como históricamente lo ha hecho. La EN es un baluarte de la educación en México, una escuela especializada con tradición y cultura propia que merece ser renovada, no denostada ni comparada con IES que forman profesionistas libres, la EN es producto del Estado para formar profesionales a su servicio, en la Escuela Normal se busca formar profesores del más alto nivel para lo cual investigaciones como esta buscan aportar mejores elementos que contribuyan a dilucidar los desafíos institucionales y profesionales que enfrentan docentes, líderes de cuerpos académicos y profesores de tiempo y cómo los han resuelto.

REFERENCIAS

- Aguilera, H. R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos* (28), 81-103. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n28/n28a5.pdf>
- Agüero, J. O. (2010). Niklas Luhmann y los sistemas autopoieticos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5071/ev.5071.pdf
- Åkerlind, G. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning, *Teaching in Higher Education*, 13 (6), 633 — 644. <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Alvarez, L. G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. Universidad Autónoma de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 9-34. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/158/144>
- Argueta, G. V. M., y Jiménez, C. P. (2017). Gestión del conocimiento en investigadores de la Universidad de Guadalajara (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1151>
- Aristizábal, S. M. N., y Galeano, M. M. E. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios de Derecho*, 65(145), 161-188. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848>
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: autor.
- Arzola, F. D. M. (2018). Las instituciones de formación inicial de docentes, participación, interacción y autonomía, un estudio de caso. *Atenas*. 2(43), 1-18. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/382/660>

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti Windows]. (2021). <https://atlasti.com/es>
- Auvinen, T. & Korhonen, A. (2014). Rubyric Assessment and Annotation Tool. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2014--World Conference on Educational Media and Technology* (1087-1091). Tampere, Finland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/147628/>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, (1) 11-28. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Badía, M. G. I. Ledesma, I. C.A. Pacheco, R. M., y Pedrero, N. G. (s/f). La historia del Instituto José N. Roviroso, en voz de sus protagonistas 1920-1960. Facultad de Humanidades Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49535/3582%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Barış, Y. & Hasan, A. (2019). Teacher education in China, Japan and Turkey. *Educational Research and Reviews*. 14(2), 51-55. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3661>
- Becerra, R., y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, 3 (2), 133-156. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Benito, A. E. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395>
- Beltrán, P. A. D. (2015). Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31 (3), 182-204. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567011.pdf>
- Bonilla-García, M; López-Suárez, A. 2016. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio* 57: 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide to practitioners*. Nueva York, NY: Routledge.

https://www.academia.edu/5011394/Doing_Action_Research_in_English_Language_Teaching

- Cabrera, C., y Schwerdt, F. (2014). Aplicabilidad de los aportes de Elton Mayo en la gestión de las Pequeñas y Medianas organizaciones de la ciudad de Bahía Blanca. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. En Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4695/ev.4695.pdf
- Cárdenas, R. C. (2005). El desarrollo institucional. ¿Cuestión externa o de autopoiesis? Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Recursos Documentales e Informáticos Sala del CREDI de la OEI. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/salacredi/PROa.pdf>.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en la América Latina /la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B/. UNESCO: Chile.
- Campos, F. N. V. y Montes, G. Y. P. (2018). Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas. *Revista de Educación Pública*. 27 (65) pp. 487-506. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/1.6593>
- Cerón, M. A. U. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(1), pp. 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5888348.pdf>.
- Contreras, D. J. (2012). *La autonomía del profesorado*. Barcelona: Morata.
- *Cordero, A. G., García, G. J., Galaz F. J., Nishikawa, A. K., & Antillón, M. L. (2009). Publicación científica y evaluación docente en México: un diagnóstico e intervención con profesores de educación y humanidades de una universidad estatal. *Tiempo de Educar*, 10 (19), 149-168. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164006>
- *Chapa, C. M. y Flores, F. M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*. 10. 28-35. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6557519.pdf>.
- Cheung, M., & Chan, Y. (2019). The Object of Learning in Action Research and Learning Study, Marton, Ference; *Educational Action Research*, v27 n4 p481-495
- Cruz, P. K. A., Guzmán, R. S. A., Loya, M. A., & Rivera, R. S. A. (2013a). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 10. <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/219>

Cruz, P. K. A., Guzmán, R. S. A., Loya, M. A y Rivera, R. S. A. (2013b). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10. <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/219>

*Del Castillo-alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652. <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/CASTILLO-ALEMAN-Las-pol-ed-en-M%C3%A9xico-dde-una-persp-de-pol-p%C3%BAb.pdf>

*Diario Oficial de la Federación. [DOF] (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>

Diario Oficial de la Federación [DOF] (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Distrito Federal. Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

Diario Oficial de la Federación. [DOF] (2020a) *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020b). *ACUERDO número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5609172

*Diario Oficial de la Federación [DOF] (2021). *DECRETO del 20/04/2021 por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Distrito Federal. Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Dimas, R. M., Torres, B. A. y Castillo, E. J. (2012). Hacia el perfeccionamiento Institucional de los cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad

- Autónoma de Nuevo León. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 181-202.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728013>
- Dittus, R., & Vázquez, C. (2016). Abriendo la autopoiesis: implicancias para el estudio de la comunicación organizacional. *Cinta de Moebio*, (56), 136-146.
<https://www.moebio.uchile.cl/56/dittus.html>
- Dobusch, L. and Quack, S. (2008). Epistemic Communities and Social Movements Transnational Dynamics in the Case of Creative Commons. *MPIfG Discussion Paper 08* (8), 1-36.
https://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp08-8.pdf
- Ducoing, W. P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), 39-56.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Ducoing, W. P. (2013). La escuela normal: una mirada desde el otro 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. (IISUE educación)
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>
- Duff, A., & McKinstry, S. (2007). Students' Approaches to learning. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 183-214.
https://www.researchgate.net/publication/247874947_Students'_Approaches_to_Learning
- Dupuy, P. (1895). *L'Ecole normale de l'an III*. Paris, Hachette et C^{ie}, 1.
- Dutra, R. & Bachur, J. [Orgs.] (2013). *Dossiê Niklas Luhmann*. Belo Horizonte: Editora Ufmg.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>
- Entwistle, J. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218. <https://doi.org/10.1023/A:1002930608372>
- Espinosa, C. M. E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7. 1-14.
http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html

- Félix, M. A. (2014). La comunicación en las teorías de las organizaciones. El cruzar del siglo XX y la revolución de las nuevas tecnologías. Una visión histórica. *Historia y Comunicación Social*.19, 195-210. doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45021
- Figueroa, M. L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* México, 30(1), pp.117-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27030105>
- Figueroa, C. (2016). *Historia de la formación de educadores en América Latina. De la Escuela Normal a la Universidad Pedagógica*. Centro de Investigaciones Históricas y Sociales Dr. Federico Brito Figueroa, Fundación Buría. Venezuela. https://www.academia.edu/33920559/Historia_de_la_Formaci%C3%B3n_de_Educadores_en_Am%C3%A9rica_Latina._De_la_escuela_Normal_a_la_Universidad_Pedag%C3%B3gica
- Flores, G, M. y Surdez, P, E.G. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/511/pdf/97/>.
- *Flores, B, V. J, García C. I. y Romero, C. S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf>
- Flores, C. P. y García, G. C. (2014a). La Reforma Educativa en México. Nuevas reglas para las IES. *Revista de la Educación Superior*. 43 (4); 172. doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.007
- Flores, C. P. y García, G. C. (2014b). La Reforma Educativa en México. Nuevas reglas para las IES. *Revista de la Educación Superior*. 43 (4); 172. doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.007
- García, L. B. E. (2005). La teoría de la educación de Niklas Luhmann. Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Recursos Documentales e Informáticos Sala del CREDI de la OEI. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/salacredi/bEATRIZ.pdf>.
- Garavito G., M. C., & Villamil L., A. F. (2017). Vida, cognición y sociedad: La teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela. *Revista Iberoamericana de Psicología*. 10 (2), 145-155. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1253>

- Gil, A. J., & Carrillo, F. J. (2013). La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje. *Intangible Capital*, 9(3), 730-753. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54928893008>
- Godói-de-Sousa, E. y Eiko Nakata, L. (2013). Comunidades de Práctica. Una Innovación en la Gestión del Conocimiento. *Journal of Technology Management & Innovation*. 8. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v8s1/art11.pdf>
- *Gómez, C. M. E. (2017). Panorama of the Mexican education system from the perspective of public policy. *Innovación educativa*, 17(74), 143-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es.
- González, S. E. (2011) Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *Revista Cubana de ACIMED*. 22(2), 110-120. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v22n2/aci03211.pdf>
- González, M. A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135. <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Los%20paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20las%20ciencias%20sociales.pdf>
- González-Ugalde, C. (2014a). Investigación Fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Gutiérrez, C. (2006). El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004506>
- Haas, P. M., (1992). Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, 46(1), 1–35. Knowledge, Power, and International Policy Coordination. Recuperado de: <http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Epistemic%20communities%20Haas.pdf>
- Hernández, P. H. G. (2011). La gestión empresarial, un enfoque del siglo XX, desde las teorías administrativas científica, funcional, burocrática y de relaciones humanas. *Escenarios*. 9(1), 38-51. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3875234.pdf>.

- *INEE (2015). *Políticas, programas y acciones para mejorar el desempeño docente (1993 – 2013) Educación básica, estudio exploratorio*. INEE – UPN: México.
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/programas-y-politicas-mejora-del-desempeno-docente.pdf>
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007) ¿Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64,
<https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Ling, L. M. & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1, 7-22. <https://doi.org/10.1108/20468251211179678>
- Loaiza, Z. Y. E. (2016). Origen de las Escuelas Normales en el Departamento de Caldas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 47-70.
<http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4365>
- Lobato Calleros, O., y De la Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 191-216.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a10.pdf>
- López – Pérez, C. (2018). Comunicación y sentimientos desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Lumhan. *Sociológica*. 33 (93), 53 – 86.
<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1335>
- López, L. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39(155), 7-25.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001&lng=es&tlng=es.
- Loza, J. M.G. y Gaeta, G. M. L. (2021). Cuerpos académicos en Escuelas Normales: la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento. *REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA*. (33) 128-146. Doi: 10.21555/rpp. v33i33.2410

- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Educador.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México, Universidad Iberoamericana. Anthropos
<https://es.scribd.com/document/372895357/Luhmann-Niklas-Autopoiesis-Accion-y-Entendimiento-Comunicativo#>
- Luhmann, N. (1998a). *Complejidad y modernidad; de la unidad a la diferencia*. Valladolid: Trota.
- Luhmann, N. (1998b). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una teoría general*. [Silvia Pappé y Brunhilde Erker. Traductores]. España. Pontificia Universidad Javeriana. [Obra originalmente publicada en 1984].
<http://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/Libros/Luhman-SistemasSociales.pdf>
- Magaña, M., Aguilar-Morales, N., Surdez-Pérez, E., Quijano, G. (2013). Gestión del conocimiento en grupos de investigación en Ciencias Sociales: Caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista International Administración & Finanzas*, 6 (5) pp. 75-93.
<https://ssrn.com/abstract=2158865>
- Magaña-Medina, D., Aguilar-Morales, N. y Sánchez-Escobedo, P. (2014). Burnout among research teams: Evidence from Mexican ‘Cuerpos Academicos’. *Bussiness Education & Accreditation*, 6(2), 35-46.
https://www.researchgate.net/publication/26604970_Burntout_among_researchers_teams_evidence_from_mexican_cuerpos_academicos
- Mahncke, M. (2010). Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios (*Tesis doctoral*). Barcelona: Universidad Ramón Llull. <http://hdl.handle.net/10803/9274>
- Marton, F., Ming, W. C. y Wing, S. Y. C. (2019). The Object of Learning in Action Research and Learning Study. *Educational Action Research* 27(4):481-495.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1489873>
- Marton, F. and Booth, S. (1997). *Learning & Awareness*. New Jersey. Laurence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>

- Marton, W. Y., & Pong, F. M. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24, 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Mar, V. P. y Meza, A. J. F. (2013). *Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009*. En Patricia, D. W. La escuela normal: una mirada desde el otro. (Coord). 1ª ed. UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Martínez, C. N. (2006). Gestión del Conocimiento: Aprendizaje individual versus aprendizaje organizativo. *Intangible Capital*, 2(3), 308-326. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54920302.pdf?fbclid=IwAR0GnSEDln6YTP79cNgVggkmq6liRZgmQDyQtpwkHZ5nSsxuhyShdTP36nE>
- Maturana, H. y Varela, S. (1988). El árbol del conocimiento. Editorial universitaria: Santiago de Chile.
- Maturana, H., Paucar-Caceres A. and Harnden R. (2011) Origins and implications of autopoiesis. Preface to the second edition of machines and living beings. *Constructivist Foundations*. 6 (3), 293-306. <http://constructivist.info/6/3/293>
- Mazzotti, P. G., González, P. C., y Villafuerte, V. L. F. (2011). La universidad como desafío organizacional: Cuerpos académicos, identidades y contextos colaborativos en las instituciones de educación superior en México. *Administración y Organizaciones*,14(26), 65–79. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=71725499&site=ehost-live>
- Metlich Medlich, A. I. (2009). Restricciones de la institución en la productividad científica: el caso de una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n1/v11n1a7.pdf>
- Mijangos Noh, J. C., y Manzo Cabrera, K. S. (2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa. *Sinéctica*, (38), 1-13. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=85899083&site=ehost-live>

- Ministerio de educación. (2005). La formación de maestros en América Latina, estudio realizado en 10 países. PROEDUCA-GTZ: Perú.
- Morales, A., Rebolledo, D., Cabré, S. (2013). La entrada al campo en la investigación cualitativa a propósito de una experiencia en el estudio de la obesidad en adolescentes. *Salud, Arte y Cuidado*, 6, (1), 13-28. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/saludarte/v6n1/art03.pdf>
- Mora, G. J. P. (2018). Políticas Educativas de Enseñanza del Curriculum en Venezuela: 1911-1998. *Educere*, 22(72), 351-374. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35656041009>
- Mosquera, O. J. J. y Muñoz, G. D. A. (2011). Una mirada teórica y metodológica a la obra de Niklas Luhmann: entre sistema y entorno. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 3(1) 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123762.pdf>.
- Muñoz, C. J. M. (1992). *La educación en Tabasco*. SECUR, DESIC. Villahermosa.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015a). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, (25), 17-34. doi.org/10.19053/01227238.3805
- Navarrete-Cazales, Z. (2015b). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, (25), 17-34. doi.org/10.19053/01227238.3805
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1) pp. 14-37. https://www.svilendobrev.com/1/Nonaka_1994
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford <https://masteradmon.files.wordpress.com/2013/04/la-organizacic3b3n-creadora-del-conocimiento-pdf.pdf>
- Nakata, L. E. (2013). Comunidades de Práctica. Una Innovación en la Gestión del Conocimiento. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8(1), 124-134. <https://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v8s1/art11.pdf>

- Núñez, P. I. (2010). Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973. *Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*. 15(40). 33-39. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf
- Okuda, B. M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Oliveira, Z. C. y Campos, F. N.V. (2020). Formação de professoras normalistas rurais nos longínquos rincões do território federal do Guaporé, ao norte do Brasil, em Porto Velho/ro (1947 -1951). *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, Araraquara 15(2), 492-507. <https://doi.org/10.21723/riasee.v15i2.12596>
- Ortega, G. J., & Casillas, A. M. (2014). Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 213-253. Recuperado de: [//www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303008)
- Ortiz, G. J. M. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación. *Salud en Tabasco*. 12, (3). 530-540. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48712305>
- Organización Internacional del Trabajo y UNESCO (2019). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente 1966 https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf
- Pérez, R. Y, Coutín, D. A. (2005). La gestión del conocimiento: un nuevo enfoque en la gestión empresarial. *Acimed*. 13(6). <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v13n6/aci040605.pdf>
- Pérez, D. A. (2013). Políticas públicas y trabajo académico. Un referente internacional para la conducción de la política pública en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 26-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030523004>
- Pintor, M. (2002). Fenomenología y fenomenografía, puntos de encuentro entre la filosofía y la ciencia en el mundo del aprendizaje. *Paideia, revista de filosofía y didáctica filosófica*. 23(59), 19 – 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208628>
- Pont Vidal, J. (2018). Autopoiesis en la teoría de sistemas de Niklas Luhmann: reflexiones para una reontologización comunicativa. *Athenea Digital*, 18(3), 1905. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1905>

- Puga, O. y Saldaña, S. (2016). Profesionalización docente en el nivel superior necesidad ante el reto de la formación integral de los estudiantes universitarios. En Iliana Josefina, V, A y Mirtha, P.G. (eds.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*. Proceedings-ECORFAN-México, Universidad Autónoma de Nayarit. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_3.pdf
- Pulido, P. M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31(1),1137-1156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005061>
- Ramírez, C. C. A. (2011). *Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo CLAD*. Obtenido de curso internacional: Elementos para el análisis y la estructuración de políticas públicas en América latina. <http://old.clad.org/documentos/otros-documentos/material-didactico-curso-bogota-2011/presentaciones-durante-el-curso/cesar-ramirez-chaparro-la-puesta-en-marcha-de-las-politicas-debate-critico-y-propuestas-para-mejorar-el-proceso>
- Ramos, C. J. A. *Teoría de los sistemas sociales: Reflexiones metodológicas para su empleo en la investigación*. (2020). Primera edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/teoria-de-los-sistemas-sociales-reflexiones-metodologicas-para-su-empleo-en-la-investigacion.pdf>
- Rátiva, V. M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos? *Hojas y Hablas*, 13, 169-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6628774.pdf>.
- Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rivas, T. L. A. (2009). Evolución de la teoría de la organización. *Universidad & Empresa*, 11(17), 11-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187214467001>
- Robles, G. P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez, N. T. (2011). La Formación de los Docentes en Venezuela. De 1951 a 2001. En Luque, Guillermo. (Compilador) *Venezuela. Medio siglo de historia educativa (1951-2001)*. Descripción y Análisis del Sistema Escolar Venezolano. Ministerio del Poder Popular para

<https://www.yumpu.com/es/document/read/38058895/leer-venezuela-medio-siglo-de-historia-educativa-1951-2001>

Rojas, R. M., (2017). El sistema social organización: una propuesta de análisis teórico social. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12 (24), 78-99. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211053791005.pdf>

Rojas, D. R. S. y Torres, B. C. R. (2017). La Gestión del Conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi. *INNOVA Research Journal* (2) 4, 30-37. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/147/258>

Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de enseñanza universitaria*. 21, 37-52. <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%202.pdf>

Sandoval Caraveo, M., Magaña Medina, D y Surdez Pérez, E. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12035>

Santillán, A. H. (enero-junio 2015). La teoría social de Niklas Luhmann como metodología de diagnóstico. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 5(10). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/105/459>

Secretaría de Educación [SEP], (2012). *Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Diario oficial de la Federación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2018a). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Diario oficial de la Federación. Segunda sección. <http://www.apta.com.mx/apta2008/ce/dof/descargapdf/2018/08Agosto/20180803/sep18080312-1.pdfdiario>

- Secretaría de Educación Pública, [SEP] (2018b). *Guía Metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023a). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP <https://promep.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (2023b). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP <https://promep.sep.gob.mx/>
- Soler, M., Cárdenas, Fidel., Hernández-Pina, F., Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución Educación y Educadores. *Educación y educadores*. 20, (1), 65-88 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83449754004>
- Surdez Pérez, E., Magaña Medina, D. y Sandoval Caraveo, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 103-125. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a7.pdf>
- Surdez Pérez, E., Magaña Medina, D. y Sandoval Caraveo, M. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.889>
- Shahadat, H. K. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 5, (2). 1-10. https://www.researchgate.net/publication/274642143_Phenomenography_A_qualitative_research_methodology_in_Bangladesh.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del curriculum*. 3ª. Edición. Morata.
- Taylhardat, L. y Pacheco-Troconis, G. (2007). Evolución y análisis de los planes de estudio desde el inicio y establecimiento de la educación rural en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 22 (2), 295-335. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65822212>

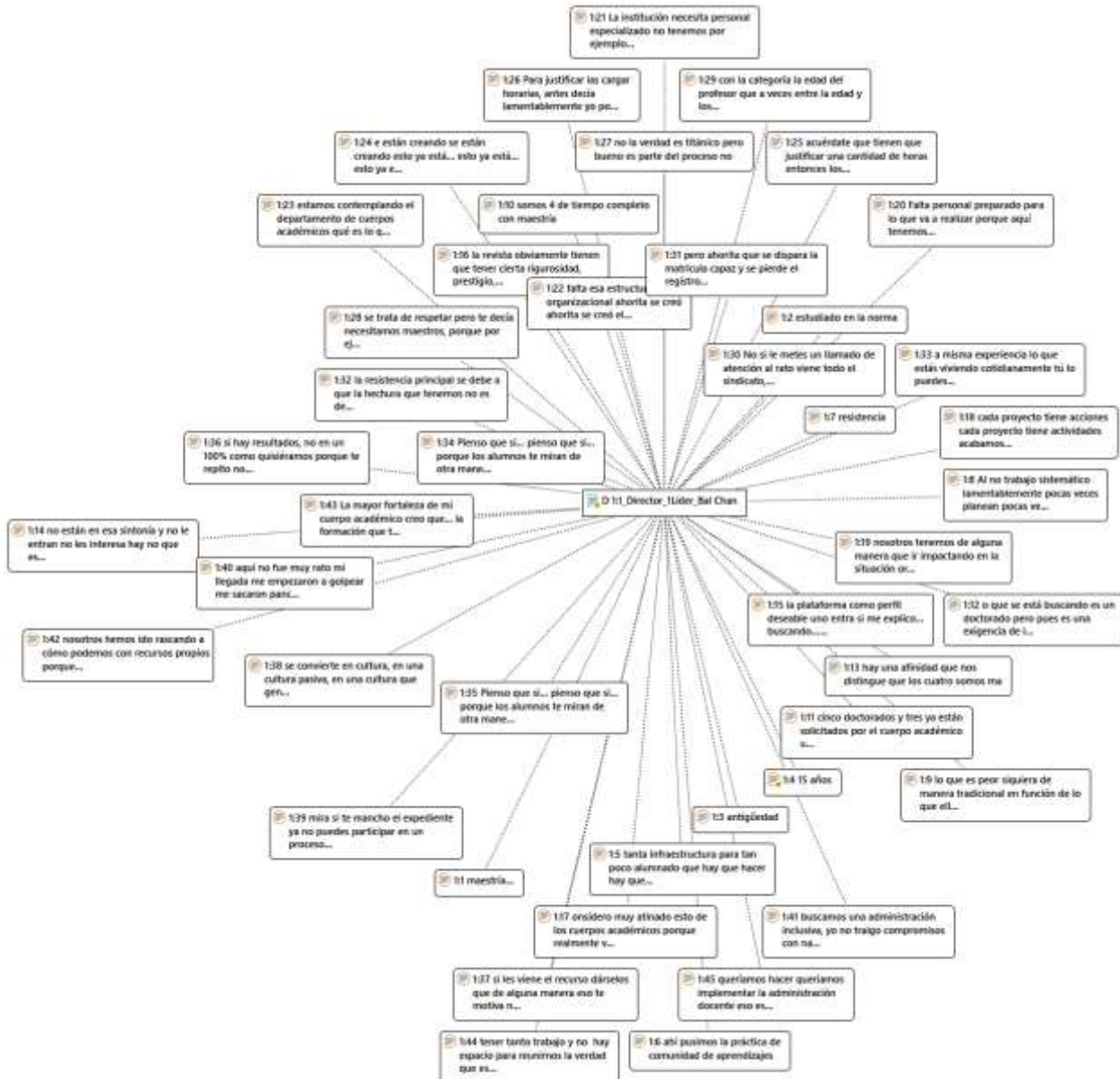
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322/8882>
- Torres, C. y Rojas, R. (2017). La gestión del conocimiento basado en la teoría de Nonaka y Takeuchi. *Innova Research Journal*, 2(4) 30-37. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/147>
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338. <https://10.1080/13645579.2015.1010284>
- Trejo, R. M. & Andrade, R. A. (2013). Evolución y desarrollo de las reformas estructurales en México (1982-2012). *El Cotidiano*, (177), 37-46. <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae4/u214.pdf>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2009). Using Phenomenography to Understand the Research-Teaching Nexus. *Education as Change*, 13(2), 325-338. <https://doi.org/10.1080/16823200903234877>
- UNESCO (1994). *La gestión educativa, un modelo para armar*. UNESCO/OREALC/REPLAD: Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116132>
- Urteaga, E. (2009). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 15, 301-317. <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1341/1292>
- Uzcátegui, P. R. A. (2020). Las Escuelas Normales en Venezuela. Modelos pedagógicos en su desarrollo institucional (1870-1980). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 55(1) 35-62. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revihistoriargenyame/article/view/3474/2480>
- Wallerstein, E. (2006). "La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVII hasta 1945". En: *Abrir las Ciencias Sociales. Siglo XXI*, 3-36. [https://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Wallerstein - La construccion historica de las ciencias sociales.pdf](https://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Wallerstein_-_La_construccion_historica_de_las_ciencias_sociales.pdf)
- Yates, C. Partridge, H. y Bruce, C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36 (112), 96-119. https://researchonline.jcu.edu.au/55446/1/55446_Yates_et_al_2012.pdf

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

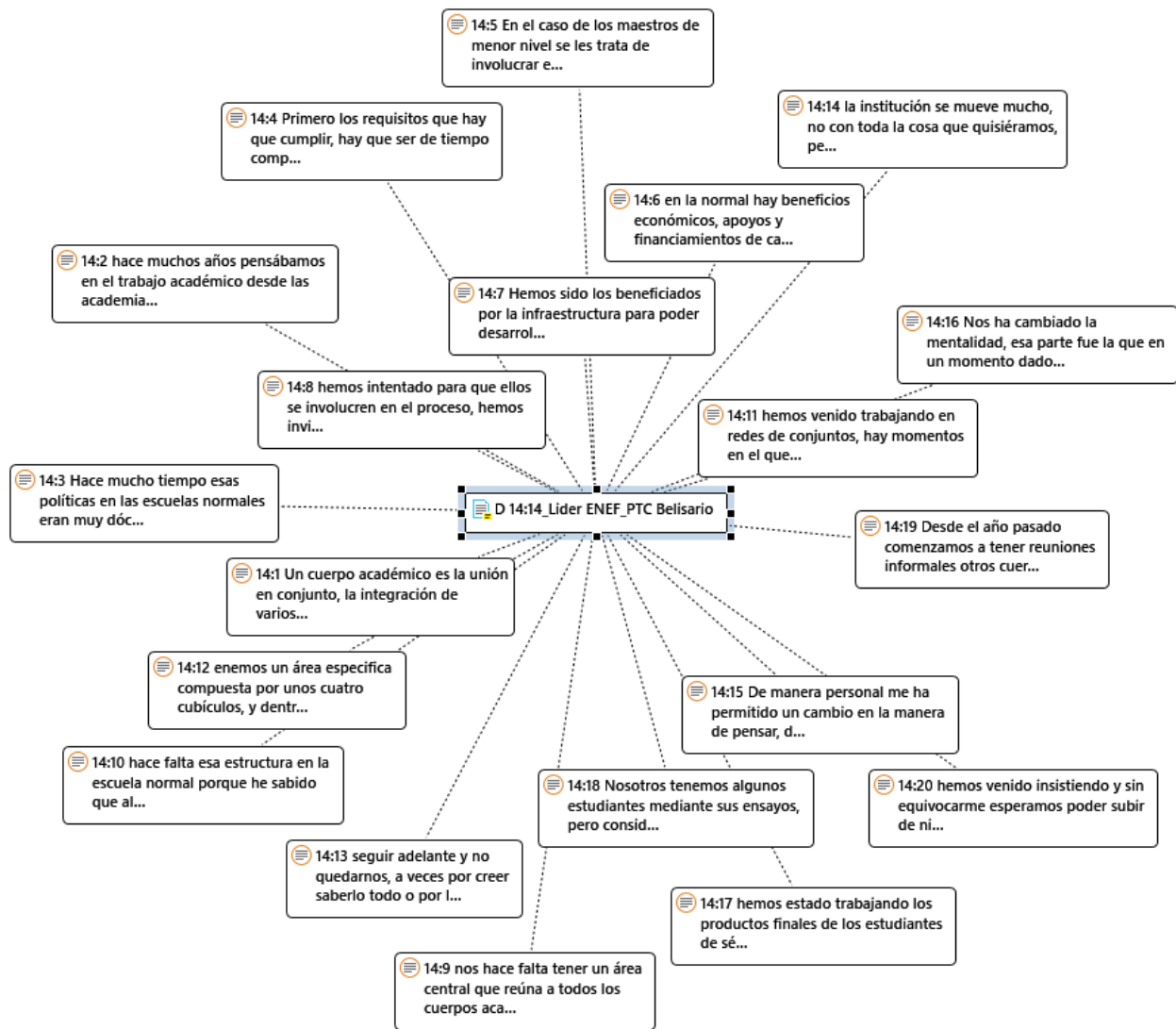
APÉNDICE A

Redes semánticas de dos actores entrevistados

Red semántica de un directivo entrevistado



Red semántica de un líder de CA





APÉNDICE B
Instrumento empleado
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTONOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
Doctorado en Administración Educativa
Registro PNPC 004400
LAGC: Política educativa y gestión del conocimiento

Guía de entrevista para directivos de las EN de Tabasco.

Objetivo: Recuperar la vivencia, significado y experiencia de los directivos, sobre los desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco.

Sección 1.

1. Datos de identificación:

Escuela Normal: _____

Nombre del CA: _____

Grado del CA: CAC___ CAEC___ CAEF_____

Año de registro del CA: _____

Nombre:

Email:

Número de teléfono móvil:

2. Nivel máximo de estudios (especificar sólo el último grado)

a. Licenciatura		
b. Especialidad		
c. Maestría		
d. Doctorado		

3. Edad:

a. 25 a 30 años	
b. 31 a 35 años	
c. 36 a 45 años	
d. Más de 45 años	

4. Antigüedad laboral en la institución:

Sección 2. Permiso

Estoy de acuerdo en participar voluntariamente en la investigación de la tesis doctoral en el entendido que mi nombre no será empleado para saber el origen de los resultados ni será dado a conocer bajo ninguna circunstancia.

FIRMA DE CONFORMIDAD.

Sección 3. Guion de entrevista

Categoría: Desarrollo autónomo

Subcategoría: Autonomía

- 1.- ¿Qué es para usted un CA?
- 2.- ¿Cómo surge la iniciativa o idea para la conformación de CA?
- 3.- ¿Qué desafíos enfrentan los profesores ante la política de conformación CA?
- 4.- ¿Qué beneficios tiene la EN desde que cuenta con un CA?
- 5.- ¿Qué piensa usted de la política de conformación de CA en las EN?
- 6.- ¿Qué iniciativas han tomado usted o el CA para establecer redes o comunidades de aprendizaje con otras IES?
- 7.- ¿Cómo se organizan los profesores al interior del CA para el cumplimiento de las políticas de investigación?

Subcategoría: Organización

- 1.- ¿Quién o qué área es la responsable de la conformación de los CA en la EN?
- 2.- ¿Qué acciones impulsa la EN para la conformación de CA?
- 3.- ¿Cómo se organizan los profesores al interior del CA para el cumplimiento de las políticas de investigación?

Subcategoría: Estructura.

- 1.- ¿Cómo están conformadas las áreas o departamentos en la EN?
- 2.- ¿Cómo se da la comunicación al interior de la EN para apoyar la conformación de CA?
- 3.- ¿Qué modificaciones estructurales, organizativas o académicas han hecho en la EN para apoyar la política de CA?
- 4.- ¿Cómo contribuye la organización actual de la EN para hacer frente a los desafíos que la SEP establece para las EN lo que respecta a CA?

Categoría: Desarrollo profesional

Subcategoría: Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional

- 1.- ¿Qué es para usted el desarrollo profesional?
- 2.- ¿Qué acciones ha impulsado la institución que contribuya al desarrollo profesional de los docentes?
- 3.- ¿Cómo contribuye el CA en el desarrollo profesional de los maestros?

Subcategoría: Aprendizaje permanente.

- 1.- ¿Cómo contribuye el CA en el aprendizaje permanente o actualización del personal docente?

Subcategoría: Calidad investigadora.

- 1.- ¿Qué tipo de productos para publicación produce el CA?
- 2.- ¿En qué tipo de eventos académicos o revistas de prestigio se publica la producción académica?
- 3.- ¿Cómo contribuye el CA a la formación de recursos humanos a través de la investigación?
- 4.- ¿De qué modo se prepara a los docentes para hacer investigación en la EN?

Subcategoría: Gestión académica.

- 1.- ¿Qué LAGC desarrolla el CA?

- 2.- ¿Cómo participa el CA en el diseño, actualización o evaluación de programas educativos?
- 3.- ¿Cómo se involucra a los profesores para que participen en la gestión académica en la EN?
- 4.- ¿De qué manera colabora o participa la EN con profesores de organismos externos en el desarrollo de proyectos conjuntos?

Sección: 4. Agradecimiento de participación.

Agradecemos su valiosa participación en el proyecto de investigación:

Desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco.



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
Doctorado en Administración Educativa
Registro PNPC 004400
LAGC: Política educativa y gestión del conocimiento.

Guía de entrevista para líderes de CA de las Escuelas Normales de Tabasco.

Objetivo: Recuperar la vivencia, significado y experiencia de los líderes, sobre los desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco.

Sección 1.

1. Datos de identificación:

Escuela Normal: _____

Nombre del CA: _____

Grado del CA: CAC__ CAEC__ CAEF__

Año de registro del CA: _____

Nombre:

Email:

Número de teléfono móvil:

2. Nivel máximo de estudios (especificar sólo el último grado)

a. Licenciatura		
b. Especialidad		
c. Maestría		
d. Doctorado		

3. Edad:

a. 25 a 30 años	
b. 31 a 35 años	
c. 36 a 45 años	
d. Más de 45 años	

4. Antigüedad laboral en la institución:

Sección 2. Permiso

Estoy de acuerdo en participar voluntariamente en la investigación de la tesis doctoral en el entendido que mi nombre no será empleado para saber el origen de los resultados ni será dado a conocer bajo ninguna circunstancia.

 FIRMA DE CONFORMIDAD.

Sección 3. Guion de entrevista

Categoría: Desarrollo autónomo

Subcategoría: Autonomía

- 1.- ¿Qué es para usted un CA?
- 2.- ¿Qué piensa usted de la política de conformación de CA en las EN?
- 3.- ¿Cómo surge la iniciativa o idea para la conformación de CA en la EN?
- 4.- ¿Qué desafíos enfrentan los profesores ante la política de conformación de CA?
- 5.- ¿Qué beneficios tiene la EN desde que cuenta con un CA?
- 6.- ¿Qué iniciativas han tomado como CA para establecer redes o comunidades de aprendizaje con otras IES?
- 7.- ¿Cómo se organizan los profesores al interior del CA para el cumplimiento de las políticas de investigación?

Subcategoría: Organización

- 1.- ¿Quién o qué área es la responsable de la organización de los CA en la EN?
- 2.- ¿Qué acciones impulsa la EN para la conformación de CA?
- 3.- ¿Cómo se organizan los profesores al interior del CA para el cumplimiento de las políticas de investigación?

Subcategoría: Estructura.

- 1.- ¿Cómo están conformadas las áreas o departamentos en la EN?
- 2.- ¿Cómo se da la comunicación al interior de la EN para apoyar la conformación de CA?
- 3.- ¿Cómo contribuye la organización actual de la EN para hacer frente a los desafíos que la SEP establece para las EN lo que respecta a CA?
- 4.- ¿Qué modificaciones estructurales, organizativas o académicas han hecho en la EN para apoyar la política de CA?

Categoría: Desarrollo profesional

Subcategoría: Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional

- 1.- ¿Qué es para usted el desarrollo profesional?
- 2.- ¿Qué acciones ha impulsado la institución que contribuya en el desarrollo profesional de los docentes?
- 3.- ¿Cómo contribuye el CA en el desarrollo profesional de los maestros?

Subcategoría: Aprendizaje permanente.

- 1.- ¿Cómo contribuye el CA en el aprendizaje permanente o actualización del personal docente?

Subcategoría: Calidad investigadora.

- 1.- ¿Qué tipo de productos para publicación produce el CA?
- 2.- ¿En qué tipo de eventos académicos o revistas de prestigio se publica la producción académica?
- 3.- ¿Cómo contribuye el CA a la formación de recursos humanos a través de la investigación?
- 4.- ¿De qué modo se prepara a los docentes para hacer investigación en la EN?

Subcategoría: Gestión académica.

- 1.- ¿Qué LAGC desarrolla el CA?
- 2.- ¿Cómo participa el CA en el diseño, actualización o evaluación de programas educativos?
- 3.- ¿Cómo se involucra a los profesores para que participen en la gestión académica en la EN?
- 4.- ¿De qué manera colabora o participa la EN con profesores de organismos externos en el desarrollo de proyectos conjuntos?

Sección: 4. Agradecimiento de participación.

Agradecemos su valiosa participación en el proyecto de investigación: Desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco.



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
Doctorado en Administración Educativa
Registro PNPC 004400
LAGC: Política educativa y gestión del conocimiento.

Guía de entrevista para PTC de las Escuelas Normales de Tabasco

Objetivo: Recuperar la vivencia, significado y experiencia de los PTC sobre los Desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco.

Sección 1.

1. Datos de identificación:

Escuela Normal: _____

Nombre del CA: _____

Grado del CA: CAC__ CAEC__ CAEF__

Año de registro del CA: _____

Nombre:

Email:

Número de teléfono móvil:

2. Nivel máximo de estudios (especificar sólo el último grado)

a. Licenciatura	<input type="checkbox"/>	
b. Especialidad	<input type="checkbox"/>	
c. Maestría	<input type="checkbox"/>	
d. Doctorado	<input type="checkbox"/>	

3. Edad:

a. 25 a 30 años	<input type="checkbox"/>	
b. 31 a 35 años	<input type="checkbox"/>	
c. 36 a 45 años	<input type="checkbox"/>	
d. Más de 45 años	<input type="checkbox"/>	

4. Antigüedad laboral en la institución: _____

Sección 2. Permiso

Estoy de acuerdo en participar voluntariamente en la investigación de la tesis doctoral en el entendido que mi nombre no será empleado para saber el origen de los resultados ni será dado a conocer en ninguna circunstancia.

 FIRMA DE CONFORMIDAD.

Sección 3. Guion de entrevista

Categoría: Desarrollo autónomo

Subcategoría: Autonomía

- 1.- ¿Qué es para usted un CA?
- 2.- ¿Cómo surge la iniciativa o idea para la conformación de CA?
- 5.- ¿Qué desafíos enfrentan los profesores ante la política de conformación CA?
- 7.- ¿Qué beneficios tiene la EN desde que cuenta con un CA?
- 8.- ¿Qué piensa usted de la política de conformación de CA en las EN?
- 9.- ¿Qué iniciativas han tomado como CA para establecer redes o comunidades de aprendizaje con otras IES?

Subcategoría: Organización

- 1.- ¿Quién es el responsable de la conformación de los CA en la EN?
- 2.- ¿Qué acciones impulsa la EN para la conformación de CA?
- 3.- ¿Cómo se organizan los profesores al interior del CA para el cumplimiento de las políticas de investigación?
- 4.- ¿Cómo está organizada la EN para el acompañamiento y evaluación a los CA en las funciones de investigación y publicación de resultados de sus proyectos?

Subcategoría: Estructura.

- 1.- ¿Cómo están conformadas las áreas o departamentos en la EN?
- 2.- ¿Cómo se da la comunicación al interior de la EN para apoyar la conformación de CA?
- 3.- ¿Qué han hecho en la EN para apoyar la política de CA?
- 4.- ¿Cómo contribuye la organización actual de la EN para hacer frente a los desafíos que la SEP establece para las EN en lo que respecta a CA?

Categoría: Desarrollo profesional

Subcategoría: Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional

- 1.- ¿Qué es para usted el desarrollo profesional?
- 2.- ¿Qué acciones ha impulsado la institución que contribuya al desarrollo profesional de los docentes?
- 3.- ¿Cómo contribuye el CA en el desarrollo profesional de los maestros?

Subcategoría: Aprendizaje permanente.

- 1.- ¿Cómo contribuye el CA en el aprendizaje permanente o actualización del personal docente?

Subcategoría: Calidad investigadora.

- 1.- ¿Qué tipo de productos para publicación produce el CA?
- 2.- ¿En qué tipo de eventos académicos o revistas de prestigio se publica la producción académica?
- 3.- ¿Cómo contribuye el CA a la formación de recursos humanos a través de la investigación?
- 4.- ¿De qué modo se prepara a los docentes para hacer investigación en la EN?

Subcategoría: Gestión académica.

- 1.- ¿Qué LAGC desarrolla el CA?
- 2.- ¿Qué tipo de participación ha tenido el CA en el diseño o evaluación de algún programa educativo?
- 3.- ¿Cómo se involucra a los profesores para que participen en la gestión académica en la EN?
- 4.- ¿De qué manera colabora o participa la EN con profesores de organismos externos en el desarrollo de proyectos conjuntos?

Sección: 4. Agradecimiento de participación.

Agradecemos su valiosa participación en el proyecto de investigación: Desafíos del desarrollo institucional y profesional en la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales de Tabasco.

APÉNDICE C

Tabla 1

Categoría: 1.- Desafíos y barreras institucionales

Subcategoría: Desarrollo Institucional

	Descriptor de CA	Carencias	Ventajas CA	Liderazgo directivo	Recursos	Barreras	Preparación / formación docente	Motivación profesional
Directivos	CA como pilares clave	Área de formación docente (planeación)	Renombre de la escuela Elevar el nivel académico Libertad docente	Presencia como algo importante	Su distribución genera resistencia	Docentes aislados	Mejor formación de los futuros maestros de EB	
Líderes CA		Falta de personalidad jurídica Falta de una política de superación profesional Necesario un departamento de CA	Libertad de hacer horarios Beneficios como mayor producción académica Investigar		Recursos federales como causa de división entre grupos de trabajo Tener beneficios económicos: apoyos, infraestructura funcional	Organigrama obsoleto Resistencia a que otros compañeros se involucren en el trabajo de los CA		Docencia rural multigrado Apostar en formar a los maestros desde CA
PTC	Mejora de la práctica docente del formador en la EN		Prestigio que se refleja en más recursos económicos		Recursos para proyectos de trabajo	Mejora la comunicación entre docentes y en redes académicas	Mejora del perfil de egreso	Deseo de superación

Tabla 2*Categoría: 1.- Desafíos y barreras institucionales**Subcategoría: Dificultades laborales de la gestión*

Descriptor de CA	Carencias	Ventajas CA	Liderazgo directivo	Recursos	Barrera	Preparación / formación docente
Directivos	Área de formación docente		Gestión del director en las redes académicas		Presiones sociales que recaen individualmente	
	Falta de formación para dirigir una EN		Reuniones de planeación con docentes			
Líderes CA	La investigación es muy incipiente			Uso de recursos propios	Trámites poco ágiles	
	Falta de apoyo económico				Desánimo ante dificultades	
	Falta de insumos mínimos					
	Requisitos a cumplir para formar parte	Falta un área que brinde estructura al trabajo del CA	Desarrollo profesional	Distribución desigual de recursos: Mucho trabajo en pocas personas	Tensiones: Pertener al CA crea rivalidades	Investigación como oportunidad de obtener un grado, de trabajar menos con grupos
PTC	Antecedentes: el trabajo académico desde las Academias	Estancamiento profesional, trabajo a disgusto			Dificultades iniciales con los horarios	
	Falta de tiempo para trabajo organizativo al interior del CA (falta planeación u organización institucional)				Los CA una política no entendida	
	La organización y el desarrollo del trabajo académico tiene que pensarse desde el enfoque del CA				No hay una cultura, ni un manual establecido	

Tabla 3*Categoría: 2.- Barreras de los PTC para la conformación de CA**Subcategoría: Dificultades para el trabajo de los CA en la EN*

	Carencias	Liderazgo directivo	Recursos	Barreras	Motivación profesional
Directivos				Tensiones, “golpeteo” a individuos en posiciones de liderazgo	(en las dificultades) se conoce la disposición del maestro para trabajar
Líderes CA	Falta de costumbre al rigor		Trabajo de los CA: no representa ningún incentivo monetario	Asignación desigual de multitareas (a colaboradores); dificulta el trabajo colaborativo	
	Pocos profesores en el CA			Mayoría docente en la máxima categoría.	
	Falta de interés en el trabajo de los CA			Carga de trabajo: trabajo del CA y muchas actividades en la EN	
PTC	Falta de una cultura de investigación	Tensiones como dificultad preexistente y que debe ser retomada por la EN	Docentes no tienen los mismos recursos y oportunidades (tensión)	Carga de trabajo: colaboradores dejan de apoyar cuando perciben abuso (carga excesiva) Formar un CA aviva rivalidades profesionales (tensiones)	
				Carga de trabajo: hacer trabajo del CA y además otros compromisos	

Tabla 4*Categoría: 2.- Barreras de los PTC para la conformación de CA**Subcategoría: Relevo generacional en la EN*

	Carencias	Recursos	Barreras	Motivación profesional
Directivos				Maestros TC llegaron a la máxima categoría. Ya nada los motiva No se esfuerzan por trabajar como debieran
Líderes CA	Falta de formación en investigación	Encontrar más profesores jóvenes de tiempo completo Intentos por contratar maestros jóvenes, con experiencia en la investigación	Necesario desarrollar una cultura (de formación en investigación) en la EN (esa cultura) no se ha logrado entre PTC de mayor antigüedad	
PTC	No hay cultura de investigación	Los CA como impulsores de capacitaciones; evitar estancamiento	Mayoría de los maestros con máximo tope salarial; falta de motivación Mayoría de los maestros en proceso de jubilación Propensión a estancamiento, vinculado a una mayor antigüedad Mayoría de los maestros en proceso de jubilación	Sentido de compromiso: asumir carga de trabajo adicional

Tabla 5*Categoría: 2.- Barreras de los PTC para la conformación de CA**Subcategoría: Resistencia*

	Carencias	Recursos	Barreras	Motivación profesional
Directivos	Falta de trabajo sistemático de los docentes Falta de planeación por parte de los docentes No hay formación en investigación		Docentes que no les interesa asumir una carga de trabajo adicional Resistencia principal debida a la formación (que no es de investigación) Cultura pasiva en las EN	Docentes que no están en la misma "sintonía"
Líderes CA		Recursos ("dinero federal") como causa de tensiones	Complicaciones asociadas a posiciones de liderazgo (líder de una red, líder de un CA) Desarrollo profesional se obtiene de la experiencia; no por credenciales académicas Percepción de privilegio de docentes en CA Percepción de abusos por parte de docentes TC	No se logra por decreto, ni por oficios
PTC	NPT	NPT	NPT	NPT

Nota. NPT = No se pronunciaron sobre el tema.

Tabla 6

Categoría: 3.- Desarrollo profesional de los PTC

Subcategoría: Forma de operar un CA

	Descriptor de CA	Ventajas CA	Liderazgo directivo Prospectar nuevo talento docente para invitar a CA	Recursos	Barreras	Motivación profesional
Directivos	Conocer la operación del CA por sus actividades y producción Conocer la operación del CA por medio de la gestión del líder (permisos, oficios)					
	Gestión de CA: manejo independiente de la EN; no se requiere un departamento de CA	CA contribuye con oportunidades de movilidad al docente	Involucrar a docentes con menos experiencia en investigación	Contar con infraestructura específica para trabajar (cubículos)		Contar con recursos (cubículos) favorece cambio de mentalidad
	Horario docente más flexible: 28 horas para trabajo CA y 12 para clase	Docentes en CA apoyan aprendizaje permanente de colegas				
Líderes CA	Operación de un CA: grupo de profesores se agrupan para desarrollarse.	Docentes en CA involucran a estudiantes y apoyan su aprendizaje				Desarrollo personal, como motivación Actividades y metas compartidas por docentes en CA
	Operación de un CA: grupos de profesores de TC que comparten actividades y metas					
	Operación de un CA: tiene su propio seguimiento, independiente a EN	CA nace de la afinidad, empatía entre integrantes				Reto: acoplarse, dentro del grupo y tomar acuerdos
	Operación de CA: es un grupo colaborativo que no depende del número de integrantes			Asistir a congresos nacionales e internacionales		
	Operación de un CA: Genera producción editorial que resulta de proyectos de investigación					
PTC	Operación de CA: se trabaja según la línea de investigación (enfoque)			Puntuación favorable en evaluación de CA resulta en recursos para la EN		
	Operación de CA: elaboración de ponencias, generar colaboraciones	Docentes en CA involucran a estudiantes y apoyan su		Contar con infraestructura específica para		

Operación de CA: la dirección da seguimiento (a través del área de evaluación)	movilidad académica	trabajar (espacio amplio y dedicado) Recursos adicionales: solicitar estudiantes para hacer investigación
--	---------------------	--

Tabla 7

Categoría: 3.- Desarrollo profesional de los PTC

Subcategoría: Autonomía

	Descriptor de CA	Ventajas CA	Recursos
Directivos	Reconocer el impulso por años al trabajo del CA		
	Operación de CA: cada proyecto tiene actividades y acciones propias		
	Operación de CA: trabajar según la planeación de la EN y también en proyectos según enfoque del CA	La autonomía como ventaja	Contar con recursos (área específica), sólo para el CA
Líderes CA	Operación de CA: cada CA lleva su propio control	Se trabaja por evaluaciones de lo producido	
	Operación del CA: se identifican aportaciones en la práctica	Evaluación externa del CA	
	Operación de CA: se informa al personal de las actividades, pero no hay una supervisión directa de la EN	Oportunidades de viajar relacionadas con el trabajo de investigación	
PTC	Operación del CA: facilidades por acuerdos con la coordinación de la EN	Participar en los proyectos de interés de los docentes	
	Operación del CA: cada CA tiene su propio seguimiento y lo reporta, pero no a la dirección de la EN	Obtener beneficios a través de recursos	Recursos para contribuir al aprendizaje de los estudiantes: impartir diplomados, talleres Contar con infraestructura para desarrollar trabajo de investigación

Tabla 8

Categoría: 3.- Desarrollo profesional de los PTC

Subcategoría: Perfil positivo para CA

	Descriptor de CA	Ventajas CA	Liderazgo directivo	Barreras	Motivación profesional
Directivos	Operación de CA: Docentes con las credenciales académicas requeridas (posgrado) y que sean de TC		Prospectar docentes a punto de obtener posgrado		
	Operación de CA: Fortaleza de un CA reside en la formación de los docentes que lo integran		Invitar a docentes con perfil deseado a formar parte del CA Tener roles simultáneos: Directivo y docente Responsabilidades en paralelo: el desarrollo propio y apoyar a otros docentes		
Líderes CA	Operación de CA: Requisitos que regulan el pertenecer al CA, (de lo contrario aspirante a colaborador o colegiados de investigación)	Disposición para seguir aprendiendo a realizar trabajo de investigación, adicional a las credenciales académicas Formar colaboraciones y otras formas de trabajo		Desafío: encontrar a docentes egresados del doctorado y experiencia en investigación Contar con las credenciales académicas no garantiza trabajar en forma colaborativa Percepción de los docentes que realizan investigación como “los privilegiados” Disposición a sacrificar tiempo personal (fines de semana) Riesgos asociados a la masificación de los posgrados, (“maestros se titulan sin una tesis”)	Tener intereses en común (docencia rural multigrado)
PTC		Permite profesionalización docente			Profesionalización como palanca de cambio

Tabla 9*Categoría: 3.- Desarrollo profesional de los PTC**Subcategoría: Presiones para ser CA*

	Descriptor de CA	Ventajas CA	Barreras	Motivación profesional
	Directivos		Riesgos: perder lo logrado (CA perdió el registro por falta de producción de publicaciones académicas)	
	Participar en seminarios a nivel nacional			
	Líderes CA	Ciclos de producción: enviar proyectos cada año, para asistir a eventos académicos, para publicar	Oportunidad de asistir a congresos Oportunidad de cursar especialidades, talleres o cursos	Presiones: Perfil PRODEP, hallar tiempo para producir, sacrificar tiempo personal Carga de trabajo adicional: (producir) eso es extra yo tenía mucho trabajo, tenía cosas con mis alumnos, Características que la producción debe cumplir (desarrollar ponencias para publicar, romper la endogamia en las publicaciones locales,) Curva de aprendizaje: investigar, escribir, publicar
	PTC	Trabajar en redes de conjuntos Desarrollar producción editorial, asistir a congresos, involucrar a alumnos a investigar y desarrollar artículos que incorporen a su evaluación	Obligaciones de pertenecer a un CA (tener un doctorado, producir)	Profesionalización automotivada, independientemente de la gestión del líder Profesionalización como palanca de cambio

Tabla 10*Categoría: 3.- Desarrollo profesional de los PTC**Subcategoría: Presiones como líder de CA*

	Liderazgo directivo	Recursos	Barreras
Líderes CA	Complicaciones al asumir posiciones de liderazgo (líder de una red, líder de CA) Trabajo intensivo que requiere habilidades comunicativas, de gestión y organización con colegas y líderes	Disponibilidad de recursos (“dinero federal”) genera unión entre algunos colegas	Carga de trabajo: tareas adicionales que recaen individualmente Desafío identificar a colegas con perfil idóneo Diversidad de tareas adicionales: burocráticas, de gestión y de trabajo colaborativo (trabajar en red) Asumir individualmente un desgaste emocional

Tabla 11

Categoría: 4.- Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional- en la EN

Subcategoría: Efecto de los CA en la EN

	Descriptor de CA	Carencias	Ventajas CA	Recursos	Barreras	Preparación / formación docente
Directivos	Comunidades de aprendizaje CA impacta en el desarrollo institucional de la EN	Docentes que carecen de capacitación en investigación	Elevar prestigio académico institucional Prestigio académico del formador de docentes Acceso a mejores experiencias académicas Visibilización del docente que trabaja en CA a través de los alumnos Percepción distinta del docente como investigador, según alumnos			Incidir en una mejor preparación de los alumnos
Líderes CA	Visitar para conocer nuevos modelos educativos Resignificación del CA en la profesión docente Se anticipan beneficios del CA, aunque intangibles en el presente CA son pilares fundamentales, son la clave para el crecimiento Realizar trabajo en redes de conjuntos	Docentes que carecen de formación en investigación Asesores de tesis que carecen de experiencia en investigación	Comunidades de aprendizaje, redes de investigación Motivación para la escritura y producción académica Aprender a investigar Impulsa en los individuos cambios en la forma de pensar Tener autonomía como docentes Mejorar el desarrollo profesional docente	Beneficios económicos, apoyos y financiamientos para el desarrollo profesional		Involucrar a estudiantes en proyectos que contribuyen a su titulación Contribuye a identificar las necesidades de los alumnos y profundizar en ello desde primer semestre
PTC	Resultados de las evaluaciones se reflejan más en estatus que en recursos Vinculaciones con otros CA permiten innovar		Percepciones de inmunidad, de estatus por pertenecer al CA Proyectos de colaboración con otras EN (región sureste)		CA provoca rivalidad profesional Se involucra a profesores con menor experiencia en investigación	

Facilidades de la coordinación para una mayor credencialización docente	CA brinda oportunidades de formación docente y desarrollo profesional
Aprendizaje de las mejores prácticas docentes y de investigación en otras EN	Exigencias para pertenecer al CA: obtener un doctorado
Política acertada para que los docentes tengan la oportunidad de investigar	Pertenecer se asocia a un renombre y a puntos para las evaluaciones externas, para obtener mayores recursos
CA como herramienta para el cambio organizacional (de prácticas, romper paradigmas, salir de la zona de confort)	Acceso a oportunidades de movilidad académica, que brindan mayor proyección a la EN
	Experiencias que han beneficiado a la EN como palanca de cambio: rediseño educativo, producción editorial, oportunidades de profesionalización

Tabla 12

Categoría: 4.- Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional- en la EN

Subcategoría: Flujo vertical de información de los CA en alumnos de la EN

	Ventajas CA	Preparación /formación docente
Directivos	NPT	NPT
Líderes CA		Realizar el trabajo con una visión de investigación Participación colectiva en congresos Aplicar con los alumnos, el aprendizaje en la formación para el trabajo docente
PTC	Realizar productos con colegas, en un clima de apoyo Se comparte lo aprendido en congresos o investigaciones con otras EN; el CA “camina solo” Se generan invitaciones para participar en proyectos de producción del conocimiento	

Nota. NPT = No se pronunciaron sobre el tema.

Tabla 13

Categoría: 4.- Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN

Subcategoría: Formación continua

Descriptor de CA	Carencias	Ventajas	Barreras	Preparación / formación docente	Desarrollo profesional
Directivos		Participación de colegas en congresos	Búsqueda de una mayor credencialización, representa una exigencia para los compañeros	Como involucrarse con la tecnología y manejar las plataformas	Desarrollo profesional como resultado de la planeación
	Los docentes de la EN no están formados en investigación	Cursar especialidades, buscar talleres, cursos		Llevar formación para el trabajo docente y mantener motivación constante como un gran reto	Desarrollo profesional como resultado del CA no de credenciales académicas CA contribuye al aprendizaje permanente, al actualizar, permite innovar, en esas vinculaciones que se tienen con otros CA
Líderes CA		Promueve cambios en la mentalidad, a nivel individual y colectivo; permite trabajar en los productos finales de los estudiantes		Promueve la formación docente y proyecto profesional, permite estar en constante comunicación con diferentes CA	Cambios como evolución o progresión: poder redactar un artículo publicable o desglosar una ponencia es una oportunidad de crecimiento profesional Incluir docentes en un CA, a fin de poder evolucionar como profesional y académico, apoyándose en el CA
PTC	CA es una oportunidad que se nos da a un grupo	Los CA conllevan puntos para evaluación que a su vez otorgan recursos			
		Asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas de las EN en otros estados del país	Habilitación docente tiene que optar en los nuevos planes de estudios Intentos para que los docentes se involucren en el proceso de investigación; se les invita, se involucran, pero no permanecen		

Tabla 14

Categoría: 4.- Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional en la EN

Subcategoría: Formación de los investigadores en los CA

Descriptor de CA	Carencias	Ventajas	Preparación / formación docente
Directivos			Participación de los CA en seminarios a nivel nacional Tener perfil deseable en la plataforma, ingresar debido a perfil y producto(s) Rigurosidad y prestigio en el nivel del trabajo (revistas en donde publicar), como experiencia cotidiana y CA como modelo que opera a nivel de educación superior
Líderes CA	Percepciones alrededor del trabajo docente en el CA: para los compañeros, es porque te la pasas de viaje, pero no es así	“Hemos ido sólo a dos congresos”	Mentalidad de mejora: hemos venido insistiendo y seguro esperamos subir de nivel, con investigaciones publicadas por el CA
PTC	Falta de formación docente en investigación	CA como generador de cambios en la práctica, en la forma de participar en el propio CA y con otros (CA de Chihuahua, tenemos un proyecto)	Es incluir, actualizarte, innovar, en esas vinculaciones que se tienen con otros CA Niveles incrementales de exigencia: credencialización académica; pero te obliga, porque te exige que tengas el doctorado para estar en un CA Las actualizaciones han permitido la elaboración de ponencias que presentamos en los congresos, tenemos una colaboración, a mí me ha servido al asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas de otras Normales.

Tabla 15

Categoría: 4.- Creencias y conocimientos sobre el desarrollo profesional- en la EN
Subcategoría: Redes intra e inter de CA en las EN

	Ventajas	Liderazgo directivo	Barreras
Directivos	(Se tiene) el proyecto de colaboración con las EN de la región sureste	La presencia de los directivos es muy importante, eso dará seriedad al trabajo que hacen los del CA	Es un gran reto, tenemos que coincidir con nuestras metas, poco a poco nos fue cayendo el veinte, de qué es una investigación
Líderes CA	Trabajar en una red implica hacer contacto con la gente, te permite estar en constante relación con diferentes CA		
PTC	Conocer gente de otras normales, conocer formas de trabajo diferente, ponencias que presentamos en los congresos Tenemos una colaboración constante con otras normales, podemos asistir a congresos nacionales e internacionales Ha servido al asistir a congresos y escuchar las diversas problemáticas y traer las soluciones y aplicarlas, por la movilidad académica por este tipo de redes de investigación hemos avanzado		