



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS

DECANATO DE POSGRADO EN ARTES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**EL PERFIL DE LOS FORMADORES DE
DOCENTES Y LA CREACIÓN DE CUERPOS
ACADÉMICOS EN ESCUELAS NORMALES**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MTRA. MARÍA ANABELL AGUILAR ZALDÍVAR

**DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA
DIRECTOR DE TESIS**

**DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
CODIRECTOR DE TESIS**

PUEBLA, MÉXICO.

ENERO DE 2017



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
Resumen	11
Introducción	13
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 Antecedentes del perfil de los formadores de docentes en las escuelas normales públicas de México	17
1.2 Estado del arte	24
1.2.1 Perfil del docente.	24
1.2.2 Cuerpos académicos.	33
1.3 Problema	41
1.4 Supuestos	44
1.5 Objetivos	44
1.5.1 General.	44
1.5.2 Específicos.	44
1.6 Justificación	45
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	48
2.1 Los formadores de docentes	48
2.1.1 La formación de los formadores.	51
2.1.2 Quiénes son los formadores de formadores.	53

2.1.3 La profesionalización de los formadores.	56
2.2 Cuerpos académicos	58
 CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL	 68
3.1 Las escuelas normales públicas del estado de Puebla	68
3.2 Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)	78
 CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	 82
4.1 Lineamientos metodológicos	82
4.2 Procedimiento de la investigación	91
4.3 Fases de la investigación	94
4.4 Diseño	97
4.4.1 Tipo de estudio.	97
4.4.2 Unidades de análisis.	97
4.4.3 Universo.	98
4.4.4 Población.	98
4.4.5 Muestra.	98
4.4.6 Instrumentos para la obtención de la información.	101
 CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	 109
5.1 Fase 1. Diagnóstico	109
5.2 Fase 2. Cualitativa	134
5.2.1 1ª Etapa. Grupos de discusión	136

5.2.2 2ª Etapa. Entrevistas	155
5.2.2.1 Informante “L”	159
5.2.2.2 Informante “N”	165
5.2.2.3 Informante “M”	174
5.2.2.4 Informante “J”	180
5.2.2.5 Informante “H”	185
Conclusiones	203
Referencias	211
Anexos	222

ÍNDICE DE FIGURAS

	Contenido	Páginas
Figura 1	Estándares que debe reunir la formación de formadores. Denise Vaillant, 2002. Elaboración y traducción a partir de los Standards for teacher Educators facilitados por la Association of Teacher Educators (2000), Reston, VA, USA.	53
Figura 2	Distribución porcentual por género	110
Figura 3	Distribución de docentes por grado académico	110
Figura 4	Distribución de la carga horaria por criterio	111
Figura 5	Docentes por tipo de nombramiento	111
Figura 6	¿Cuenta con perfil PROMEP?	112
Figura 7	¿Pertenece a un cuerpo académico?	113
Figura 8	Distribución de la edad y años de servicio por género	117
Figura 9	Distribución porcentual por género	120
Figura 10	Edad por grupo de formadores	121
Figura 11	Lugar de nacimiento	122
Figura 12	Estado civil	122
Figura 13	Grado de escolaridad del padre	123
Figura 14	Ocupación del padre	124
Figura 15	Grado de escolaridad de la madre	124
Figura 16	Ocupación de la madre	125
Figura 17	Tipo de actividades culturales que realiza	126

Figura 18	Tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado de acuerdo al nivel educativo (Cuerpo Académico)	127
Figura 19	Tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado de acuerdo al nivel educativo (NO Cuerpo Académico)	128
Figura 20	Tipo de formación inicial	128
Figura 21	Formación inicial	129
Figura 22	Grado académico actual	129
Figura 23	Años de servicio	130
Figura 24	Tipo de nombramiento	131
Figura 25	Tipo de actividades que desempeña actualmente dentro de su centro de trabajo	132
Figura 26	Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante L.	159
Figura 27	Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante N.	165
Figura 28	Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante M.	174
Figura 29	Red de Atlas-ti construida con las respuestas del informante J.	180
Figura 30	Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante H.	185
Figura 31	Diagrama explicativo de las características de los docentes, sus asociaciones y la influencia que ejercen en la creación de cuerpos académicos.	202

ÍNDICE DE TABLAS

	Contenido	Páginas
Tabla 1	Similitudes y diferencias entre las aportaciones de Jaimes (2007), Mungarro (2009), Flores (2010) y Nájera (2011)	31
Tabla 2	Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla	70
Tabla 3	Cuerpos académicos del BINE	72
Tabla 4	Cuerpos académicos de la Normal Superior Federalizada	74
Tabla 5	Cuerpos académicos del Instituto Jaime Torres Bodet	75
Tabla 6	Cuerpos académicos de la Escuela Normal Benito Juárez	76
Tabla 7	Total de formadores por cada escuela normal	77
Tabla 8	Similitudes y diferencias entre diferentes posturas de la teoría fundamentada	86
Tabla 9	Decisiones metodológicas tomadas para el estudio	96
Tabla 10	Tipología de la investigación	97
Tabla 11	Unidades de análisis	98
Tabla 12	Distribución del tiempo para los grupos de discusión	100
Tabla 13	Distribución del tiempo para el desarrollo de los grupos de discusión	100
Tabla 14	Rasgos y categorías iniciales	102
Tabla 15	Desarrollo de ítems	103
Tabla 16	Preguntas de las guías temáticas de los grupos de discusión y su correspondencia con las 10 categorías por autor	106
Tabla 17	Correlaciones entre variables cuantitativas	115
Tabla 18	Estadísticos Edad y Años de servicio	116

Tabla 19	Categorías iniciales	136
Tabla 20	Nuevas categorías iniciales y proceso que las generó	137
Tabla 21	Codificación GD-1	139
Tabla 22	Codificación GD-2	140
Tabla 23	Diferencias entre las categorías axiales de los grupos de discusión	141
Tabla 24	Categoría 1: Motivación con sus categorías axiales y definiciones	155
Tabla 25	Categoría 2: Ventajas y desventajas, con sus categorías axiales y definiciones	156
Tabla 26	Categoría 3: repercusiones de la participación con sus categorías axiales y definiciones	157
Tabla 27	Categorías generales y axiales	157

Puebla, Pue., 14 de diciembre de 2016

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía
P R E S E N T E

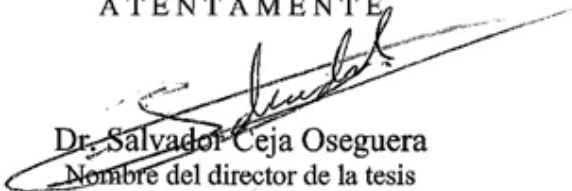
Muy estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la Mtra. María Anabell Aguilar Zaldívar, titulada: *“El perfil de los formadores de docentes y la creación de cuerpos académicos en escuelas normales”*

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, podemos considerar que la Investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida dignamente, para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

A T E N T A M E N T E



Dr. Salvador Ceja Oseguera
Nombre del director de la tesis

Dedicatorias

Al G.: A.: D.: U.: por otorgarme el don de la vida.

A mi madre: Dra. Lilia Zaldívar Reyes (†), mujer estudiosa, valiente y espiritual, por enseñarme donde habita lo valioso.

A mis grandes compañeros de vida, mis hijos Joyce y Job: Cada momento solidario fue un remanso. Por tantos aprendizajes. Por estar.

Agradecimientos

Al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con agradecimiento por el apoyo brindado para la realización de esta tesis doctoral.

A todos los maestros que contribuyeron con mi formación.

Resumen

Con la finalidad de lograr la meta nacional *Un México con Educación de Calidad*, el Estado implementa el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para promover la habilitación de los docentes del Subsistema de Educación Superior, mediante la integración de cuerpos académicos como instrumentos de profesionalización (PRODEP, 2016). De las 274 escuelas normales públicas que actualmente existen en el país, el 22% cuentan con cuerpos académicos reconocidos ante PRODEP, de estos sólo cinco se encuentran en consolidación, lo que equivale al 4.3%. Actualmente no existe una escuela normal pública en el país que cuente con un cuerpo académico consolidado.

En Puebla, de las once escuelas normales públicas, en el 2014 en sólo tres de ellas (27.2%) se encontraron cinco cuerpos académicos registrados en PRODEP, todos en formación. La investigación se centró en la relación que existe entre las características de los formadores de docentes y la creación de cuerpos académicos. El objetivo general es determinar las características del perfil de los formadores y cómo influyen en la creación de los cuerpos académicos de las escuelas normales públicas del estado de Puebla. Se trata de un estudio cualitativo en el que se utilizó el método de recolección de datos y el método de comparación constante que se emplean en la teoría fundamentada.

Para participar en la formación de cuerpos académicos, se encontraron características y asociaciones entre estas, que influyen en los docentes directa o indirectamente. De influencia indirecta resultaron la escolaridad de los padres, el capital cultural y la formación inicial; mientras que entre las características que mostraron influencia directa se encontraron la edad, el tipo de nombramiento, la antigüedad en el servicio, la satisfacción, el propósito personal, la importancia de participar, la afinidad y empatía, el estado civil, la economía, y la carga de trabajo.

Summary

In order to achieve the national goal *A México with Quality Education*, the State implements the Program for Professional Teacher Development (PRODEP) to promote the habilitation of teachers of the Subsystem of Higher Education, through the integration of academic bodies as instruments of professionalization (PRODEP, 2016). Of the 274 public schools that currently exist in the country, 22% have academic bodies recognized by PRODEP, of these only five are in consolidation, equivalent to 4.3%. Currently there is public normal school in the country that has a consolidated academic body.

In Puebla, of the eleven public normal schools, on 2014 in only three of them (27.2%) were found five academic bodies registered in PRODEP, all in formation. The research focused on the relation between the characteristics of the teachers formers and the creation of academic bodies. The general objective is to determinate the characteristics of formers profile and how they influence in the creation of the academic bodies of public normal schools in the state of Puebla. This is a qualitative study that used the data collection and the constant comparison method that are used in the grounded theory.

To participate in the formation of academic bodies, were found characteristics and associations between these, which influence teachers directly or indirectly. Of direct influence turned out the parents formation, cultural capital and initial formation; while the characteristics that showed direct influence were age, type of appointment, laboral seniority, satisfaction, personal purpose, importance of participation, affinity and empathy, marital status, economy and workload.

Introducción

Con el arribo de las escuelas normales al subsistema de educación superior hace treinta y dos años (SEP, 1991) (Savín, 2003) (Chacón, 2005), se inicia una nueva forma de hacer normalismo en México, caracterizada por el impulso a las tres áreas sustantivas, compromiso de toda institución de educación superior. Se desplegaron diversas acciones para fortalecer a dichas instituciones con la finalidad de que pudieran enfrentar el nuevo momento, una de ellas fue la creación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que surge en 1996 con la finalidad de contribuir a mejorar la habilitación de los docentes, así como la formación y desarrollo de cuerpos académicos cuyo impacto a nivel regional y nacional permita una mayor calidad de los docentes en beneficio de los alumnos.

Los cuerpos académicos son grupos de docentes de tiempo completo que comparten líneas de investigación, realizan investigación aplicada (PRODEP, 2015) y cuentan con una agenda en común, así como creencias y valores (López, 2010). De acuerdo a su grado de consolidación pueden ser de tres tipos, a saber: en formación, en consolidación y consolidados.

La formación de cuerpos académicos en las escuelas normales es de particular importancia, ya que estos grupos de docentes contribuyen a la solución de problemas mediante la delimitación de objetos de estudio, para favorecer la calidad de la formación docente inicial. Estos equipos de docentes permiten el intercambio de experiencias académicas, así como la creación de redes para la elaboración de proyectos interinstitucionales; en general, contribuyen a la creciente producción del conocimiento

disciplinar, debido en parte a la participación en foros regionales, nacionales e internacionales (Cruz et al., 2013).

Los cuerpos académicos son una vía mediante la cual es posible acceder a diferentes tipos de apoyos para impulsar el desarrollo y la innovación, como la adquisición y mantenimiento de equipo, acervo bibliográfico, publicación de libros, estancias doctorales y posdoctorales nacionales y en el extranjero, entre otros.

Por otra parte, hay que advertir que el Programa surge en 1996, y es hasta el 2009, trece años más tarde que son incluidas las escuelas normales en él. Llama la atención que a seis años de su implementación en este tipo de instituciones, a nivel nacional, del total de escuelas normales públicas, solo el 22% contaba con cuerpos académicos reconocidos ante el Programa, y de estos, solo el 8% presentaba cuerpos académicos en consolidación; mientras que no se encontraba registrado ningún cuerpo académico consolidado (PRODEP, 2015).

En el estado de Puebla, desde el 2015, de las once escuelas normales públicas, solo cuatro de ellas contaban con cuerpos académicos, todos en formación, por lo que se considera pertinente indagar respecto al tema.

En cuanto a las características del perfil de los formadores de docentes, éstas han seguido una ruta de ascenso, ya que al integrarse las normales al subsistema de educación superior los docentes contaban ya con un perfil que incluía: grado de licenciatura, cursos de actualización y habilidades para la investigación (Baas y Cisneros, 2011). Con la

implementación del PRODEP, se han reconfigurado las características del formador, agregando los grados académicos de maestría y doctorado (PRODEP, 2015).

Ante este contexto y aun cuando se considera que la formación de cuerpos académicos en las escuelas normales depende de diversos factores y actores, esta investigación centra su atención en las características del perfil de los formadores de docentes y su influencia en la creación de los cuerpos académicos.

A continuación se expone la forma en que se encuentra conformado el presente trabajo de investigación:

En el primer capítulo se exponen los antecedentes, el estado del arte, el problema de investigación, los supuestos en que se sustenta la investigación, así como los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo se presenta la fundamentación teórica, en la que se incluyen aportaciones que se refieren a la formación de los formadores, su profesionalización, el perfil de los formadores, y los cuerpos académicos.

En el tercer capítulo se describe el marco contextual de las once escuelas normales públicas del estado de Puebla. En el cuarto capítulo se describe el tipo de investigación que se realizó, así como el diseño, el procedimiento de la investigación, las decisiones metodológicas que se tomaron, incluyendo las técnicas para la obtención de la información, los instrumentos para el registro de la misma, los instrumentos y las técnicas para el análisis.

En el quinto capítulo se muestran los resultados obtenidos y su análisis, en las dos fases de la investigación: diagnóstica y cualitativa, en esta última se exponen los hallazgos de los grupos de discusión y de las entrevistas.

En la última parte se presentan las conclusiones que dan cuenta en forma general acerca de cómo influyen las características de los formadores de docentes en la creación de cuerpos académicos y se plantean algunas recomendaciones que pueden dar origen a objetos de estudio de nuevas investigaciones.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

Las características del perfil de los formadores de docentes de las escuelas normales se han transformado; conocer los antecedentes de dicha transformación, desde las diferentes miradas de los teóricos que han incursionado en el tema; así como las aportaciones en torno a la formación de cuerpos académicos, constituye el recorrido necesario para apreciar con mayor claridad el contexto en el que se origina el problema que marca la ruta en esta investigación, y las razones que justifican este estudio; así como el objetivo que se persigue.

1.1 Antecedentes del perfil de los formadores de docentes en las escuelas normales públicas de México

El perfil de los formadores de docentes en las escuelas normales públicas en México, desde su inicio hasta la fecha, se ha ido transformando. Al principio, la actividad de quienes formaban a los docentes era vista como un oficio y el perfil o requisitos que debían reunir dichos formadores era escaso, a diferencia de lo que actualmente se requiere. Esta situación se debió al contexto sociopolítico de la época.

La formación de formadores se encuentra ligada a las escuelas normales. El origen de estas instituciones en México remite a la escuela lancasteriana, en la primera mitad del siglo XIX, donde justamente no había un perfil propio del formador de docentes. Dicho rol era asumido por el director del centro educativo, quien instruía en lectura, escritura y aritmética y además coordinaba a los alumnos más destacados para que posteriormente fungieran como “monitores” instruyendo a los alumnos principiantes (IEESA, 2012, p. 2; Tanck, 1973, p.

495). Es decir, al principio en las escuelas normales no había un perfil específico del formador de docentes. Quienes fungían como tales, enseñaban con métodos empíricos y basados en la pedagogía lancasteriana.

Casi al finalizar el siglo XIX se incluyeron principios pedagógicos más avanzados para preparar a los formadores de docentes, a partir de las aportaciones de Carlos A. Carrillo, con su obra *La enseñanza objetiva*. Lo mismo ocurre con el impulso que en esa época Enrique Laubscher diera al método fonético para la enseñanza de la lectura, con su libro *Escribe y Lee*. La pretensión de ambos era que los docentes tuvieran algunos conocimientos y que dominaran algunas técnicas. Junto con Laubscher, Rébsamen establece en Orizaba, Veracruz, el primer centro experimental de técnicas aplicadas a la enseñanza, llamado: Escuela Modelo de Orizaba, donde se diseñó un Plan de Estudios con mayor énfasis en la formación pedagógica, alejando al nuevo perfil del formador de docentes de las prácticas empíricas y del sistema lancasteriano.

Con la realización en 1890 del Segundo Congreso de Instrucción, se abordaron entre otros temas: los títulos de los maestros, la Escuela Normal y la coincidencia de los métodos y programas de las escuelas estatales y las del Distrito Federal; se acordó no exigir títulos a los maestros, ya que se sabía que cuatro quintas partes de ellos no contaban con dicha preparación, y solicitarles títulos implicaba despedirlos, lo que impediría cumplir con la obligatoriedad de la educación elemental (Escalante, et al., 2010, p. 138). Era mayor la necesidad de cubrir la demanda educativa por el crecimiento de la población que poner atención al perfil de los docentes, lo que lleva a pensar que algo similar sucedió con el perfil del formador de docentes.

Al inicio del siglo XX se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios, lo que propició un cambio radical en el perfil del formador de docentes, ya que fueron convocadas destacadas personalidades del país, hombres y mujeres notables de la ciencia y el arte, con la finalidad de formar a profesores de alto nivel e investigadores (Treviño, 1996, p. 16).

En los años veinte, con el surgimiento de la escuela rural, el perfil del formador de docentes adquiere un nuevo matiz, ya que se trataba de formar docentes que atendieran a los alumnos y al resto de las comunidades, por lo que además de la formación pedagógica se requería de formadores que hablaran alguna lengua indígena y supieran de las actividades propias de los contextos de dichas comunidades, en vista de que era necesario formar a los docentes con esas características (Mejía, s/f, pp. 34-38).

Es decir, a pesar de ser cada vez mayores las demandas de un perfil del formador, no se le había puesto suficiente atención, como lo evidencia el no contar hasta ese momento con un programa estructurado para estos fines.

Durante el periodo gubernamental de 1924 a 1928 fue insuficiente el impulso a las normales rurales por lo que en sus docentes persistían los profesores improvisados; a diferencia de los profesores egresados de las escuelas normales urbanas que contaban con formadores destacados (Escalante, et al., 2010, p. 167). Hasta ese momento los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas habían sido diferentes, pero en la década de los cuarenta dichos planes se unificaron, predominando los contenidos de las normales urbanas, por lo que en los docentes ya no se consideraban necesarios los mencionados

requisitos para desempeñarse en el medio rural; y en consecuencia tampoco en el perfil de los formadores.

Con la creación de la Escuela Normal Superior surgieron nuevas características que debía reunir el perfil de los docentes y el de los formadores. El gobierno federal, a través del titular de la SEP Jaime Torres Bodet, se propuso abatir el analfabetismo, que en ese entonces afectaba a más del 55% de la población de seis años. Para poder ampliar la cobertura educativa, se necesitaba incrementar el número de maestros, por lo que se recurrió a incorporar en las normales profesores empíricos o sin una adecuada preparación. En 1943 el perfil de los 18000 profesores de primaria al servicio de la federación era el siguiente: 9000 contaban con primaria; 3000 contaban con 1º o 2º de secundaria; 4000 eran graduados de las normales rurales y 2000 eran graduados de normales urbanas (Escalante, et al., 2010, pp. 195-198).

Durante el siguiente periodo gubernamental, de 1958 a 1964, se impulsó la formación de maestros y se incrementó el número de egresados de las escuelas normales. Fue designado nuevamente secretario de educación pública Jaime Torres Bodet, quien con el apoyo del Estado elabora e implementa el *Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México* o *Plan de once años* que consistía entre otras cosas, en formar a un mayor número de docentes; y en que las escuelas normales rurales pasarían en su totalidad a adoptar el modelo urbano de educación normal (Mejía, s/f).

A partir de lo anterior es posible apreciar que el interés del Estado en el perfil de los formadores de docentes se fue incrementando, y cobra una mayor intervención en la segunda

mitad del siglo XX como lo demuestran los siguientes acontecimientos. En el marco de la implantación del modelo neoliberal en México, ante la necesidad de mejorar la formación de los docentes, el perfil de los formadores inicia la ruta rumbo a la profesionalización.

En 1984 las escuelas normales fueron incluidas en el Sistema de Educación Superior, elevando los estudios al grado de licenciatura (SEP, 1991; Savín, 2003; Chacón, 2005). Este hecho al principio no dejaba muy claro el perfil que debían reunir los formadores de docentes, sin embargo, la lógica remitía a pensar que debían contar al menos con el grado académico de licenciatura. Al integrarse las escuelas normales como parte de las instituciones de educación superior, se esperaba que los formadores que laboraban en ellas desempeñaran actividades relacionadas con las tres áreas sustantivas: Docencia, Investigación y Difusión, lo que implicaba que en su perfil había que incluir habilidades propias para la investigación (Baas y Cisneros, 2011).

En 1996 a partir del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000, se creó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), con la finalidad de mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica. Articulaba seis líneas de trabajo: 1. Transformación curricular; 2. Formación y actualización del personal docente y directivo; 3. Mejoramiento de la gestión institucional; 4. Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales; 5. Evaluación interna y externa; y 6. Regulación de los servicios de la educación normal (SEP, 2003; Gutiérrez, 2006).

Las líneas dos y cuatro se relacionaban directamente con los formadores, sin embargo, la primera de estas, al insistir en su formación y actualización, representaba la continuidad a la escalada de requisitos del nuevo perfil del docente formador, que hasta el momento era: tener el grado académico de licenciatura, estar actualizado y contar con habilidades para la investigación. Posterior a esto, en el 2002, en el marco de la calidad y eficiencia, el gobierno federal en turno, a través de la SEP y con el objetivo de contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, implementó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), mismo que era de carácter opcional y en el que entre otros aspectos, nuevamente se aludía a que los formadores de docentes debían contar con cursos y talleres de actualización; asumiéndolos como “los principales protagonistas de la transformación en las escuelas normales” (SEP, 2003, pp. 7-8, 26).

Con el PROMIN se buscó fortalecer la vida académica, así como la gestión y organización de las escuelas normales a través del Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Escuela Normal (ProGEN) y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), ambos incluidos en el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), que inició a operarse desde el 2005 en cada entidad federativa (SEP, 2007).

Más tarde, en el 2009 el gobierno federal puso en marcha en las escuelas normales el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (PROMEP, 2011; PRODEP, 2014). Acontecimiento que contribuyó también a la configuración del perfil del formador de docentes, dado que desde entonces ha impulsado la investigación mediante la formación de cuerpos académicos. Esto

último añadió al perfil de los formadores el grado académico de maestría y preferentemente de doctorado; además de la obtención de dicho (s) grado (s) académico(s) dejaba (n) de tener el carácter opcional, para pasar a ser una característica que se demanda actualmente del perfil de los formadores en términos de obligatoriedad (PRODEP, 2015).

En el 2012 en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el gobierno federal puso en marcha el plan de estudios 2012, basado en tres líneas: 1. Enfoque centrado en el aprendizaje; 2. Basado en competencias; y 3. Flexibilidad curricular, académica y administrativa, con lo cual se refrendó una vez más el perfil requerido para los formadores de docentes.

Por lo que respecta al estado de Puebla, permearon a las once escuelas normales públicas las políticas del gobierno federal que se plantearon. A partir de la implementación del PRODEP, en el 2014 se cuenta con formadores de docentes cuyo perfil reúne sólo en algunos casos los criterios que solicita dicho programa para poder conformar cuerpos académicos (contar con grado académico de maestría, preferentemente de doctorado; tener un nombramiento de tiempo completo; así como contar con una carga académica diversificada en la que desarrolle actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión).

Hasta el 2014 se cuenta con solo cinco cuerpos académicos, ubicados en tres escuelas normales. Por lo anterior es posible apreciar cómo se configuró el perfil que en el 2014 corresponde a los formadores de docentes. Se puede advertir que la fuerza contextual de mayor influencia en la configuración de dicho perfil ocurre a partir de la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI.

1.2 Estado del arte

1.2.1 Perfil del docente.

En el marco de la Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades” Denise Vaillant en su estudio *La formación de formadores en América Latina* ya advertía que el tema del formador de docentes era poco explorado por los investigadores. En el análisis que llevó a cabo sobre los documentos publicados a partir de la década de los 90 distinguió cuatro categorías: las políticas; los aportes teóricos y metodológicos; los estudios de caso de formadores que enseñan a nivel de la formación inicial de docentes; y los trabajos sobre el perfil y las competencias de los formadores. Aportando sobre esta última, que los trabajos se refieren a las competencias básicas que debe tener un formador para contar con un desempeño de calidad en el siglo XXI; y que se iba incrementando el interés de los investigadores por identificar las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para un formador (Vaillant, 2002).

En México, el perfil del formador ha sufrido transformaciones a partir del arribo de las escuelas normales al Sistema de Educación Superior en 1984, elevando con ello los estudios al nivel de licenciatura (Savín, 2003; Chacón, 2005). Esta política se implementó sin considerar que dicho perfil presentaba una heterogeneidad que demandaba ser atendida previamente, lo que propició que se integraran plantas docentes con formadores cuyos perfiles correspondían a diferentes disciplinas y que en algunos casos se incluyeran como formadores a quienes carecían del grado de licenciatura.

Al principio esta heterogeneidad se justificaba, dada la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal a partir de la política de expansión de la educación básica de los años 60 y 70, lo que llevó a “incorporar personal docente, en muchos casos sin el rigor

académico de su selección, con la finalidad de formar la cantidad de maestros que demandaba el sistema educativo” (SEP, 2003, p. 30); sin embargo posteriormente se tradujo en un vacío en el perfil de los formadores, quienes han tenido que enfrentarse a desempeñar actividades relacionadas con las tres áreas sustantivas inherentes a toda institución de educación superior: Docencia, Investigación y Difusión; así como al nuevo y complejo escenario caracterizado por los cambios científicos y tecnológicos, que les demanda replantear su rol de formador, por lo que iniciaron una ruta ascendente de capacitación y actualización.

Arredondo López (2007), refiere que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), desde la Revista Mexicana de Investigación Educativa realizó una convocatoria para recibir trabajos relacionados con la temática de formadores de formadores, esperando encontrar colaboraciones de diversos temas, entre ellos, su perfil, sin embargo, se recibieron solo diecisiete trabajos, de los cuáles se aceptaron cinco, con diferentes temáticas.

Destacan los avances de investigación doctoral de María Del Carmen Jaimes (2007), quien en su artículo *Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Guerrero* realizó un censo a 76 formadores de tres centros, depositando el interés en su perfil, del que describe: edad, género, estado civil, escolaridad; así como aspectos relacionados con el capital cultural como su origen social, ocupación y escolaridad de los padres y sus movimientos migratorios; y además la profesión y las formas de incorporación al subsistema de formación de docentes; así como el análisis sobre las relaciones de las posiciones institucionales que ocupaban. Concluye que ante la escasa respuesta de colaboraciones sobre la formación de formadores que dicho campo “se encuentra en proceso de construcción...” “es poco lo que se está estudiando sobre el tema” y

“sin una reflexión sustentada en datos empíricos, las formulaciones teóricas sobre la formación de adultos con fines de profesionalización en el sector educativo y las orientaciones de las políticas públicas en la materia se sostienen sobre un terreno pantanoso” (Arredondo, 2007, p. 484).

Para Vezub (2007) la formación docente sigue basándose en paradigmas epistemológicos tradicionales, replicando un perfil que resulta agotado frente a los nuevos desafíos que plantea la escolaridad contemporánea, donde existe una gran complejidad generada por la sociedad de la información y del conocimiento. Para esta autora, en América Latina los profesores que forman a maestros de educación básica se encuentran poco profesionalizados, poco preparados para la sociedad del conocimiento (Vezub, 2007).

Por su parte, Carmona (2008) ubica la configuración de la crisis educativa actual dentro de un logos deshumanizado que prepondera la tecnificación de los saberes y niega la razón práctica, ética y dialógica. Hay que encontrar la manera de mejorar el perfil técnico actualizado de los docentes sin perder el carácter humanista de la profesión, equilibrar la fuerza contemporánea del contexto de la sociedad del conocimiento con la esencia humanista.

Mungarro Matus (2009), estudió las expectativas de profesionalización de los docentes de las escuelas normales de Sonora; y después de aplicar 140 cuestionarios a profesores y trabajar grupos focales con 96 estudiantes, encontró que “la edad del sujeto, la antigüedad en el sistema, y la categoría de su contrato, son los principales factores que determinan que se integre en programas de posgrado; e inciden en los procesos docentes que despliegan en el contexto escolar”.

Flores Talavera (2009) realizó la investigación *¿Quiénes forman a los profesores de educación básica?* cuyo objetivo fue describir las características más representativas del formador de docentes e identificar su perfil profesiográfico, mediante la aplicación de 170 encuestas. En principio enfatiza los tres momentos históricos de México: 1824, 1921 y primera década del siglo XXI; en que lo urgente, ampliar la cobertura, superó lo importante, propiciando lo que destaca como el “problema que está en la base de los asuntos para la educación básica en general: los formadores de formadores; ¿Quiénes y con qué herramientas están formando a los profesores?”.

En dicho estudio consideró categorías como: género, edad, estado civil, nivel de escolaridad, capital cultural (origen social, escolaridad de los padres), económicas, condiciones de trabajo, y herramientas para trabajar con colectivos docentes; especificando que cada uno de estos factores determinan la calidad del perfil de “las personas que forman a nuestros maestros”.

En los resultados identificó que los formadores de docentes no cuentan con un perfil profesiográfico para trabajar con colectivos de docentes, sus procesos de selección fueron azarosos y que se actualizan por su propio esfuerzo. Además de concluir que el perfil en cuestión se delinea a partir de siete campos de competencias: cuatro genéricas y tres profesionales específicas del formador de formadores (Flores, 2010).

Para Márquez (2009) se trata de un problema de calidad de la formación inicial de los docentes. Es necesario saber qué es lo que vale en su formación, qué contenidos de los que imparte el formador son necesarios. ¿Qué se quiere hacer de los estudiantes? ¿Consumidores acrílicos y deshumanizados de conocimientos y tecnologías o sujetos humanizados productores de lo propio y lo universal? Cuestionamientos como estos pueden ser

respondidos al menos desde dos ángulos. El primero de ellos se refiere a considerar que es necesaria una nueva posición del docente frente a la generación del conocimiento, un rol protagónico sin precedente, donde sea capaz de interpretar la realidad en forma sistemática y con herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas pertinentes. Y aquí puede jugar un papel crucial la actividad de investigación como parte de la profesionalización.

¿Un formador de docentes que investiga puede enriquecer su trabajo docente? ¿En qué? Es partiendo de este planteamiento entre la investigación y el perfil del docente que es posible dar paso al segundo ángulo de apreciación, que consiste en la manera en que el docente-investigador enfrenta la docencia, contribuyendo a propiciar en futuros docentes la sensibilidad por investigar y el fomento del pensamiento crítico y complejo partiendo del contexto socio-cultural, ampliando con esto la acción investigadora del docente: la formación de investigadores, vacío que es necesario ir atendiendo fomentando el *habitus* investigativo (Lozano y Echegaray, 2013).

Nájera Cedillo en el marco del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, presentó la investigación *Perfil Profesional Real del Formador de Formadores*, cuyo objetivo principal fue la caracterización del perfil profesional del formador de formadores, en este caso desde la figura del asesor técnico-pedagógico de educación básica de Jalisco; incluyendo aspectos personales y profesionales del formador tales como: descripción personal, preparación, personalidad, intereses, cultura, funciones, tareas y actividades que realizan en el desarrollo de su función para lograr su profesionalización. Concluyó que las características identificadas corresponden a un asesor de género femenino, de 43 años, casada, con formación inicial normalista, con un conocimiento regular en la lectura del inglés; que utiliza el procesador de textos word, excel y power point; gusta de leer temas de

educación; y no se considera con autoridad suficiente para modificar cursos en los que posee una experiencia mínima de dos años; y desconoce modelos de formación para docentes (Nájera, 2011).

Cox, Beca y Cerri (2014), tomando como base el *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes en América Latina y el Caribe*, de UNESCO-OREALC (2012), hacen las siguientes precisiones en relación a la profesión docente: los docentes han sido ubicados en el centro de la agenda de calidad, y se preguntan cuáles son las tendencias recientes más importantes en éste ámbito, reconociendo las fuerzas mundiales de las reformas educativas entre las que destacan la tríada de estándares, evaluación y rendición de cuentas. Sostienen además que la transición de semi-profesión a profesión es el movimiento mayor que tensiona y caracteriza las dinámicas más importantes del sector, tanto internamente (en instituciones formadoras, los docentes en ejercicio, sus gremios), como externamente.

Los analistas enfatizan los cinco nudos críticos que en materia de formación de docentes aporta el mencionado documento de la UNESCO: el primero se refiere a la necesidad de elevar los requisitos para los aspirantes a ingresar a la carrera de educación; el segundo habla de la baja calidad de los programas y los procesos formativos; un tercer nudo crítico se refiere a la preparación de los formadores de docentes; en el cuarto se encuentra la insuficiente preparación de los docentes para generar aprendizajes en los estudiantes con mayores dificultades; y el quinto habla de la paradoja de los Estados que implementan currículas y expectativas de aprendizaje de los estudiantes pero que carecen de medidas para formar a los formadores de docentes responsables de dicho cumplimiento curricular (UNESCO-OREALC, 2012).

En el 2014 Ureña Fuentes, presenta una *Propuesta de Actualización de Formadores de Docentes* a partir de la importancia de habilitar al docente y al directivo de las escuelas normales, por considerarlos el “factor de mejora básico” (Ureña, 2014, p. 3).

Dicha propuesta está integrada por cinco puntos, entre los que destaca el perfil de los formadores de docentes, alude que estos deben haberse desempeñado adecuadamente y con calidad frente a grupo, al menos cinco años como docente en educación básica; y desplegar una manera de incentivarlos mediante un proceso de certificación que permita reconocer a los formadores que hayan destacado por su preparación académica, trayectoria, desempeño docente y los resultados obtenidos en los talleres y evaluaciones anuales, durante cinco años consecutivos.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el documento *Los docentes en México. Informe 2015*, basado en las estadísticas continuas de la SEP (formato 911); en los resultados del *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial* (CEMABE), recogido por el INEGI en 2013; y en datos de la Dirección General de Educación Superior para la Formación de Profesionales de la Educación; así como algunos datos del estudio *Talis 2013*; brinda un panorama educativo del país sobre diferentes rubros. En relación al perfil de los formadores de docentes en las escuelas normales públicas se menciona que al inicio del ciclo escolar 2013-2014, en cuanto al género el grupo de mujeres fue de 49.3%; respecto a la edad el 48.1% tiene entre 40 y 54 años, y casi el 11% tiene 60 años o más; con relación al grado académico, 2.3% tienen estudios de técnico superior, 41.5% tienen maestría y 4.4% tienen doctorado; y respecto a las condiciones laborales el 22% cuenta con una antigüedad mayor a 25 años y el 23.35 tienen menos de cinco años; respecto al tiempo de dedicación a la función académica, 35.9% son

docentes que tienen contratos de tiempo completo, 7.8% con tres cuartos de tiempo, 15.2% es de medio tiempo, y el 41.1% está contratado por horas, quedando limitada su participación en las escuelas normales.

Se destaca dentro de las recomendaciones entre otros aspectos, que los perfiles de los formadores de docentes deben corresponder adecuadamente a las materias que imparten, dado el componente clave que representan del sistema educativo, destacando que los futuros docentes tienen derecho a procesos de formación inicial y continua de “altísima calidad” (INEE, 2015, pp. 94-98, 155-166).

El perfil del formador de docentes es una temática poco abordada, como se ha comentado ya, fue posible identificar los estudios realizados por Jaimes (2007), Mungarro (2009), Flores (2010), y Nájera (2011) cuya información sobre las características del perfil de los formadores se consideró de interés para el presente estudio, por lo que en la Tabla 1 se presentan las similitudes y diferencias en los estudios antes mencionados.

Tabla 1

Similitudes y diferencias entre las aportaciones de Jaimes (2007), Mungarro (2009), Flores (2010) y Nájera (2011)

Autor y año de la publicación	Título de la publicación	Tipo de estudio	Categorías que se abordaron
Jaimes, R. (2007)	Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del	Cuantitativo con la utilización de herramientas	Género, edad, incorporación al subsistema, y relaciones entre las diferentes posiciones que ocupaban dichos docentes.

	Magisterio del estado de Guerrero.	analíticas de Bourdieu.	
Aportaciones del estudio: El 80% de los formadores nacieron en Guerrero; el 67.1% de sus padres no cuenta con licenciatura; el 82.9% de las madres no cuentan con licenciatura; el 1.3% de los formadores tienen padres con maestría; 3.9% tiene padres con doctorado; el promedio de edad de los varones es de 50.5 y el de las mujeres es de 42.6; el 82.7% de las mujeres tienen menos de 1 a 10 años laborando en estas instituciones; el 59.5% de los varones tienen de 1 a 10 años laborando.			
Mungarro, M. (2009)	La profesionalización de los docentes de las escuelas normales de Sonora.	Mixto, con estrategia concurrente de triangulación, aplicando cuestionarios, desarrollando grupos focales.	Edad, antigüedad en el sistema, categoría de su contrato.
Aportaciones del estudio: La edad, antigüedad en el sistema y la categoría de su contrato son los principales factores que determinan que el formador se integre a un programa de posgrado.			
Flores, T. (2010)	Formar al formador de formadores. El desafío del bicentenario.	Cuantitativo	Género, edad, estado civil, nivel de escolaridad, capital cultural (origen social y escolaridad de los padres), condiciones de trabajo, económicas y herramientas para trabajar con colectivos docentes.

Aportaciones del estudio: Los formadores no cuentan con un perfil profesigráfico deseado; sus procesos de selección fueron azarosos; su actualización es resultado de su propio esfuerzo y entusiasmo; el 2% no tiene licenciatura; el 65% no han recibido capacitación para trabajar con colectivos docentes; El 60% no conocen teoría sobre formación de docentes; el 70% son formadores ocasionales; más del 85% invierten de sus propios recursos para desarrollar sus actividades.

Nájera, C. (2011)	Perfil profesional real del formador de formadores.	Cuantitativo	Descripción general, preparación, personalidad, intereses, cultura, funciones; tareas y actividades que realizan en el desarrollo de su función para lograr su profesionalización.
-----------------------------	---	--------------	--

Aportaciones del estudio: El perfil del formador corresponde a un docente de género femenino, casada, de 43 años, normalista de formación inicial, con conocimiento regular en la lectura del inglés, utiliza procesador de textos word, excel y power point; le gusta leer temas referentes a educación; considera no tener autoridad para modificar cursos; no es proactivo; con actitud favorable para trabajar con adultos; y considera que no tiene bien delimitadas sus funciones como ATP.

1.2.2 Cuerpos académicos.

En México a partir de la política pública para instituciones de educación superior implementada en 1996 por el gobierno federal, e institucionalizada en 2009 para las escuelas normales, surge el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (SEP, 2010).

Denominación modificada a Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP) (SEP, 2014).

Esta ubicación temporal es importante porque a partir del 2010 se generan publicaciones relacionadas con las primeras experiencias de conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales, aunque hay autores cuyas aportaciones parten de experiencias en otras instituciones de educación superior que se incluyeron en este estudio por considerarlas pertinentes.

La referencia inicial corresponde al PROMEP (2011) precisando el concepto de cuerpo académico, el cual adopta matices de acuerdo al tipo de institución de que se trate, para el caso de las escuelas normales un *cuerpo académico* es “un grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas comunes” (PROMEP, 2011).

En el 2010 López Leyva elabora un trabajo en el que hace un recorrido conceptual apoyándose en las aportaciones de otros autores y realiza una investigación para conocer los puntos que propician el surgimiento de un cuerpo académico y algunos contratiempos en su desarrollo. Alude a Maldonado (2005) y Hass destacando el término de “comunidades epistémicas” por reconocer que su uso remite a lo que debe prevalecer, para una mayor calidad en el trabajo de investigación, identificando que como mínimo poseen las siguientes características: una agenda en común, sus miembros comparten creencias y valores que los

cohesionan, siendo comunidades con estructura, en las que prevalecen las relaciones informales, destacando la afinidad entre sus integrantes.

Para López Leyva el elemento de mayor consistencia en los cuerpos académicos lo constituye la dinámica en la producción y aplicación de conocimiento (López, 2010).

Refiere que las comunidades epistémicas adoptan la forma de “universidades invisibles” o “redes de personas” con ideas afines, término introducido por Crane que los llamó “colegios invisibles”. Aborda también el concepto de “comunidades científicas”, “equipos de trabajo”, “equipos académicos en la gestión del conocimiento”, o “bien equipos de trabajo académico”, éste último a decir del autor, utilizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El autor realizó un estudio en 275 profesores de una población de 980 cuerpos académicos, de diferentes universidades del país para conocer sus principales motivaciones para integrar un cuerpo académico, donde poco más de la mitad (57.5%) coincidieron en que los elementos de mayor peso en el fortalecimiento de su cuerpo académico están relacionados con la producción y aplicación del conocimiento.

Se identificaron algunos elementos que favorecen el desarrollo de cuerpos académicos como: las relaciones de amistad entre los miembros, la mejora en la formación de la planta docente, la participación en redes nacionales e internacionales con otros cuerpos académicos, la realización de seminarios de formación académica y la política institucional, sobre todo de financiamiento. Se encontraron tres objetivos que en general buscan los cuerpos académicos: la producción científica, la solución de problemas y la búsqueda de prestigio y mayores credenciales académicas.

Dentro de los factores que según López (2010) afectan el trabajo en los cuerpos académicos se encontraron: la sobreprotección de algunos investigadores, la limitación del desarrollo individual, así como la falta de comunicación entre los miembros del equipo; se detectaron otros factores como: la existencia de una organización vertical, con la consecuente toma de decisiones de manera lineal; la mala administración; la inmadurez de algunos investigadores; exceso de burocratismo institucional; las dificultades para la obtención de financiamiento para la producción y difusión del conocimiento; la falta de infraestructura y apoyo técnico; la actitud individualista de los miembros; malas condiciones de trabajo; y la carga excesiva de trabajo en el área en gestión.

El autor concluye que la producción científica es de un carácter local, ya que no se han mejorado los indicadores de producción científica de México y sugiere mejorarlos.

Baas y Lara (2011) realizaron un estudio en los docentes de las escuelas normales públicas de Yucatán, cuyo propósito fue comprender las consecuencias de incluir a las escuelas normales en la educación superior, identificando beneficios, problemas y retos que resultan de esta política y sus implicaciones para la calidad de la educación. En los resultados se encontró que algunos docentes consideran necesario un modelo educativo para las escuelas normales que responda a las demandas de la educación superior con programas de vanguardia. Identificando como urgente la formación y superación de los docentes. Además, se menciona que se requieren mayores facilidades para el desarrollo de investigación. Los investigadores afirmaron que en las escuelas normales el principal problema es el gran número de docentes de contrato (Baas y Cisneros, 2011).

Por su parte, Vela Noriega (2011) elaboró un ensayo donde reflexiona sobre las condiciones laborales, organizacionales y pedagógicas para enfrentar la implementación del PROMEP. Hace un análisis crítico sobre las correspondientes implicaciones en el tránsito del perfil de formador de formadores al profesional académico. Advierte este investigador que dadas las características organizacionales de las escuelas normales, existen condiciones que dificultan el proceso de su formación y desarrollo desde la normatividad vigente, haciendo énfasis en la postura de los directores quienes se resisten a aceptar que los docentes dediquen de 10 a 20 horas de su tiempo en investigación y agregando que hasta ese momento no se había logrado la interrelación entre los integrantes de los cuerpos académicos y los directores, entendiendo el beneficio mutuo del programa. Otro dato que destaca el autor es en relación a la formación de investigadores vía alumnos de 7º y 8º semestres, pues al existir el sistema de prácticas profesionales y la elaboración del documento recepcional, así como el servicio social, esto representa un obstáculo para que estos alumnos apoyen y al mismo tiempo se capaciten en actividades de investigación (Vera, 2011).

Pero ¿Cómo integrar un cuerpo académico con profesores que no reúnen los requisitos académicos indispensables según el PRODEP? ¿Qué lugar ocupa la investigación en las funciones de la normal? ¿Cómo propiciar la creación de una cultura académica e investigativa en la escuela normal? ¿Cuáles son las posibilidades reales del trabajo académico en la institución? Interrogantes como estas se planteaba Juárez Mancilla en 2012, quien en una publicación hace un breve recorrido de los antecedentes de la política de PROMEP, entre los que figuran: el arribo de las escuelas normales a las instituciones de educación superior en marzo de 1984, con lo que se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión; se fortaleció el trabajo por academias y los docentes comenzaron

a actualizarse; en 1996 se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN); se introdujo la política de calidad y eficiencia a través del Programa de Mejoramiento Institucional para las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), desplegándose la aplicación de instrumentos de evaluación tanto para alumnos como para docentes. Surge así el PROMEP, al identificar la Secretaría de Educación Pública (SEP) que los profesores no contaban con el nivel académico adecuado. Este programa fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal docente de tiempo completo y se propuso mejorar la calidad educativa a través de su profesionalización. La autora precisa con claridad que la parte esencial del programa son los cuerpos académicos, y describe los tres niveles de consolidación que marca el programa.

Sánchez Reyes en el 2012 ya advertía el escaso avance en la formación de los cuerpos académicos. Enfatizó que algunos investigadores que ya habían estudiado los efectos de la implementación del PRODEP y habían encontrado cambios en el perfil del docente hacia un modelo de diversificación de funciones y hacia un cambio de cultura académica. El autor realizó un estudio para conocer el sentido y significado que tiene para los docentes y directivos de una escuela normal, la implementación del PROMEP. Destacando que es importante conocer las opiniones de los actores.

En cuanto a lo que representan para los docentes los cuerpos académicos, Yáñez, Mungarro y Figueroa (2014), realizaron un estudio para analizar el significado que le otorgan los docentes de las escuelas normales de Sonora que contaban con perfil deseable, a la permanencia y consolidación de los cuerpos académicos, identificando como factores que influyen en el mantenimiento de los cuerpos académicos: la colaboración entre los

integrantes, la producción científica, la habilitación del grado académico, el financiamiento de PROMEP y la vinculación con investigadores experimentados. Una idea más que destacan estos autores, partiendo de las aportaciones de Chapa, González y Ovalle (2012) se refiere a que en el caso de las escuelas normales no hay que tomar en cuenta el perfil deseable de los profesores como rasgo distintivo de los cuerpos académicos para designar su grado de consolidación y que solo se consideraran en las evaluaciones las memorias arbitradas de congresos (Yáñez, et al., 2014).

Porras (2010), así como Ma. Isabel Royo Sorrosal y Alma Yolanda Castillo, entre otros, han realizado trabajos referentes a la investigación educativa en el estado de Puebla. Porras menciona que Muñoz Nava, en 1997, realizó aportaciones relacionadas con instituciones formadoras de docentes. La autora hizo énfasis en que es la investigación educativa donde confluyen diferentes posturas epistemológicas, lo cual es importante porque permite interpretar un objeto de estudio de diferentes maneras. Detectó que en Puebla existe una gran cantidad de proyectos de investigación, entre los que destacan las siguientes líneas: seguimiento de egresados, deserción, reprobación, movilidad, entre otros, pero poco se sabe de estos trabajos. Afirmó que se vive un momento de “despegue” de la investigación educativa en Puebla, reconociendo al mismo tiempo que existen dificultades para trabajar en forma interinstitucional. Y concluyó que en los investigadores actualmente existe una mayor consciencia para formar jóvenes investigadores (Porras, 2010).

Domínguez Mendoza (2010), realizó una investigación titulada *La investigación educativa en las normales poblanas*, destacando que el decreto de 1984 por el que las normales son incluidas en la educación superior, fue un parteaguas que evidenció dificultades

y carencias relacionadas con la investigación; agregando que esta política no se acompañó de otra que garantizara una mayor y mejor producción académica; y señalando que uno de los primeros obstáculos fue la escasa preparación de los docentes en investigación. El estudio se realizó aplicando un cuestionario a 237 maestros de todas las escuelas normales del estado que contaban con licenciatura en educación primaria, identificando entre otros datos que: solo el 3.6% de los hombres y el 6.7% de las mujeres tenían el grado de maestría; solo dos profesores (un hombre y una mujer) con doctorado inconcluso y uno de escuela particular que se encontraba estudiando en ese momento el doctorado; en casi el 90% de los docentes no se detectaron funciones de investigación en el primer año de servicio, siendo los docentes de normales oficiales quienes menos investigaban (9%), llamó la atención que más de la mitad de los docentes que participaron en proyectos de investigación en su primer año de servicio lo hicieron bajo su propia responsabilidad. El 95% de los docentes afirmaron que su actividad principal era la docencia; enfatizando que las condiciones institucionales que enfrentaban para hacer investigación eran entre malas y muy malas, sobre todo en el caso de las escuelas oficiales. La autora comenta que en las escuelas normales se requieren de condiciones institucionales y de tiempo para hacer investigación.

Por lo que respecta a la producción académica, el porcentaje de docentes que hasta ese momento habían publicado artículos, no rebasaban el 18%. La producción de libros fue casi nula: solo un profesor. A partir de estos últimos datos la investigadora afirma que la escritura es una actividad de poca tradición en los normalistas. En el estudio no se registró algún profesor que perteneciera al Sistema Nacional de Investigadores (Domínguez, 2010).

Yáñez, Mungarro y Figueroa (2014) citan a autores como Piñero, Rondón y Piña (2007), para enfatizar que la doble función: enseñar e investigar es muy valiosa en la

docencia, porque generar conocimiento le permite al docente mantenerse en la vanguardia. Agregan que es necesario investigar acerca de los cuerpos académicos de las escuelas normales para impulsar su desarrollo.

Siendo las escuelas formadoras de docentes las instituciones que en teoría resultan idóneas para analizar problemas relacionados con la formación docente, hasta el momento no ha sido posible en vista de que los docentes se encuentran con escasas competencias investigativas, debido al poco tiempo que tienen realizando este tipo de actividades (Yáñez, Mungarro y Figueroa, 2014).

1.3 Problema

En México hubo tres momentos que determinaron el perfil del formador de docentes: 1824, 1921 y primera década del siglo XXI (Flores, 2009). En dichos momentos ante la necesidad de ampliar la cobertura de educación básica, se decidió contratar a personas sin tener en cuenta su nivel de preparación ni la disciplina en que se formaron. Como resultado de los cambios más recientes, se ha generado que en el 2015 se aprecie una heterogeneidad en el perfil del formador de docentes.

La citada heterogeneidad, se ha mostrado con mayor claridad a partir de 1984 en que las escuelas normales son incluidas en el nivel superior (Savín, 2003; Chacón, 2005), dado que los formadores de docentes han tenido que desempeñar actividades de las tres áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión.

Ante esta situación, el gobierno federal a través de la SEP ha implementado acciones orientadas al mejoramiento de la formación y actualización de los docentes, conocidas en su

conjunto como la profesionalización, una muestra de ello son la implementación del Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, 2003); el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (SEP, 2003, pp. 7-8, 26); y el Programa para el Desarrollo del Profesorado implementado en el 2009 (SEP, 2014). Este último ha demandado cambios en las características de perfil de los formadores de docentes, en su preparación y desempeño, por la importancia que se le atribuye a la investigación mediante la formación de cuerpos académicos para la generación y aplicación innovadora del conocimiento.

En este contexto de política educativa que data de 1984 y 2009, se habrían esperado cambios, precisamente, en investigación y cuerpos académicos. Sin embargo, en el 2015 llama la atención que de las 274 normales públicas que existen en el país (INEE, 2015), menos de la cuarta parte cuenta con cuerpos académicos reconocidos ante PRODEP, de los cuáles solo el 4.3 % se encuentran en consolidación. En Puebla llama la atención que al 2014 sólo existían cinco cuerpos académicos, todos en formación: dos en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, dos en el Instituto Jaime Torres Bodet; y uno más en la escuela normal “Benito Juárez” de Zacatlán, Puebla (SEP-DFD Puebla, 2014).

Estos datos indican que a nivel nacional en las escuelas normales públicas algo está limitando tanto la creación de cuerpos académicos, como el que transiten a los siguientes estadios.

Las anteriores cifras dan cuenta de la escasa formación de cuerpos académicos tanto a nivel nacional como en el estado de Puebla, así como del estadio predominante: en formación.

Tomando en cuenta estos datos surgen interrogantes como las siguientes: ¿Qué

características presentan los formadores de docentes de las escuelas normales públicas poblanas que integran los cuerpos académicos? ¿Cuáles son las características del perfil de dichos formadores que contando con los requisitos del PRODEP no forman parte de un cuerpo académico?

Como se ha comentado en el segundo apartado de este capítulo en relación a los formadores de docentes, Vaillant ha advertido que son escasas las investigaciones sobre el tema y que en relación a los trabajos sobre su perfil, dichas aportaciones han puesto énfasis en las competencias básicas que debían tener para desempeñarse con calidad en el siglo XXI, destacando que se percibía un incremento en el interés de los investigadores por identificar los conocimientos, destrezas y actitudes de dichos profesionales (Vaillant, 2002).

A partir de las anteriores contribuciones es posible plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen las características del perfil de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas en la creación de cuerpos académicos? Con esta pregunta lo que se quiere señalar es que existen ciertas características del perfil de los formadores, tales como el grado académico máximo, antigüedad en el servicio, tipo de nombramiento y carga académica diversificada, que influyen para que se puedan integrar y participar activamente en los cuerpos académicos, y en consecuencia contribuir a consolidarlos (PRODEP, 2015). Asimismo, existen otras características del perfil que no han sido identificadas, sin embargo, están ejerciendo influencia para favorecer o limitar la creación de cuerpos académicos.

1.4 Supuestos

- La preparación, intereses, cultura, funciones, tareas y actividades que realiza para lograr su profesionalización, son características del perfil de los formadores (Nájera, 2011).
- El género, edad, estado civil, nivel de escolaridad, capital cultural (origen social y escolaridad de los padres), determinan el perfil de las personas que forman a “nuestros maestros” (Flores, 2010).
- La edad del sujeto, la antigüedad en el sistema y la categoría de su contrato son las principales características que determinan que se integre a programas de posgrado (Mungarro, 2009).
- La edad, género, estado civil, escolaridad, origen social, ocupación y escolaridad de los padres, son características de los formadores que permiten entenderlos (Jaimes, 2007).

1.5 Objetivos

1.5.1 General.

Determinar las características del perfil de los formadores y cómo influyen en la creación de los cuerpos académicos de las escuelas normales públicas del estado de Puebla.

1.5.2 Específicos.

1. Describir la situación actual de las características de los formadores de docentes.

2. Precisar cuáles son las características que predominan en cada grupo de los formadores: las de los que participan y las de los que no participan en cuerpos académicos.
3. Identificar cómo influyen las características del perfil del formador de docentes en la creación de los cuerpos académicos.

1.6 Justificación

A partir de las políticas internacionales surgidas como consecuencia del nuevo orden mundial desde la globalización, así como del fuerte impulso de las tecnologías de la información y de la comunicación, en las últimas décadas el gobierno federal adoptó un papel más decisivo en la transformación de las instituciones de educación superior (IES), buscando con ello estar a la altura del exigente escenario. Se propicia así un clima de evaluación, acreditación y en general de la mejora de los procesos implicados en estas instituciones (Acosta, 2006).

Burton Clark (2000) ha señalado que uno de los elementos que propician la esencia de toda esta transformación en las IES son precisamente los cambios en el personal docente (López, 2003). En el caso de las escuelas normales, es de especial atención el perfil de los formadores de docentes, por considerarlo fundamental para mejorar la formación inicial de los futuros docentes. Es así que se implementó el PRODEP, como una medida para mejorar el desempeño profesional de los formadores, generando en consecuencia un perfil que además de incluir los aspectos pedagógicos propios de la docencia, le permitiera avanzar en sus competencias como investigador, generando conocimientos en forma colaborativa mediante cuerpos académicos que partiendo de la identificación de objetos de estudio

emanados de las necesidades de cada contexto, contribuyan a mejorar la formación docente inicial (PRODEP, 2014).

A partir de las consideraciones hechas en el apartado del problema, acerca del escaso número de cuerpos académicos que se crean tanto a nivel nacional como estatal, es necesario identificar y atender dichas causas. En esta investigación se parte de la influencia de las características del perfil de los formadores de docentes en la creación de los cuerpos académicos; es por ello y teniendo en cuenta que existe un vacío en las investigaciones que hasta el 2015 se han realizado sobre el tema del perfil de los formadores de docentes (Arredondo, 2007); que se considera pertinente identificar dichas características; así como determinar cuáles de estas influyen en la creación de los cuerpos académicos. Lo anterior se vuelve relevante, si se toman en cuenta los beneficios que por las características del Programa es posible obtener.

La generación del conocimiento en forma colaborativa permitirá una mayor riqueza de aportaciones durante el proceso. Generar conocimiento dentro de la misma escuela normal hará posible la identificación de objetos de estudio desde la riqueza de la cotidianeidad de las instituciones y alimentar con ello la ciencia educativa; así como contribuirá a mejorar en general el entorno de la escuela normal mediante la aplicación del conocimiento generado.

Además, el Programa ofrece la oportunidad de contar con financiamiento para: la realización de proyectos en los que se pueden beneficiar a los alumnos; así como permite la obtención de equipo, de acervo bibliográfico y mobiliario; el financiamiento para asistir a diferentes eventos académicos (tanto para docentes como alumnos), la publicación de libros;

así como para la realización de estudios de posgrado de alta calidad, y estancias doctorales y postdoctorales en otros países, entre otros. Es decir, el Programa ofrece, mediante la creación de cuerpos académicos, la posibilidad de la mejora institucional, y en general de los procesos implicados en la mejora de la calidad de la formación docente inicial.

Después de la revisión de la información en las bases de datos, se encontró que hasta el momento no existe alguna publicación referente a las características del perfil del formador de docentes y su influencia en la creación de los cuerpos académicos de las escuelas normales públicas del estado de Puebla. El presente estudio es viable ya que es posible acceder a la información necesaria tanto documental, como a través de los sujetos.

La información que se ha expuesto en este capítulo muestra con claridad las coordenadas contextuales en las que se origina la limitada formación de cuerpos académicos en las escuelas normales del estado de Puebla; quedan planteados los objetivos del estudio, que consideran la influencia de las características del perfil de los docentes, en la creación de cuerpos académicos; así como se diseñan los supuestos a partir de las aportaciones de Nájera (2011), Flores (2010), Mungarro (2009), y Jaimes (2007), por considerarlas relevantes.

Capítulo II

Fundamentación Teórica

En el presente capítulo se profundiza sobre las aportaciones teóricas a partir de la revisión y análisis en torno a los formadores de formadores; entender quiénes son, así como incursionar en su profesionalización, y en la formación de cuerpos académicos, permite crear el marco referencial en el que se instala el abordaje de las características de los docentes.

2.1 Los formadores de docentes

“Si de conformidad con el discurso oficial, la calidad educativa depende de la capacitación de los docentes, entonces su formación y capacitación dependería de la formación de sus formadores” (Arredondo, 2007, p. 475).

El estado del arte ha permitido identificar que el tema de los formadores de formadores es un campo de la investigación educativa que se encuentra en construcción (Arredondo, 2007), sin embargo, al mismo tiempo se ha podido advertir que a partir de la primera década del presente milenio se aprecia un interés creciente en el mismo, tanto por parte de las autoridades educativas como por parte de algunos investigadores.

Vaillant (2002) ha afirmado que el análisis de los documentos publicados en la década de los noventa permite distinguir cuatro categorías que los investigadores han abordado: a) las políticas de formación docente y de formadores; b) los aportes teóricos y metodológicos;

c) los trabajos sobre perfil y competencias de los formadores; y d) los estudios de caso sobre los formadores que enseñan a nivel de la formación inicial de docentes.

Arredondo por su parte ha identificado que algunas de las aportaciones más recientes son las de Eduardo Mercado Cruz, quien en su investigación *Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores de una escuela Normal* manifiesta como la necesidad de formar a los nuevos maestros, lleva a los formadores de formadores a enfrentar sus limitaciones y a cuestionar sus concepciones y experiencias como formadores de adultos (Mercado, 2007, pp. 510-511). Por su parte Rosa María Torres y José Antonio Serrano (2007), en su artículo *Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes* analizan el Programa Nacional de Actualización Permanente de la SEP, donde se plantean preguntas para indagar con profundidad respecto a las modalidades, condiciones, fortalezas y limitaciones para la intervención de los formadores de formadores en los nuevos modelos de formación continua. Se consideran también las aportaciones de los cuatro investigadores que han indagado respecto a las características de los formadores, a partir de los cuales se seleccionaron las categorías que se incluyeron en el estudio: Nájera (2011); Flores (2009); Mungarro (2009); y Jaimes (2007), mismas que ya fueron planteadas desde el primer capítulo. Por otra parte, Moreno Bayardo (2007) en su artículo *Experiencias de Formación en programas de doctorado en educación* aborda al formador de formadores en investigación, enfatizando la importancia que tiene la formación de este tipo de profesionales, sugiriendo incluir estos temas en los foros de discusión, congresos y reuniones de trabajo.

A continuación se exponen las conceptualizaciones que se consideran fundamentales de este trabajo.

Para Ferry y Reyes, citados por Mercado, “la formación ha de mirarse como un proceso de ida y vuelta donde el sujeto interioriza y se apropia de lo que le es dado y lo que él mismo se procura para sí mismo”, este planteamiento permite ver la necesidad de pensar el proceso de formación en un sentido más amplio (Mercado, 2007, p. 494).

La formación se puede considerar además “como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (Ferry, 1990, p. 50). Sin embargo, al mismo tiempo “la formación no debe reducirse a una acción ejercida de un formador a un formado maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imponga el formador” (Ferry, 1990, p. 53), es decir, la formación va más allá de la instrucción, mediante la interacción se pone en marcha un mecanismo de reciprocidad que hace posible el aprendizaje.

En este sentido, formador es “toda persona que se dedica profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades” (Vaillant, 2002a, p. 9). El formador es “un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, así como capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito”. “Es también un mediador entre los

conocimientos y las personas que deben adquirirlos”. Es “un profesional que forma a los docentes” (Vaillant, 2002b, p. 16).

Se han utilizado algunas expresiones como sinónimos, que hay que tener en cuenta ya que su utilización puede generar cierta dispersión semántica, por lo que es conveniente acotar. Algunos de estos términos son: *tutor de prácticas*, *profesor mentor*, *asesor de formación*, *formador en formación ocupacional*, entre otros. Dichos sinónimos corresponden generalmente a la actividad que el formador vaya a desempeñar: *Tutor de práctica* es el profesional que asesora y supervisa a los futuros docentes durante las prácticas de su formación inicial. *Profesor mentor* es el formador que asesora y supervisa a los profesores principiantes. *Asesor de formación* se refiere al formador que desempeña actividades dirigidas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado.

En el presente estudio al hablar del formador de formadores se estará aludiendo al profesional que forma a los futuros profesores dentro de una escuela normal.

2.1.1 La formación de los formadores.

La formación de los formadores en América Latina presenta una gran heterogeneidad, esto en gran medida se ha provocado porque son diferentes las instituciones donde actualmente ocurre la formación inicial, como en el caso de las universidades, escuelas normales con categoría de nivel superior; escuelas normales de nivel medio, así como en institutos

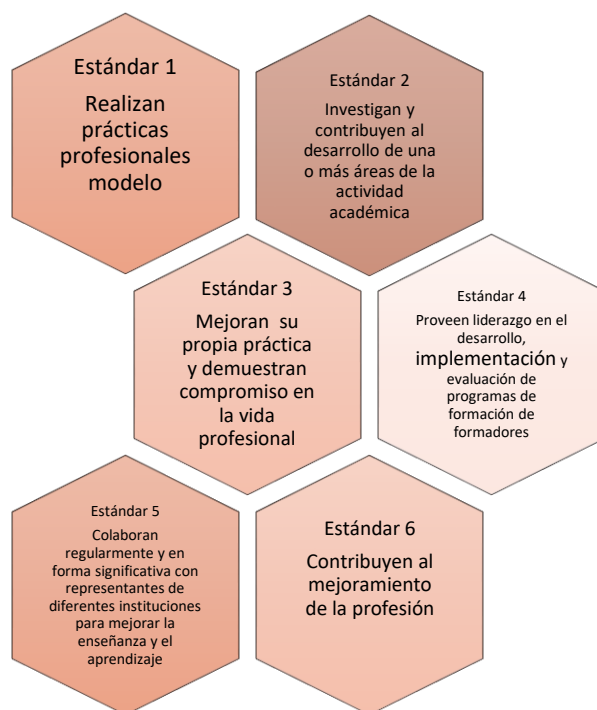
profesionales, entre otros (Vaillant, 2002b, p. 18). La misma investigadora ha aportado que la formación de los formadores debe incluir: a) Formación pedagógica para atender a adultos, considerando este aspecto como básico; b) Formación en los contenidos disciplinares. Siguiendo a Buchman señala que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general”; puntualizando que de los componentes del conocimiento del contenido los más importantes son dos: el conocimiento sustantivo y el sintáctico. Donde el primero se refiere al cuerpo de conocimientos, es decir se constituye por las ideas y los temas a conocer. Y el segundo complementa al anterior y puede apreciar en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina; c) El conocimiento didáctico del contenido a enseñar; d) El conocimiento del contexto socioeconómico y cultural es otro componente del conocimiento que se espera en los formadores.

De acuerdo a Imbernón, los formadores requieren de algo más que conocimientos, son necesarias competencias y capacidades para:

Animar grupos de adultos y analizar su funcionamiento; escuchar, aconsejar y ayudar en la formación; diseñar proyectos e itinerarios de formación; identificar y situar los fundamentos y los métodos de la didáctica utilizada en la enseñanza; llevar a buen término la realización de las prácticas; utilizar y enseñar el manejo de instrumentos de análisis de las prácticas docentes; y reflexionar sobre el propio trabajo (Imbernón, 1994).

Respecto a lo que los formadores deben saber y ser capaces de hacer, Denise Vaillant, en el documento Formación de Formadores. Estado de la Práctica, elabora una propuesta sobre los estándares que debe reunir la formación de formadores (Figura 1).

Figura 1. Estándares que debe reunir la formación de formadores.



Fuente: Denise Vaillant (2002). Elaboración y traducción a partir de los Standards for teacher Educators facilitados por la Association of Teacher Educators (2000), Reston, VA, USA.

2.1.2 Quiénes son los formadores de formadores.

La formación inicial cumple en general con dos funciones: la de formar a los futuros docentes y la de certificar el ejercicio docente (Valliant, 2002); en este caso, los formadores de formadores “son profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar un currículum que

incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar de los futuros docentes” (Valliant, 2002b, p. 17).

Los formadores de formadores son quienes están dedicados a la formación de profesores y realizan diversas tareas, tanto relacionadas con la formación inicial y permanente, como con la planeación y operatividad de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal (Vaillant, 2002). Son profesionales que se desempeñan en la docencia, que es una profesión en la que no solo se requiere de conocimientos, “*se trabaja con y sobre los otros*” (Tenti, 2014); este autor alude además a las tres propiedades de la profesión docente, a saber: *su carácter de servicio personal; el hecho de que es una práctica a la que le van cambiando los problemas; y además se trata de un trabajo colectivo y cada vez más concreto.*

Efectivamente, el formador invierte en su trabajo otras características como personalidad, intereses, cultura, entre otras. Los cambios que se han registrado en el contexto han determinado precisamente una transformación en dichas características, a las que tendrá que recurrir además de sus conocimientos técnicos, para dar respuestas educativas acordes al contexto y al tiempo, por lo que es importante revisar dichos rasgos.

Desde la última década del siglo pasado, Hernández Rodríguez (1988) aportó las siguientes premisas que es pertinente tener en cuenta para la formación de formadores:

1. El desempeño de los formadores ejerce una gran influencia en la formación de los docentes;
2. Los procesos de preparación de los formadores deben basarse en la revisión y comprensión de la práctica docente cotidiana;
3. La labor académica del formador se expresa por medio de la docencia, que debe ser articulada con los procesos de investigación sobre temas directamente relacionados con su campo de especialidad y con el interés nacional;
4. Los formadores deben tener un compromiso y un conocimiento de la institución;
5. El formador debe tener un profundo conocimiento de la educación nacional y del contexto que en ésta se da;
6. Los formadores de profesores deben tener capacidad para laborar en equipos interdisciplinarios;
7. Los profesores disfrutarán de un gran placer e interés por la enseñanza (Hernández, 1998, pp. 4-5).

Las anteriores premisas guardan relación directa con el objeto de estudio de esta investigación; la forma de vincular las actividades de docencia con las de investigación es un aspecto del desempeño de los formadores que se relaciona directamente con sus características, y aunque mucho tiene que ver con los conocimientos técnico pedagógicos, no son sólo éstos los que intervienen. Del tipo de características y de la forma como interactúen dependerá la capacidad de relacionarse de los formadores para laborar en equipos interdisciplinarios como en el caso los cuerpos académicos.

2.1.3. La profesionalización de los formadores.

El impulso a la calidad de la educación es el tema medular sobre el cual descansa la necesidad de mejorar la formación docente inicial en las escuelas normales, y en consecuencia la formación de los formadores mediante la profesionalización.

Para hablar de profesionalización es necesario hablar de lo que es una profesión y un profesional. Profesión se refiere al empleo u oficio que alguien ejerce y por el que recibe una retribución; es un hacer, lo que significa “que maneja un cuerpo de conocimientos elaborados, un cuerpo de conocimientos científicos, de manera que sea posible tomar decisiones personales para realizar intervenciones prácticas eficaces”. La diferencia con el oficio, es que en el caso de la profesión se trata de saberes más elaborados (Aguerrondo, 2010, p. 240). Lo que hace de la actividad educativa una profesión es la continua necesidad de adaptar unas condiciones dadas a las características propias de los sujetos educables para lograr que alcance el mayor nivel posible en el desarrollo de sus capacidades (OCDE, 2009, p. 26).

Mientras que el profesional “es una persona autónoma, dotada de habilidades específicas, especializadas, todas estas adquiridas de la ciencia o bien de conocimientos adquiridos de la práctica docente” (De la Rocha, 2014, p. 1).

La profesionalización docente, en voz de Ruíz de Gaúna (1997)

..no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación.

Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que

los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio (p. 303)

Gloria Calvo alude a las aportaciones de Fernández Enguita (2001), profesor de Sociología de la Universidad de Salamanca, quien opina que el maestro parte de un cuerpo de conocimientos que va ajustando de acuerdo a su capacidad de diagnóstico para encontrar las formas de aprendizaje y enseñanza, mediante la utilización de estrategias pertinentes. Para hacerlo debe estar en constante actualización con el fin de responder a los cambios vertiginosos del contexto. Calvo afirma que “es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que le permita el manejo de un corpus conceptual a partir del cual leer los contextos, los del aula y los psicosociales de sus alumnos” (Calvo, 2006, p. 185).

Por otra parte, el docente de educación superior enfrenta un desempeño profesional desafiante, ya que se considera que debe ser un experto en el campo de su disciplina, dominar sus avances, ser un investigador capaz de generar y aplicar conocimiento, tener competencias que le permitan propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos, contar con conocimientos y habilidades sobre el currículo, de la pedagogía y epistemología, así como del uso y aplicación de las nuevas tecnologías (Marín, 2013).

En el caso de los formadores de docentes de las escuelas normales, siguiendo a Ruíz de Gaúna, la profesionalización representa ese trayecto de capacitación y actualización permanente, donde cada curso de capacitación y cada posgrado es un punto de ese continuo que se espera aporte para mejorar la calidad educativa.

2.2 Cuerpos académicos

Antes de abordar los referentes teóricos convocados en esta investigación para hablar de cuerpos académicos en las escuelas normales, son pertinentes las siguientes consideraciones. Es posible que en el perfil de los docentes de tiempo completo existan características que en su conjunto hacen las veces del punto de partida de un vector cuyo punto de llegada propicia la creación y desarrollo de los cuerpos académicos. Las tareas de identificar y describir dichas características, y la de precisar las posibles relaciones que guardan con la creación de los cuerpos académicos, ofrecen un panorama complejo si se considera que no es posible separar dichos atributos para su observación en unidades de análisis, dado que coexisten simultáneamente en cada docente y se relacionan de manera dinámica. Condiciones como el género, la edad, el lugar de origen, estado civil, personalidad, capital cultural, intereses, preparación, antigüedad en el sistema, tipo de nombramiento y actividades que desempeña, generan terrenos que pueden propiciar una amplia posibilidad de patrones de comportamiento en cada entidad docente, que favorecerá o limitará la creación y/o desarrollo de los cuerpos académicos. A esta complejidad al interior de cada docente, habrá que agregar las repercusiones de las interacciones entre los formadores, lo que seguramente remite a una metacomplejidad si quieren estudiarse juntas.

No se niega la existencia de otros factores que confluyen en las escuelas normales para que los cuerpos académicos se originen y logren avanzar en lo que originalmente es su razón de ser: mejorar la calidad educativa. Sin embargo, el interés de esta investigación se focaliza en la relación que posiblemente existe entre las características del perfil de los docentes y la creación de dichos cuerpos académicos.

La palabra *cuerpo* proviene del latín *corpus* y se refiere a un conjunto de entes independientes que juntos constituyen otro de mayores dimensiones, como en el caso de una colectividad de personas que forman una empresa, o una colectividad de escritos que forman un libro, etc. (DECH, s/f).

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su 23ª edición (2014), especifica que *corpus* “es aquello que tiene extensión limitada perceptible por los sentidos” (RAE, 2014).

A partir de estos dos referentes, la palabra *cuerpo* sugiere una entidad de extensión limitada, constituida por elementos originalmente independientes, que se reúnen estableciendo interdependencias aceptables por razones de su propio ámbito.

La palabra *academia* está formada por *ekas* (adjetivo que significa lejos, a lo lejos) y *demos* (pueblo). Por lo que *academia* remite a la idea *lejos del pueblo* (DECH, s/f). Por otro lado, hay una voz que significa *con espíritu suave*. Por lo cual *academia* es, bajo esta acepción, *el espíritu suave lejos del pueblo*. En el siglo XVI se consideraba como un grupo de personas que tienen en común una escuela de pensamiento, objeto o disciplina de trabajo,

por lo que *academia* remite a la idea de una sociedad establecida y reconocida con autoridad, que se reúne dentro de su ámbito disciplinar.

A partir del significado de estos dos conceptos puede observarse que *cuerpo académico* es una expresión que alude a un conjunto de docentes que conforman una sociedad que cuenta con reconocimiento público, con autoridad, que se reúne dentro de su ámbito disciplinar y se ocupa de lo que tiene espíritu suave (en este caso el conocimiento). Este grupo de docentes presentan propósitos comunes, como lo es la generación de conocimiento y el reconocimiento público, que ocurre en el medio en que se encuentran inmersos.

Lobato y De La Garza (2009) siguiendo a Clark, han definido un *cuerpo académico* como “una celda dual en la que un académico pertenece a un campo profesional, una disciplina o asignatura, y a una institución” (Clark, 1998). Una de las características de estas celdas se refiere a que sus integrantes comparten un conjunto de objetivos y metas académicas entre los que se encuentran la investigación, la docencia y la difusión (PRODEP, 2014). “La diferenciación de dicha unidad académica se encuentra dada por los procesos de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento de la disciplina, así como por la auto-reproducción de estos mismos procesos”.

Cabrera, Hernández y Pons (2011), partiendo de aportaciones de integrantes de cuerpos académicos y en consonancia con las ideas de Giddens (1995), logran definir un *cuerpo académico* como “un lugar significativo de interacción que se regionaliza y se

contextualiza permitiendo conectar los componentes más íntimos y detallados de interacción con propiedades vastas de la institucionalización de una vida social”.

Mientras que para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) un *cuerpo académico* es:

...Un grupo de académicos que desarrollan labores de docencia, investigación y difusión, de manera sistemática, articulados en torno a objetos de estudio disciplinares o temáticos similares o parecidos. Cultivan saberes y técnicas, desarrollan proyectos, o comparten preocupaciones científicas o académicas parecidas, más o menos familiares, y además, lo hacen en los mismos espacios institucionales (Acosta, 2006, p. 86).

Al mismo tiempo, el término *cuerpos académicos* remite a pensar en grupos o en equipos de trabajo, ¿existe alguna diferencia entre estas acepciones? Es conveniente precisar en qué consiste dicha diferencia.

Aunque la noción de *equipo* fue introducida desde el siglo XVIII por Joseph Lancaster (1778-1838) en Inglaterra, mediante la pedagogía del trabajo, existen aportaciones de autores contemporáneos desde otras disciplinas como las organizacionales, que permiten aproximaciones con la presente temática. Como en el caso de las aportaciones de Robbins y Finley (2008), quienes consideran que un *equipo de trabajo* se puede definir como *personas que hacen algo juntas*. Para estos autores lo que forma un equipo no es ese *algo* que hacen,

sino el hecho de hacer las cosas *juntos*. Aluden además a las bondades de esta forma de trabajo, tales como el incremento de la productividad, la mejora de la comunicación, el mejor aprovechamiento de los recursos, el incremento de la creatividad y eficiencia para resolver problemas, así como la generación de decisiones de alta calidad, la generación de servicios de mejor calidad y el mejoramiento de los procesos, entre otros. Destaca la idea de que un equipo de trabajo es mucho más que un recurso, se trata de una *cuestión humana* y dada esta condición debe ser cuidado y atendido por la organización que los genera.

Atraer esta última idea de los autores a los cuerpos académicos de las escuelas normales permite pensar que para su creación y desarrollo en todo momento dependen no solo de la fuerza interna que genera la interacción en sí de sus integrantes, sino además de la fuerza de la organización o dinamismo contextual que los genera y alimenta.

El estudio científico de los grupos humanos comenzó con las aportaciones de K. Lewin en 1930 que trabajó con grupos en Estados Unidos a partir de la teoría de la Gestalt, donde cada sujeto que forma parte de un grupo percibe al medio de acuerdo a sus intereses -que a su vez están determinados por sus necesidades y deseos- lo que permite al mismo tiempo generar la fuerza con la que se relaciona con los demás integrantes, y donde la resultante es un grupo o totalidad dinámica que se mantiene unido por el equilibrio que guardan las fuerzas que lo constituyen (Ferreiro y Espino, 2009).

Contribuciones como esta permiten un acercamiento teórico útil para el presente estudio, ya que se refiere al grupo visto como totalidad, es decir, representa el punto de llegada del vector (que se mencionó al inicio de este apartado), y al mismo tiempo considera

a los sujetos con sus características (punto inicial del vector) como la fuerza que impulsa la relación entre los integrantes. Sin embargo, los tiempos han cambiado y las teorías han evolucionado, así como también los contextos. Lo que hace necesario acercarse a los objetos de estudio desde la mirada de los paradigmas de actualidad.

Al revisar la literatura de los últimos años, no se encontró alguna teoría que desde las voces de los autores diera sustento a los cuerpos académicos, por lo que fue necesario revisar algunas corrientes que ofrecieran la posibilidad de anclaje para racionalizar respecto al objeto de estudio –los extremos del vector-: las características del perfil de los docentes y su influencia en la creación y desarrollo de los cuerpos académicos.

Se observaron básicamente dos posibilidades de anclaje teórico: desde una postura pedagógica y desde una postura organizacional. Se decidió abordar la segunda opción por razones que a continuación se exponen.

Vicente Sisto Campos, en su tesis doctoral *Teoría (s) organizacional (es) postmoderna (s) y la gest(ac)ión del sujeto posmoderno*, transita por una ruta conceptual que desde la teoría organizacional otorga herramientas ad hoc al presente estudio (2004, pp. 136-188). Estas aportaciones fueron enriquecidas con otras voces de postmodernidad. La teoría organizacional en su vertiente postmoderna, ofrece la bondad de poder analizar tanto aspectos relacionados con el perfil de los docentes, como los inherentes a la creación y desarrollo de los cuerpos académicos de las escuelas normales, concebidos en esta ocasión como verdaderas organizaciones.

En principio, conviene subrayar que las teorías organizacionales postmodernas enfatizan una epistemología relativista, es decir, no consideran verdades absolutas. Las afirmaciones dependen de las personas o más bien, de los contextos en los que se encuentran dichas personas. Haciendo posible precisamente este relativismo epistemológico el anclaje teórico para el abordaje del objeto de estudio que aquí se plantea.

Hay otro aspecto en el centro de la decisión de este anclaje teórico: la construcción social de la organización, por encima de la racionalidad individual. Esta idea resulta valiosa y pertinente si se le asume en paralelo con los cuerpos académicos, vistos como una organización –generada por los docentes que los integran- cuya esencial característica es el espíritu social, donde la interacción, mediatizada por el lenguaje y la cultura hacen posible la generación, en este caso del conocimiento.

Inicia así el itinerario conceptual con la *gestión social del conocimiento*. Pero ¿qué es? y ¿cómo ocurre la generación de este tipo de conocimiento? Aunque al principio los conocimientos se encuentran presentes solo en la esfera individual de los docentes integrantes de los cuerpos académicos –mentes individuales-; durante las interacciones sociales se generan conocimientos como resultado de este encuentro, es decir, se gestionó socialmente el conocimiento. La gestión social del conocimiento administra el conocimiento que se generó como resultado de las expresiones durante la interacción de los docentes, donde el conocimiento resultante se llama *conocimiento organizacional*. Se trata de un proceso altamente complejo, en vista de que no solo ocurre un intercambio de conocimientos, en realidad existen otros atributos que concurren simultáneamente en el acto social, complejizando la escena y aunque si se enlistaran seguramente se obtendría un extenso menú, en esta ocasión se abordarán solo las once características antes mencionadas.

El conocimiento organizacional que obtienen los docentes dentro de un cuerpo académico arroja nueva experiencia y nuevos saberes, y representa lo que para Druker (1992) y Nonaka (1994), citado en Sisto (2004), se han llamado los “*activos intangibles*”, donde radica la vitalidad de los cuerpos académicos.

A la luz de estas aportaciones, un *cuerpo académico efectivo*, es aquél capaz de reconocer como su principal recurso al conocimiento organizacional.

Este conocimiento organizacional, después de ser obtenido, debe ser aplicado y para que esto ocurra, debe ser administrado. Entendiendo por la *administración del conocimiento organizacional* “un conjunto de acciones por las cuáles una organización recoge, analiza y utiliza el conocimiento generado en los diversos procesos mediante los cuales la organización vive” (Amozarrain, 2000); en el caso de los cuerpos académicos se habla de la generación y aplicación innovadora del conocimiento (PRODEP, 2014).

Una vez que tiene lugar la gestión social del conocimiento y continuando con el itinerario conceptual, es posible desde la perspectiva de algunos otros autores, hablar de *cognición socialmente distribuida* y la *organización como conversación e hiperconversación* (Sisto, 2004, p. 152). El primer concepto se refiere a que el conocimiento se encuentra difuso, no se concentra en una sola parte del cuerpo académico. Y la segunda expresión surge a partir del lenguaje como herramienta mediatizadora en la construcción del conocimiento.

La importancia de revisar estas nociones radica en el tipo de conocimiento que se genera por la interacción entre los docentes del cuerpo académico, y de su ulterior aplicación. Pero sobre todo de entender que el inicio de este circuito que hace posible la gestión y

administración del conocimiento en los cuerpos académicos, está precisamente determinado por las características de los docentes que integran dichos cuerpos académicos.

Dicho de otra manera, el conocimiento que se genera representa un producto social (Sisto, 2004, p. 193), sin embargo, el capital que aporta para que tenga lugar la generación del conocimiento tiene su origen en lo individual, por lo que es necesario ampliar la mirada a las características de los docentes.

Otra idea que hay que tener presente es la influencia del contexto en los cuerpos académicos. Handy (1996), considera desde el medio organizacional, que las organizaciones están expuestas a la dinámica del entorno y que exige de ellas una respuesta a la altura de ese dinamismo. Así, en los cuerpos académicos también es posible percibir que dependen de la dinámica del contexto. Pero en este caso además lo que se espera es que alimenten la dinámica institucional y específicamente la formación docente inicial.

¿Cómo funciona este determinismo interrelacional? A la institución ingresan docentes con ciertas características, a las que se incorporarán otras relacionadas con las actividades académicas que desempeñará y con la distribución de estas. Las características iniciales sufren modificaciones por la influencia del contexto en cierta unidad de tiempo. Y a su vez, estas modificaciones van determinando transformaciones en las instituciones. Entender este determinismo interrelacional permite apreciar con mayor claridad de qué manera influyen estas características de los docentes en la creación de los cuerpos académicos.

La formación de formadores se enfrenta a la necesidad de lograr ciertos estándares que hagan posible que sus alumnos aprendan a enseñar, uno de esos estándares es la investigación realizada en forma colegiada mediante los cuerpos académicos, que pueden ser vistos como pequeñas organizaciones por su propio dinamismo, sujeto al contexto institucional. El trabajo de los formadores dentro de esos cuerpos académicos tiene ventajas que redundan en la mejora del servicio educativo que se proporciona.

Capítulo III

Marco Contextual

El contexto que enmarca al objeto de estudio de esta investigación, presenta varios ángulos que hay que tener en cuenta, ya que en la medida en que se les conozca habrá una mayor claridad en la escena educativa, por lo que a continuación se exponen aspectos de talla nacional y posteriormente se hace el correspondiente acercamiento local.

3.1 Las escuelas normales públicas del estado de Puebla

En las escuelas normales de México actualmente se ofertan 22 programas educativos autorizados por la Dirección General de la Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), a saber: en Educación Preescolar; Primaria; Preescolar intercultural bilingüe; Primaria intercultural bilingüe; secundaria con especialidad en Español, Matemáticas, telesecundaria, Lengua extranjera, Biología, Formación cívica y ética, Física, Geografía, Historia, Química; en Educación especial en el área de atención intelectual, en el área de atención auditiva y de lenguajes, en el área de atención motriz, en el área de atención visual; Licenciatura en Educación física, en docencia tecnológica, Educación artística y Educación inicial (INEE, 2015a).

A partir de las estadísticas de la SEP y del formato 911, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa publicó las siguientes cifras relacionadas tanto con las escuelas normales, como con algunas características de los formadores.

En el 2014 se encontraban registradas 484 escuelas normales, de las cuales 274 son de sostenimiento público. De estas últimas el 48.1% de los formadores se ubica en el grupo de edad entre 40 y 54 años de edad; y casi el 11% presenta 60 años o más. Mientras que en las privadas los formadores son más jóvenes, ya que el 46% tiene entre 30 y 44 años de edad. El 22% cuenta con antigüedad mayor a 25 años y 23.3 % presenta menos de 5 años. El 41.5% cuentan ya con estudios de maestría, y el 4.4% con doctorado. El 35.9% cuenta con nombramiento de tiempo completo; 7.8% con tres cuartos de tiempo; y el 15.2% cuenta con nombramiento de medio tiempo. Al inicio del ciclo escolar, en las normales públicas se atendía a 132 205 alumnos, de los cuáles el 71.1% eran mujeres.

Por otra parte, y como resultado de las evaluaciones para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), los de los Concursos Nacionales para el Otorgamiento de plazas Docentes; y los de los Exámenes Generales de Conocimiento (EGC), de las escuelas normales, el INEE elabora cuatro directrices de observancia nacional, para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, orientadas en dos objetivos generales y seis prioridades estratégicas: 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales; 2. Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes; 3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente; y 4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes (INEE, 2015b).

Dentro de los citados objetivos se menciona: “1. Contribuir a que las autoridades educativas tomen decisiones tendientes a mejorar la formación inicial de los docentes; y 2.

Generar nuevas dinámicas de trabajo académico” para que la formación inicial de los docentes se transforme en una prioridad” (INEE, 2015b).

Dentro de las seis prioridades estratégicas se encuentran:

El papel protagónico de los académicos; la importancia de cuidar las trayectorias escolares de los estudiantes; un currículo que propicia nuevas dinámicas pedagógicas y de gestión del conocimiento; el papel estratégico de la coordinación y la interacción sistémica; el apoyo fundamental de la información y de una visión prospectiva para dialogar y decidir; y un eje sólido de evaluación y mejora para el fortalecimiento académico e institucional.

Por otra parte, en el estado de Puebla se cuenta con 31 escuelas normales, de las cuáles once son de sostenimiento público, por lo que se incluyen en esta investigación y se encuentran ubicadas en diferentes partes del estado (Tabla 2).

Tabla 2

Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla

<u>Escuela normal</u>	<u>Ubicación</u>
1. Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	Ciudad de Puebla
2. Carmen Serdán	Teteles
3. Darío Rodríguez Cruz	Acatlán

4. Fidel Meza y Sánchez	Huauchinango
5. Normal Superior Federalizada	Camino Real a Cholula. Ciudad
6. Luis Casarrubias Ibarra	Chiautla de Tapia
7. Normal Superior del Estado de Puebla	Ciudad
8. Normal Superior de Tehuacán	Tehuacán
9. Instituto Jaime Torres Bodet	Cuautlancingo
10. Lic. Benito Juárez	Zacatlán
11. Jesús Merino Nieto	Ixcaquixtla

Fuente: SEP. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Formación y Desarrollo de Docentes (2014).

Cada una de las once escuelas normales ofertan diferentes programas educativos, de ahí que en las características de los formadores de docentes también haya diversidad. Así también, las plantas docentes cuentan con formadores cuyos nombramientos son de horas, medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo, como a continuación se expone.

✎ Benemérito Instituto Normal del estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Se trata de una institución integrada actualmente por trece escuelas, que en el nivel básico funcionan en los turnos matutino y vespertino: preescolar, primaria y secundaria. El nivel

medio superior también funciona en ambos turnos. Mientras que en el nivel superior cuenta actualmente con seis licenciaturas en educación: Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Especial en el área intelectual y Física. Un área más la constituye el posgrado donde actualmente se imparten las maestrías en la enseñanza del inglés y de administración de instituciones educativas.

Cuenta con 101 formadores de tiempo completo y con una matrícula de 1410 alumnos.

Posee tres cuerpos académicos, en los que participan diez docentes (Tabla 3).

Tabla 3

Cuerpos académicos del BINE

Nombre del cuerpo académico	Año de registro ante PRODEP	Número de integrantes
1. Innovación y trascendencia	2012	3
2. Formación docente y su impacto en la educación	2012	3
3. Pertinencia educativa	2014	4

Fuente: Dirección General del BINE (2016).

Escuela Normal Rural Carmen Serdán (Teteles)

Oferta las licenciaturas en Preescolar, Primaria y Secundaria con especialidad en telesecundaria.

Cuenta con 19 formadores de tiempo completo y una matrícula de 386 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

☞ Escuela Normal Profr. Darío Rodríguez Cruz (Acatlán)

Institución que oferta dos programas educativos: Preescolar y Primaria.

Cuenta con 10 formadores de tiempo completo y una matrícula de 211 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

☞ Fidel Meza y Sánchez (Huauchinango)

Esta escuela normal oferta las licenciaturas de educación: Inicial, Preescolar y Prrescolar intercultural bilingüe.

Oferta las siguientes licenciaturas: en Educación inicial, en Preescolar, e Intercultural bilingüe.

Cuenta con 8 formadores de tiempo completo y una matrícula de 221 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

☞ Normal Superior Federalizada (Camino Real a Cholula)

La oferta educativa incluye las licenciaturas en educación Inicial, Preescolar, Secundaria con especialidad en: Español, Lengua extranjera (inglés), Matemáticas, Biología, Historia y Telesecundaria.

Cuenta con 28 formadores de tiempo completo y una matrícula de 497 alumnos.

Posee tres cuerpos académicos, en los que participan diez docentes (Tabla 4).

Tabla 4

Cuerpos académicos de la Normal Superior Federalizada

Nombre del cuerpo académico	Año de registro ante PRODEP	Número de integrantes
1. Innovación en el logro de los aprendizajes.	2014	3
2. Docencia e identidad profesional en la Escuela Normal Superior Federalizada del estado de Puebla.	2015	3
3. Experiencias docentes para el desarrollo integral de los estudiantes.	2015	4

Fuente: Dirección General de la Normal Superior Federalizada (2016).

☞ ***Luis Casarrubias Ibarra (Chiautla de Tapia)***

La institución oferta la Licenciatura en Primaria.

Cuenta con 4 formadores de tiempo completo y una matrícula de 233 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

☞ ***Normal Superior del estado de Puebla (ciudad)***

Los programas educativos que oferta son: Licenciatura en Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Química, Matemáticas, lengua extranjera (inglés), Historia, Formación Cívica y Ética, Español y Biología.

Cuenta con 28 formadores de tiempo completo y una matrícula de 691 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

Normal Superior de Tehuacán (Tehuacán)

La oferta educativa incluye las siguientes licenciaturas en educación: Inicial, Preescolar, Secundaria con especialidad en Biología, Español, Historia y Matemáticas; y Telesecundaria. Cuenta con 17 formadores de tiempo completo y una matrícula de 408 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

Instituto Jaime Torres Bodet (Cuautlancingo)

Los programas educativos que oferta son: Licenciatura en Educación Inicial, Preescolar, Telesecundaria, Biología, Español, Inglés y Matemáticas.

Cuenta con 24 formadores de tiempo completo y una matrícula de 382 alumnos.

Posee 4 cuerpos académicos en los que participan 13 docentes (Tabla 5).

Tabla 5

Cuerpos académicos del Instituto Jaime Torres Bodet

Nombre del cuerpo académico	Año de	Número de
	registro ante PRODEP	integrantes
1. Profesionalización Docente	2011	4
2. Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal	2013	3
3. Innovación en Educación	2014	3
4. Tendencias educativas	2015	3

Fuente: Dirección General del Instituto Jaime Torres Bodet (2016).

☞ **Lic. Benito Juárez (Zacatlán)**

Oferta las siguientes licenciaturas: Primaria con enfoque intercultural bilingüe; Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria; y Educación Especial.

Cuenta con 36 formadores de tiempo completo y una matrícula de 491 alumnos.

Presenta 6 cuerpos académicos en los que participan 36 docentes (Tabla 6).

Tabla 6

Cuerpos académicos de la Escuela Normal Benito Juárez

Nombre del cuerpo académico	Año de registro ante PRODEP	Número de integrantes
1. Tutoría en el impacto formativo de los docentes.	2013	3
2. Alcances en el campo "competencia didáctica" del perfil de egreso.	2015	3
3. Tutoría en el proceso de la formación docente inicial.	2015	4
4. Gestión y calidad educativa.	2015	4
5. Idoneidad de los futuros docentes mediante talleres.	2015	4
6. Fortalecimiento del campo "competencias didácticas" del perfil de egreso.	2015	4

Fuente: Dirección General de la Escuela Normal “Benito Juárez” (2016).

☞ **Jesús Merino Nieto (Ixcaquixtla)**

Oferta los siguientes programas educativos: Licenciatura en Primaria Intercultural Bilingüe, Lic. en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria.

Cuenta con 16 formadores de tiempo completo y una matrícula de 413 alumnos.

No presenta cuerpos académicos.

En la información que se presenta a continuación se puede apreciar cuantos docentes hay en las once escuelas normales, así como el número de ellos que cuentan con un nombramiento de tiempo completo (Tabla 7).

Tabla 7

Total de formadores por cada escuela normal

No. prog.	Escuela Normal	Total de formadores	Tiempo completo	% Formadores de Tiempo completo
1.	Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	270	101	34.4
2.	Carmen Serdán	43	19	44.1
3.	Darío Rodríguez Cruz	19	10	52.6
4.	Fidel Meza y Sánchez	25	8	32
5.	Normal Superior Federalizada	47	28	59.5
6.	Luis Casarrubias Ibarra	21	4	19
7.	Normal Superior del estado de Puebla	70	28	40
8.	Normal Superior de Tehuacán	26	17	65.3

9.	Instituto Jaime Torres Bodet	45	24	53.3
10.	Lic. Benito Juárez	60	34	56.6
11.	Jesús Merino Nieto	28	16	57
	TOTAL DE FORMADORES	654	289	44.1

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (2016).

Como se puede apreciar, de las onces escuelas normales, al 2016 solo cuatro cuentan con cuerpos académicos:

1. Benemérito Instituto Normal del estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.
2. Instituto Jaime Torres Bodet.
3. “Benito Juárez”.
4. Normal Superior Federalizada

De los 289 docentes de tiempo completo, 55 de ellos participan en cuerpos académicos.

3.2 PRODEP

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente surge como una iniciativa del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública en 2009, en congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que en su Meta Nacional 3 *Un México con Educación de Calidad*; y objetivo 3.1 *Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad*; especifican en sus líneas de acción el fortalecimiento de los programas de formación para los docentes en sus diferentes funciones y necesidades específicas (PND, 2013-2018).

Se fundamenta también en el Programa Sectorial 2013-2018 que establece en el Objetivo 1 *Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de población.*

El Programa tiene como objetivo general:

Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población, mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación e/o investigación a personal docente, personal técnico docente, personal en funciones de dirección, personal con funciones de supervisión, personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica, profesores de tiempo completo y cuerpos académicos (PRODEP, 2016, p. 15).

La funcionalidad del Programa está basada en la Reglas de Operación, mismas que se actualizan cada año. En la versión 2016 su estructura cuenta con ocho apartados, que incluyen un glosario, el sustento legal, los objetivos, así como los lineamientos, la operatividad de los procesos, la auditoría, la evaluación, la transparencia y las quejas; además de contar con los anexos correspondientes.

El enlace entre las instituciones y el Programa recae en un docente que es nombrado como representante institucional ante el PRODEP (RIP), quien realiza la gestión de los procesos relacionados con el Programa, así como es el responsable de proporcionar la información en forma oportuna al personal docente, para garantizar su participación en las convocatorias.

El Programa opera mediante un sistema unificado de informática en una plataforma única a la que se tiene acceso vía red local o internet, y en la que los docentes deben subir sus curriculums, así como las evidencias que den cuenta de las actividades de docencia, investigación, gestión, tutoría y difusión que realizan; esta información debe actualizarse periódicamente.

Las Reglas de Operación del Programa, son un documento sustancial en esta investigación, dado que contiene las especificaciones que los docentes deben seguir para poder integrarse en cuerpos académicos, así como para contar con los apoyos que les permitan fortalecerse y poder transitar de *en formación* a *en consolidación* y *consolidados*.

Además del concepto de cuerpo académico que desde PRODEP se ha aportado (capítulo 1), se consideran como “un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización” (PRODEP, 2014).

Dentro de los requisitos que solicita el Programa para que los docentes formen un cuerpo académico en escuelas normales públicas se incluyen: a) Ser profesor de tiempo completo; b) tener el grado académico de maestría o el preferente que es doctorado; y c) demostrar con evidencias que desempeña actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión (PRODEP, 2014).

Queda clara la política educativa que se ha implementado en las escuelas normales a partir del PRODEP, así como se aprecian también con claridad las Reglas de Operación en cuanto a los criterios del Programa para formar cuerpos académicos, sin embargo, en las

escuelas normales los docentes viven una realidad desafiante, ya que no es posible obtener nombramientos de tiempo completo ágilmente, requiere de años, en ocasiones décadas; y respecto a la carga diversificada existe desinformación para lograrla. Al parecer, para los docentes es de importancia la profesionalización vía posgrados, como lo demuestra el auge que se ha observado.

Los aspectos que se revisaron en este capítulo sobre las once escuelas normales públicas del estado, permiten tener un panorama acerca de las condiciones en las que se están formando los cuerpos académicos. En el caso de las cuatro instituciones que ya cuentan con estos grupos de docentes, se esperaran cambios a mediano plazo que permitan mejorar la formación de los docentes en los respectivos programas educativos.

Capítulo IV

Marco Metodológico

En el presente capítulo se expone el paradigma metodológico cualitativo en el que se sustenta la obtención y el análisis de la información. Se utilizó el método de recolección de datos y el método de comparación constante que se emplean en la teoría fundamentada. Además de lo anterior, se describen: el procedimiento de campo, la población y muestra; las técnicas de obtención de información y los instrumentos para el registro de la misma, así como los instrumentos de análisis.

La investigación cualitativa es una metodología de naturaleza flexible, “el diseño de la investigación es emergente, se va elaborando a medida que avanza la investigación, y el problema inicial se va reformulando para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno” (Bisquerra, 2000, p. 258). Inicialmente se estudian los puntos de vista subjetivos; en un segundo momento se estudia la causa y el curso de las interacciones, y en tercer lugar se trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas (Flick, 2012, p. 20).

4.1 Lineamientos metodológicos

Aunque existe una variedad de métodos para acercarse al conocimiento de un objeto de estudio, es necesario, como afirma Bisquerra (1996, p. 70), tener en consideración los siguientes criterios: objetivos de la investigación, orientación del investigador, naturaleza de las variables y el nivel de control. El objeto de estudio, “es un factor determinante para

seleccionar el método” (Flick, 2012, p. 19); “la relación sujeto-sujeto es propia del método cualitativo, no existe una frontera entre lo interno y lo externo, ya que la conciencia del investigador se amplía hasta cubrir el fenómeno en estudio” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2009, p. 43).

Cuando nos enfrentamos con una persona de nuestra propia cultura, tenemos directamente bastante claridad sobre al menos una parte de lo que ella expresa con sus acciones. Incluso tenemos una cierta parte de nuestra propia estructura de significados en común con la persona con la que nos encontramos (Mella, 1998, p. 15).

Las características de este enfoque se pueden resumir de la siguiente manera: a) los hallazgos se fundamentan en material empírico; b) estudia el conocimiento y las prácticas de sus participantes; c) los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes, dado las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas; d) las subjetividades del investigador y de los sujetos que estudia son parte del proceso de investigación; y e) los puntos de vista subjetivos representan el inicio, continúa con el estudio de la causa y el curso de las interacciones, y posteriormente se trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas (Flick, 2012, pp. 18-20). “La principal característica de la investigación cualitativa es la visión de los eventos, acciones, valores, normas, etc., desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas” (Aravena et al., 2009, p. 40).

Dentro de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada posee una metodología que se considera útil para el análisis de la realidad social; en ella el investigador intenta

determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros (Rodríguez, Gil y García, 1999); Barney Glasser y Anselm Strauss son los principales representantes de esta propuesta metodológica, la cual quedó plasmada en su libro *The Discovery of Grounded Theory* (1967).

La base epistemológica de esta teoría se encuentra en el interaccionismo simbólico de Blumer y en el pragmatismo de la escuela de Chicago (Hernández *et al.*, 2011), apoyada en las ideas de George Mead y John Dewey. El interaccionismo simbólico “es una corriente del pensamiento que se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación”, y se sitúa en el paradigma de la transmisión de la información: emisor-mensaje-receptor, en donde la comunicación adquiere la connotación de un hecho instrumental (2011, p. 5). Los mismos autores refieren que el interaccionismo simbólico, desde la postura de Herbert Blumer, “es un proceso según el cual los humanos interactúan con símbolos para producir significados”. El enfoque de esta teoría da especial importancia a los datos y al campo en estudio “se descubren y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él”, es decir, el propósito es apreciar los datos incluyendo el contexto. Otro aspecto que pone de relieve el papel de la teoría en este paradigma, es la primera regla de Kleining para la investigación cualitativa: “La pre-comprensión de los hechos en estudio se debe considerar como preliminar y debe superarse con información nueva, no congruente” (2012, p. 58).

Aunque el objetivo no consistió en generar un modelo teórico, sí se consideró conveniente el uso de esta metodología para ejecutar el proceso de obtención, organización y análisis de la información. Es decir, sólo se utilizaron de manera instrumental los pasos

sugeridos por la teoría fundamentada, los cuales son: 1) Preparación; 2) Recolección de datos; 3) Ordenación de datos; 4) Análisis de datos que incluye: a) codificación y categorización y b) formulación y descripción de las categorías interpretativas; 5) Formulación del modelo teórico-explicativo; y 6) Saturación. Este proceso está sujeto a la retroalimentación permanente (Eslava, 2014; Arraiz, 2014).

Referente al cuarto paso, Strauss y Corbin (2002) definen la codificación abierta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110); definen la codificación axial como “el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías” (p. 136); y las categorías interpretativas, llamadas así porque tuvieron como fin contribuir a la interpretación de los hallazgos, son aquellas que resultan de cruzar las categorías y subcategorías obtenidas por cada tipo de unidad de análisis.

Glasser y Strauss subrayan la función de las teorías, que de acuerdo a Goodman (1978), son versiones de la realidad, una forma de ver el mundo, que continuamente se someten a revisión, evaluación, construcción y reconstrucción (Flick, 2012, pp. 57-58); por su parte Cresswell ha definido a la teoría como “un esquema abstracto y analítico de un fenómeno que se relaciona con una situación particular” (Álvarez-Gayou, 2013, p. 91).

Existen cuatro escuelas o perspectivas de la teoría fundamentada: la de Barney Glasser, la de Strauss-Corbin, la de Kathy Charmaz, y la de Adele Clarke. Se ha considerado relevante para este estudio destacar las similitudes y diferencias que presentan las diferentes posturas “..las implicaciones de elegir alguna de estas perspectivas obligan al investigador a

considerar la forma en la cual concibe la realidad, cómo se relaciona con ella y cuál es el resultado que desea obtener de su investigación” (Delgado, 2012, p. 13); por lo que en la Tabla 8 se presentan las aportaciones de ambas investigadoras, adaptada por Escudero (2013).

Tabla 8

Similitudes y diferencias entre diferentes posturas de la teoría fundamentada

Postura Teórica		Clásica Barney Glasser	Reformulada Strauss-Corbin	Constructivista Kathy Charmaz	Análisis situacional Adele Clarke
Similitudes	Aspectos				
	1. Recogida de datos y análisis simultáneo 2. Construcción de categorías conceptuales 3. Relación entre las categorías conceptuales 4. Saturación teórica de las categorías conceptuales 5. Redacción de memorándums 6. Método de comparación constante 7. Muestreo teórico 8. Teoría generada fundamentada en datos 9. Definición de teoría: serie de categorías o conceptos abstractos relacionados mediante proposiciones				
Diferencias	Aspectos				
	1. Paradigma	Post-positivista	Naturalista-interpretativo	Constructivismo	Posmoderno

	de investiga- ción				
	2.Corriente teórica	Realismo crítico	Fenomenología Pragmatismo Interaccionismo Simbólico	Construccionismo social	Análisis situacional
	3.Concep- ción de la realidad	Realidad objetiva, exterior al Investiga- dor	Realidad subjetiva	Realidad Co-construida	Discursiva y situada
	4.Relación investigador -objeto de estudio	Distante	Interacción con la realidad Subjetividades	Interrelacionada	Situada. No existen fronteras entre el investigador y lo investigado
	5.Interés del investigador	Descubrir y explicar el comporta- miento de actores sociales ante un problema social	Comprensión e interpretación de la realidad con la que interactúa	Co-construcción de significados sobre eventos experimentados y vividos por los actores sociales	Dar cuenta de un discurso social
	6.Finalidad de la teoría	Explicar y generalizar patrones de comportam iento	Interpretar y comprender significados	Construir significaciones y comprender el significado oculto en los propósitos de los participantes	Mapear discursos visuales, históricos y situacionales
	7.Caracterís- ticas de la teoría	Trascen- dencia en el tiempo e independiente del lugar de	Marco de referencia integrado con valores y	Análisis como construcción social. Interés en el cómo y el por qué de las acciones sociales.	Análisis como construcción social. Interés en el cómo y el por

		los grupos sociales	verdades relativas. Las relaciones sociales se consideran un proceso. La teoría se considera localizada	Interpretación del evento analizado. Dependencia del lugar, el tiempo y los actores sociales que participaron en su construcción	qué de las acciones sociales. Interpretación del evento analizado. Dependencia del lugar, el tiempo y los actores sociales que participaron en su construcción
	8.Proceso de pensamiento del investigador	Inductivo	Inductivo-deductivo	Inductivo-deductivo	Inductivo-Deductivo
	9.Concepto de datos	Incidente narrado por los participantes. Todo es dato. La documentación puede ser tratada como dato.	Incidente narrado por los participantes e interpretado por el investigador	Datos contruidos: construcciones narrativas	Datos contruidos: construcciones narrativas
	10.Técnicas de recogida de datos	Entrevista abierta Observación	Entrevistas en profundidad Observación	Entrevistas en profundidad Observación	Todo tipo de técnicas, donde la inmersión se considera fundamental
			Tres etapas: Codificación abierta,	Dos etapas:	Tres

	11.Procedimiento para el análisis de los datos	Dos etapas: Codificación abierta y codificación selectiva (o teórica)	codificación axial, y codificación selectiva	codificación abierta y codificación selectiva	etapas: codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva
	12.Concepto de codificación	Considera estrictamente los datos explícitos	Considera el contenido explícito y el latente	Considera el contenido explícito y el latente	Considera el contenido explícito, el contenido latente, y elementos no humanos

Adaptación de Escudero (2013, pp. 95-97), a partir de las aportaciones de Delgado (2012, pp.35-55) y de Clarke (2005, p. 294).

Por lo que se puede apreciar en la Tabla 8, la perspectiva de Charmaz es un método flexible para coleccionar y analizar los datos; tiene como finalidad la construcción de teorías ancladas en la realidad social; respeta las nociones básicas de la teoría fundamentada clásica como la sensibilidad teórica, la comparación constante, y el muestreo teórico, así como la saturación de categorías conceptuales; en cuanto a los supuestos onto-epistemológicos se basa en el constructivismo, donde la naturaleza de la realidad, así como la relación del investigador con su objeto de estudio son construidas; en la opinión de Crucita López más bien se trata de un “constructivismo social”, dado que considera al contexto y la relación de los participantes con este; el observador y el objeto observado forman parte de una misma realidad co-construida por los actores sociales que se encuentran involucrados en ella, incluyendo al investigador. La intención del investigador es comprender lo que sucede en la situación social y destacar el significado que los participantes dan al fenómeno estudiado.

Charmaz admite la subjetividad del investigador, su interpretación, valores y creencias, así como su influencia al momento de coleccionar y analizar los datos: “los sujetos no hablan por sí solos, sino que es el propio investigador quien los hace hablar. Asimismo, los significados no son entes objetivos, sino que son el resultado de un proceso de negociación entre el investigador y el sujeto participante” (Charmaz, 2007, p. 285).

Respecto a los procedimientos, la codificación permite construir un marco a partir del cual se realiza la interpretación. La codificación se lleva a cabo en dos pasos: codificación inicial y codificación centrada. Tanto los datos como el proceso de análisis son construcciones sociales. La técnica y el instrumento utilizados para coleccionar datos influyen aquello que se recoge. La teoría fundamentada con la perspectiva constructivista guarda estrecha dependencia con el lugar, el tiempo y los actores sociales, incluido el investigador (Delgado, 2012).

La presente investigación se sustenta en la escuela de Charmaz, aunque se toman algunos recursos de otras. Se tomó esta decisión metodológica por varias razones: por la pregunta de investigación que remite al “cómo” de la influencia que ejercen las características de los docentes en la formación de cuerpos académicos, dado que esta teoría muestra un especial interés por el “cómo” y por el “por qué” de las acciones sociales; por el objetivo general del estudio que fue el hilo que condujo a abordar las características de los docentes que intervienen en la formación de los cuerpos académicos; pero sobre todo porque permite instalarse en el paradigma constructivista, específicamente en la corriente del construccionismo social, ya que a este estudio le interesó la co-construcción de la realidad a la que se llega desde la interrelación entre el investigador, con su experiencia, decisiones e

interpretaciones, y los sujetos, para comprender eventos vividos por los actores sociales. El contexto es un elemento más que se tomó en cuenta para decidir apoyarse en la perspectiva de Charmaz, ya que lo considera de suma importancia por la influencia que ejerce en las vidas y experiencias de los individuos (Delgado, 2012); en esta investigación se destaca la intención de conocer las motivaciones que llevaron a los participantes a decidir formar cuerpos académicos en concordancia con la fuerza que ejerce el contexto.

4.2 Procedimiento de la investigación

Como afirman Álvarez Gayou (2005); Miles y Huberman (1994); y Rubin y Rubin (1995), citados por Fernández (2006), el proceso se puede dividir en los siguientes pasos:

a) Preparación. En este punto hay que tener en cuenta que la corriente de Glaser minimiza los conceptos preestablecidos y cuestiona la revisión de la literatura (Eslava, 2014); sin embargo, en este estudio se recurre a la vía sistemática que sugiere la literatura técnica para definir la pregunta de investigación, así como los conceptos preliminares; el planteamiento del problema surge precisamente cuando se enmarca la investigación en un contexto teórico mediante la revisión de trabajos; “la teoría fundamentada comienza con una pregunta, para estudiar una situación de un grupo social, se abordan experiencias, relaciones de un grupo social en el marco de un contexto, es un proceso situado, y mediado por la dimensión simbólica” (Escudero, 2013, p. 98). El mismo autor siguiendo a Creswell precisa que es conveniente recurrir al muestreo teórico, que es una muestra de individuos objeto de estudio que comienza con un conjunto homogéneo, con la finalidad de observar bajo qué condiciones se mantiene la validez de las categorías (2013, p. 10).

En cuanto al trabajo de campo, “este primer momento supone un permiso para poder ingresar a las escuelas” (Rodríguez, Gil, y García 1999, p. 72). Se hizo la gestión para ingresar al campo, ante la autoridad estatal, la Mtra. Dulce María Flores Beltrán, Directora de Formación de Docentes de la SEP en el estado, a quien se le planteó en lo que consistía el proyecto, las fases y las técnicas de recolección de la información que se utilizarían, así como el tiempo en el que se realizaría. Se obtuvo la autorización, y se les dirigió por escrito a los directores de las once escuelas normales públicas del estado, solicitando que otorgaran las facilidades correspondientes a fin de llevar a cabo la fase empírica de la investigación. En el mes de abril de 2016, fueron convocados los directores para tratar diversos asuntos, y se brindó el apoyo para tener el primer acercamiento con dichas autoridades; de esa manera se recabaron los datos personales que permitieron conocer a los directivos, elaborar el directorio, y comentarles a cada uno de ellos (y en algunos casos incluso a los subdirectores) acerca del proyecto. Una vez abierto el canal de comunicación con los directores, ese mismo día fue posible acordar un calendario tentativo, en el que se respetaron las actividades ya programadas en las instituciones, mismo que posteriormente se formalizó y se les envió vía correo electrónico. Dicho calendario se modificó varias veces por diversas razones, teniendo que ajustar tiempo, espacios y recursos que permitieran adaptarse a las circunstancias para continuar con la investigación.

b) Recolección de datos. Se realiza la recolección de información; para Glaser, desde el más breve comentario, hasta la entrevista más amplia, “todo es dato”, por lo que cualquier fuente puede proporcionar pistas al investigador sobre el camino por donde avanzar (Glaser, 1998, p. 8); se trata de obtener la mayor cantidad de información posible. La captura de la información se puede hacer por diferentes medios, en el caso de los grupos de discusión y de

las entrevistas se puede hacer por medios electrónicos, como las grabaciones de audio o de imagen.

c) *Ttranscribir la información.* La información obtenida, independientemente del medio por el que se colecte, deberá transcribirse en su totalidad en texto legible.

d) *Ordenar los datos.* Los datos deberán ser ordenados de manera congruente.

e) *Análisis de la información.* El análisis se lleva a cabo mediante la codificación y categorización de la información. La *codificación abierta* para Strauss y Corbin (2002) es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110); mientras que la *codificación axial* es “es el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías” (p. 136). *Las categorías interpretativas* “son el producto de cruzar las categorías y subcategorías obtenidas por cada unidad de análisis.

f) *Saturación.* Para Strauss y Corbin (2002), la saturación teórica es una cualidad de las categorías que consiste en que ya no existen datos nuevos para ellas, esto ocurre cuando están bien desarrolladas en términos de sus propiedades, y además cuando las relaciones entre ellas están bien establecidas y validadas.

Todo este proceso se realiza en forma cíclica, se trata de un proceso que continuamente se retroalimenta de los hallazgos de cada etapa.

4.3 Fases de la investigación

Fase 1: Diagnóstico

Para atender a los primeros dos objetivos específicos, se llevó a cabo la revisión de las bases de datos y las plantillas del personal con la finalidad de describir los aspectos generales de las características de los formadores, a saber: número de docentes, género, edad, grado académico, tipo de nombramiento, distribución de su carga horaria y antigüedad en el servicio; así como el número de docentes que potencialmente podrían integrar algún cuerpo académico; y el número de cuerpos académicos existentes y los formadores que participan en ellos.

Posteriormente se elaboró un cuestionario a partir de las aportaciones de Jaimes, Mungarro, Flores y Nájera, y se procedió a su validación.

Dicho cuestionario se aplicó a 31 de los docentes que participan en los cuerpos académicos y a 56 docentes que no participan en cuerpos académicos, la estimación de la muestra se presenta más adelante con detalle.

Fase 2: Cualitativa

Las siguientes acciones permitieron atender al tercer objetivo.

Con los resultados obtenidos de la primera fase, se elaboró la guía para llevar a cabo dos grupos de discusión, para profundizar en las características identificadas en cada grupo, e inferir cuáles influyeron en la creación de los cuerpos académicos (Barbour, 2014).

Más adelante se desarrolla este apartado.

A partir de la información que se obtuvo de estos grupos de discusión, se elaboró la guía de las entrevistas semiestructuradas de tipo focalizado.

Con el resultado de dichas entrevistas se infirió la forma en que se relacionan las características identificadas con la creación de los cuerpos académicos.

En la Tabla 9 se resumen las decisiones metodológicas tomadas para el estudio, se incluyen las técnicas e instrumentos que se consideraron útiles para la obtención y el procesamiento de la información en cada etapa.

Tabla 9

Decisiones metodológicas tomadas para el estudio

FASES	Objetivos	Técnicas para obtención de información	Instrumentos para registro de la información	Material para el análisis	Instrumento para el análisis	Técnicas de análisis de la información
1 Diagnóstico	1. Describir cuál es la situación actual de las características de los formadores de docentes. 2. Precisar cuáles son las características que predominan en cada grupo de los formadores: los que participan y los que no participan en cuerpos académicos.	<u>Etapas</u> Revisión de documentos <u>Etapas</u> Encuesta	Formato de base de datos Cuestionario	Base de datos	Programa SPSS	Estadística descriptiva
2 Cualitativa	3. Identificar cómo influyen las características del perfil del formador de docentes en la creación de los cuerpos académicos.	Grupos de discusión Entrevistas semiestructuradas	Videos y audio Audios	Transcripción	Atlas-ti	Análisis del contenido verbal y escrito

4.4 Diseño

4.4.1 Tipo de estudio.

Con la finalidad de responder la pregunta de investigación, así como de cumplir con los objetivos planteados se optó por un estudio con las siguientes características (Tabla 10).

Tabla 10

Tipología de la investigación

CARACTERÍSTICAS	TIPO DE ESTUDIO
Naturaleza de los datos	Cualitativo
Objetivo	Descriptivo
Temporalización	Transversal
Manipulación de las variables	“Ex post facto”
Lugar	De campo

Elaboración propia a partir de Bisquerra (1996).

4.4.2 Unidades de análisis.

El interés de esta investigación se centró en los grupos de participantes que se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Unidades de análisis

Unidades de análisis	Pregunta
Formadores de docentes que cuenten con nombramiento de <i>tiempo completo</i> . *	¿Cuál es la situación actual de las características de los formadores de docentes de tiempo completo?
Formadores de docentes que participan en cuerpos académicos.	¿Cuáles son las características de los docentes que participan en cuerpos académicos?
Formadores de docentes que no participan en cuerpos académicos.	¿Cuáles son las características de los docentes que no participan en cuerpos académicos?
*La expresión de “tiempo completo” T/C o “profesores de tiempo completo” PTC, se refiere a los docentes que se desempeñan con nombramiento de cuarenta horas a la semana.	

Elaboración propia a partir de Hernández et al. (2010, p. 172).

4.4.3 Universo.

El universo está integrado por los 289 formadores de docentes que cuentan con nombramiento de tiempo completo.

4.4.4 Población.

La población está integrada por los 55 docentes que participan en un cuerpo académico; y por los 234 docentes que no participan en un cuerpo académico.

4.4.5 Muestra.

a) Para el cuestionario

Para determinar el tamaño de muestra de los que si participan en un cuerpo académico, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ_{1-\alpha/2}^2 PQ}{\varepsilon^2(N-1) + Z_{1-\alpha/2}^2 PQ}$$

Donde:

$z=1.285$ es el valor percentilar correspondiente a 90% de confianza de la distribución normal estándar.

P es el valor de la proporción a estimar. Se adopta 0.5 porque se desconoce información anterior a este trabajo.

Q es el complemento de P, en donde la suma de ambos es igual a 1. El complemento de P es 0.5.

ε = es el error permitido en la investigación, el cual es de 0.075

Del cálculo resultan 31 cuestionarios que se aplicaron.

De manera análoga, se calculó el tamaño de muestra para los que no participan en cuerpos académicos. El tamaño de muestra fue de 56 cuestionarios que se aplicaron (Fernández y Ruíz, 2006).

a) Para los grupos de discusión

Se llevaron a cabo dos grupos de discusión, Barbour ha considerado que no existe un número específico y que manejar una cantidad mayor no asegura necesariamente un mejor resultado “celebrar dos grupos de discusión con características similares puede colocar al investigador sobre una base firme para confirmar el patrón de los datos” (2014, p. 91).

En cuanto al número de integrantes, la misma autora menciona como límite superior ocho integrantes, e inferior de 3 o 4.

Se decidió que el número de integrantes fuera de ocho; teniendo en cuenta los siguientes criterios de Barbour: a) Número de personas a las que se les puede dar con facilidad el mismo número de turnos para tomar la palabra; nivel del debate deseado, construcción social de las perspectivas, moderación del grupo y procesamiento de la información (Tabla 12).

Tabla 12

Distribución del tiempo para los grupos de discusión

Número de integrantes	Número de turnos para tomar la palabra	Duración de cada turno en mins.	Total de mins. por asistente	Total de mins. por total de asistentes
8	3	3	9	72

Esta organización del tiempo de acuerdo a la participación de los asistentes permitió distribuir las actividades a realizar en una hora y cuarenta y cinco minutos para cada grupo, quedando de la siguiente manera (Tabla 13).

Tabla 13

Distribución del tiempo para el desarrollo de los grupos de discusión

Actividad	Tiempo destinado en minutos
1. Raport	7
2. Introducción e instrucciones	5
3. Desarrollo	72
4. Conclusiones y agradecimientos	5
5. Refrigerio	15
Total	1.45 hrs.

Para decidir el tiempo total destinado para cada grupo, se consideraron además factores muy importantes como: las actividades de los docentes y la disponibilidad del espacio institucional.

b) Para las entrevistas

A partir de los hallazgos en el grupo de discusión de los docentes que participan en cuerpos académicos, se decidió que fueran cinco los docentes a entrevistar.

Muestreo teórico

Se decidió que los informantes clave reunieran los siguientes criterios por ser acordes con los objetivos y con la pregunta de investigación: docentes integrantes de cuerpos académicos, con destacada producción en investigación, y que además contaran con perfil PRODEP.

4.4.6 Instrumentos para la obtención de la información.

a) Cuestionario

“El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que se consideran relevantes para los rasgos, características o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 2000, p. 88). Los requisitos que debe reunir como instrumento de medición son: validez y confiabilidad. La validez es el grado en que mide lo que pretende medir; y la confiabilidad es el grado de consistencia del instrumento y se expresa mediante el coeficiente de correlación, generalmente de Pearson.

El cuestionario se elaboró a partir de 16 categorías agrupadas en cinco dimensiones: personal, económica, socio-cultural, profesional y laboral. Cada dimensión cuenta con

indicadores, de donde se derivan los ítems. (Tabla 15). Cabe mencionar que hubo categorías que fueron consideradas por más de uno de los autores. La validación de dicho cuestionario se llevó a cabo por un panel de cuatro expertos (ANEXO A).

El instrumento incluyó dieciocho preguntas, las dos primeras indagaron sobre el género y la edad respectivamente; la 3ª sobre el lugar de nacimiento; la 4ª sobre el estado civil; la 5ª sobre el grado de escolaridad de su padre; la 6ª sobre la ocupación del padre; la 7ª acerca de la escolaridad de la madre; la 8ª sobre la ocupación de la madre; la 9ª y 10ª sobre las actividades culturales que realiza el docente; la 11ª sobre el tiempo libre; la 12ª sobre el tipo de sostenimiento de las instituciones en que estudió el docente; la 13ª sobre su formación inicial; la 14ª sobre su grado académico; la 15ª acerca de los años de servicio; la 16ª acerca del tipo de nombramiento actual; la 17ª sobre las actividades que desempeña actualmente dentro de la institución; y la 18ª sobre si pertenece o no a un CA.

Las categorías que se seleccionaron fueron las siguientes:

Tabla 14

Rasgos y categorías iniciales

Dimensión Autor	Género	Edad	Lugar origen	Estado civil	Capital cultural	Intereses	Preparac.	Antig. en el sist.	Nombram.	Activs. Desempeña
Jaimes, R. (2007)										

Mungarro, M. (2009)										
Flores, T. (2010)										
Nájera, C. (2011)										

En la Tabla 15 se pueden apreciar los ítems que se desarrollaron a partir de cada una de las dimensiones e indicadores.

Tabla 15

Desarrollo de ítems

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
1.PERSONAL	1.Género	a) Masculino	
		b) Femenino	
	2. Edad	Rangos Menos de 30 De 31 a 40 De 41 a 50 De 51 a 60 De 61 a 70 Más de 70	¿Cuál es su edad?
	3. Estado civil	Soltero (a) Casado (a) Viudo (a) Divorciado (a) Otros	¿Cuál es su estado civil actual?

2.ECONÓMICA	4. Lugar de origen	8 estados: 1. Puebla capital 2. DF 3. Hialgo 4. Tlaxcala 5. Morelos 6. Oaxaca 7. Otros	¿En dónde nació?
	5. Tipo de sostenimiento de instituciones en que estudió	a) Público b) Privado	Se preguntará si es pública o privada la institución donde realizó el preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado.
3.SOCIOCULTURAL	6. Grado de escolaridad del padre	a) Escolaridad del padre	¿Cuál es el grado de escolaridad que tiene su padre? ¿A qué se dedica su padre?
	7.Ocupación del padre	b) Ocupación del padre	¿A qué se dedica su padre?
	8. Grado de escolaridad de la madre	c) Escolaridad de la madre	¿Cuál es el grado de escolarida de su madre?

	9.Ocupación de la madre	d) Ocupación de la madre	¿A qué se dedica su madre?
	10. Capital cultural	Actividades culturales que realiza (lectura, viajar, teatro, cine, museos, bailar)	¿Realiza actividades culturales? ¿Qué tipo de actividades culturales realiza?
4.PROFESIONAL	11. Profesional	Formación inicial	¿Cuál es su formación inicial?
		Grado académico	¿Cuál es su grado académico?
5.LABORAL	12. Antigüedad en el servicio	De 1 a 5 a. De 5 a 10 De 20 a 15 De 15 a 20 De 20 a 25 De 25 a 30 De 30 a 35 De 35 a 40 De 40 a 45 De 45 a 50	Subraye el rango que corresponda al número de años que se ha desempeñado en el servicio
	13. Tipo de nombramiento	Asociado A Asociado B Asociado C Titular A Titular B Titular C	Indique cuál es su grado académico actual

	14. Actividades que desempeña	a) Docencia b) Investigación c) Difusión d) Tutoría e) Gestión	¿Qué tipo de actividades desempeña en su centro de trabajo?
--	-------------------------------	--	---

b) Guía temática semiestructurada para los grupos de discusión

Partiendo de las diez categorías identificadas a partir de las aportaciones de los cuatro autores, se elaboró una guía temática semiestructurada para cada uno de los grupos de discusión; cada guía con dieciséis preguntas, quedando distribuidas y organizadas como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16

Preguntas de las guías temáticas de los grupos de discusión y su correspondencia con las 10 categorías por autor

Autor (es)	Categorías	No. de pregunta de la guía
Jaimes	1. Género	1
Mungarro	2. Edad	2
Flores	3. Lugar de origen	3
	4. Estado civil	4
	5. Capital cultural	5, 6 y 7
Nájera	6. Intereses	8
	7. Preparación	9, 10 y 11
Mungarro	8. Antigüedad en el sistema	12

	9. Nombramiento	13
Nájera	10. Actividades que desempeña	14
Preguntas directas		15 y 16
Total de preguntas para cada una de las guías de los dos grupos de discusión		16

Las preguntas 15 y 16 son preguntas directas: en el caso de la Guía No. 1 se proponen indagar cuáles fueron otros factores y el motivo específico que motivó a participar a los formadores en un cuerpo académico; y en el caso de la Guía No. 2, estas preguntas directas se propusieron conocer cuáles fueron otros factores y el motivo por el que los formadores han decidido no participar en un cuerpo académico.

c) Guía para las entrevistas semiestructuradas

Antes de llevar a cabo la entrevista semiestructurada, se debió elaborar la guía correspondiente, cuyo diseño, así como la entrevista misma, debieron poseer cuatro criterios: a) Ausencia de dirección; b) Especificidad; c) Amplitud; d) Profundidad y contexto personal mostrados por el entrevistador. La ausencia de dirección se logra formulando preguntas no estructuradas; la especificidad se refiere a que se deben manifestar los elementos que determinan el significado de un acontecimiento para el entrevistado; con la amplitud se pretende asegurar que se cubran todos los aspectos y temas relevantes para la pregunta de investigación que se mencionan durante la entrevista; y la profundidad y el contexto personal

que muestra el entrevistado se refiere a que es necesario asegurar que las respuestas emocionales del entrevistado vayan más allá de las evaluaciones simples (Flick, 2012).

La ruta metodológica planteada en este capítulo, a partir del paradigma cualitativo en el que se sitúa esta investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados, para recabar la información, permitieron pensar en el conocimiento que se generó al indagar la forma en que influyen las características de los docentes en la formación de cuerpos académicos.

Capítulo V

Análisis e Interpretación de Resultados

En este capítulo se llevó a cabo el análisis e interpretación a partir de los hallazgos, de acuerdo a las fases de la investigación.

En las once escuelas normales públicas se identificaron un total de 654 formadores de docentes, de los cuáles 289 cuentan con tiempo completo (Tabla 7), de estos 55 participan en los 16 cuerpos académicos que se encuentran en cuatro instituciones: Benemérito Instituto Normal del estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla (10); Instituto Jaime Torres Bodet (13); escuela normal Benito Juárez (22); y la escuela normal Federalizada (10). Los restantes 234 formadores, no participan en algún cuerpo académico.

5.1 Fase 1. Diagnóstico

El acercamiento inicial a las características de los 289 formadores (N=289), corresponde a los primeros dos objetivos específicos de esta investigación.

En una primera etapa, los resultados describen la situación actual de las características de los formadores con las que se elaboró una base de datos que incluye dieciséis variables, a saber: nombre del formador, escuela en que se desempeña, municipio en que se ubica, género, edad, grado académico, carga horaria de docencia, investigación, vinculación, tutoría, gestión, otro tipo de carga horaria; tipo de nombramiento, antigüedad en el servicio, si cuenta con perfil PRODEP y si pertenece o no a un cuerpo académico.

1ª Etapa

- a) **Variables cualitativas: género, grado académico, carga horaria y tipo de nombramiento.**

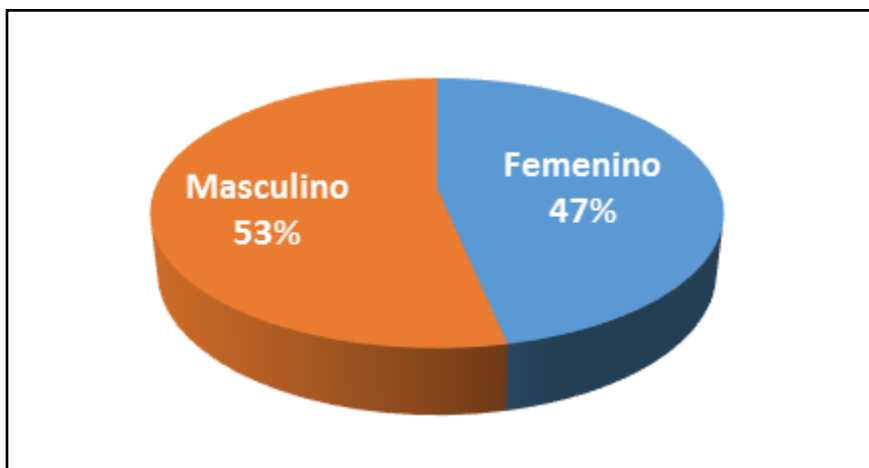


Figura 2. Distribución porcentual por género

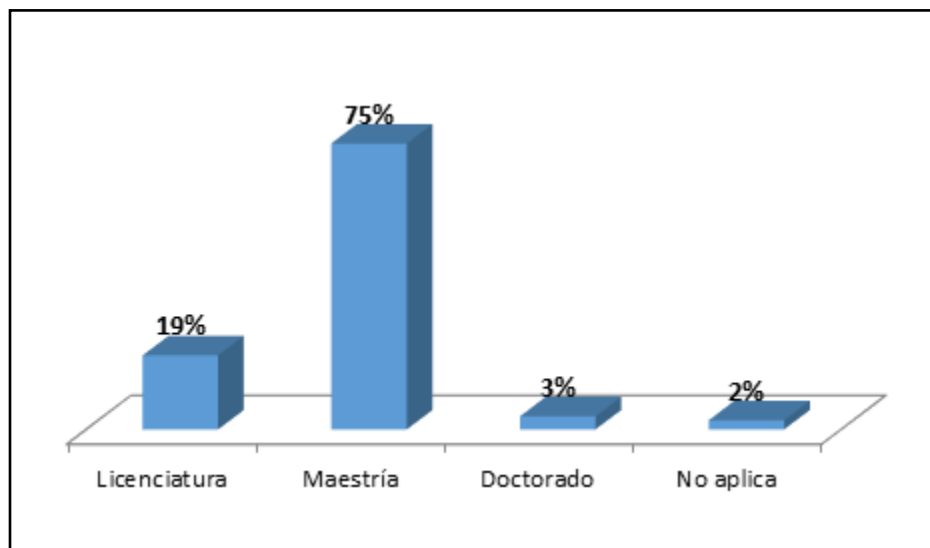


Figura 3. Distribución de docentes por grado académico

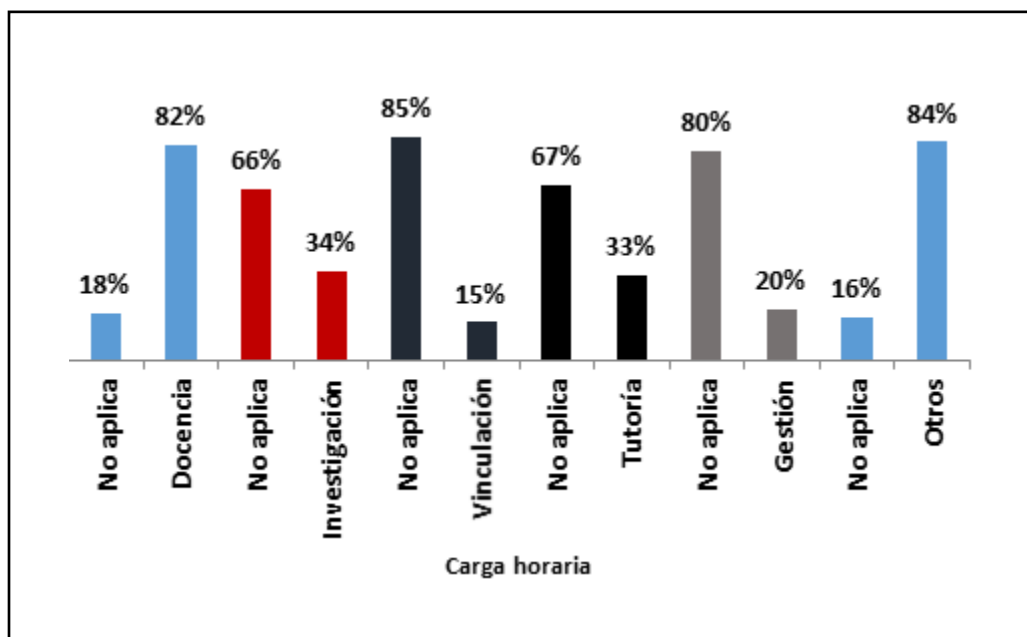


Figura 4. Distribución de la carga horaria por criterio

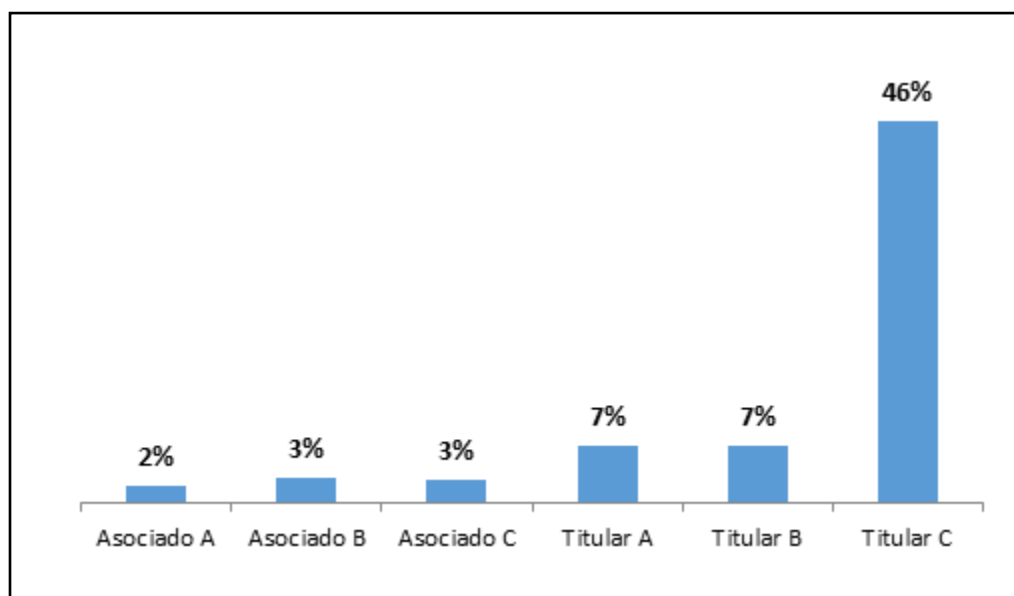


Figura 5. Docentes por tipo de nombramiento

Del 100% de los encuestados, el 53% fue del género masculino y el 47% del género femenino. Con respecto a la distribución docente por grado académico (Figura 3), el 75% de los docentes cuenta con maestría, seguido de 19% con licenciatura como los más

representativos en este rubro. En la Figura 4, se presenta la distribución de la carga horaria por docencia, investigación, vinculación, tutoría, gestión y otros, de tal manera, que la carga horaria donde existe mayor participación docente es en la categoría de otros (cursos extracurriculares, diferentes actividades) con el 84%; seguido de docencia con el 82%, como los más representativos en la distribución de la carga horaria. Sin embargo, la categoría No aplica (no se asignaron ninguna hora), tiene mayor porcentaje en áreas como Vinculación, Gestión, Tutoría e Investigación, con el 85%, 80%, 67% y 66% respectivamente.

Asimismo, el 46% de los docentes cuenta con nombramiento de tiempo completo Titular C, y el 2% cuenta con el nombramiento Asociado A. Como se ha observado los docentes al estar mayor tiempo en clases de acuerdo a su carga horaria docente, esto conlleva a que no cuenten con el perfil PROMEP (91%), o bien, no pertenezcan a un cuerpo académico (82%), dado que presentan una menor participación en investigación, gestión, tutoría y vinculación.

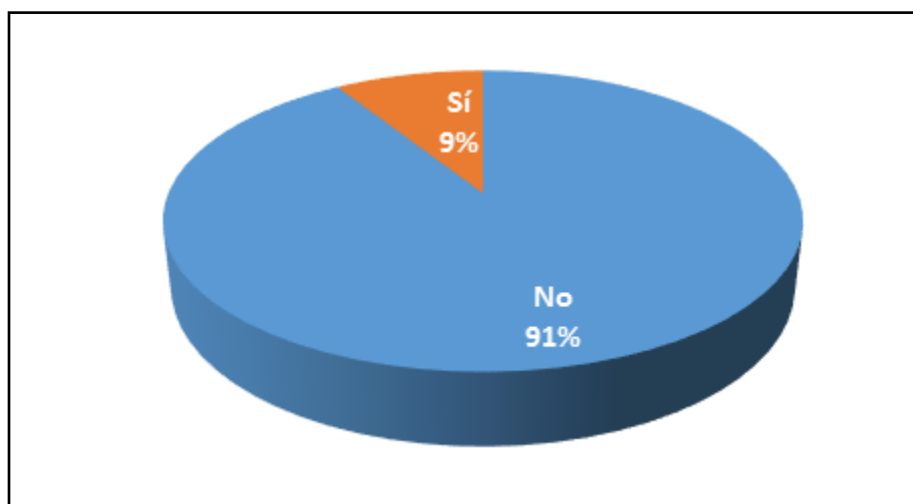


Figura 6. ¿Cuenta con perfil PROMEP?

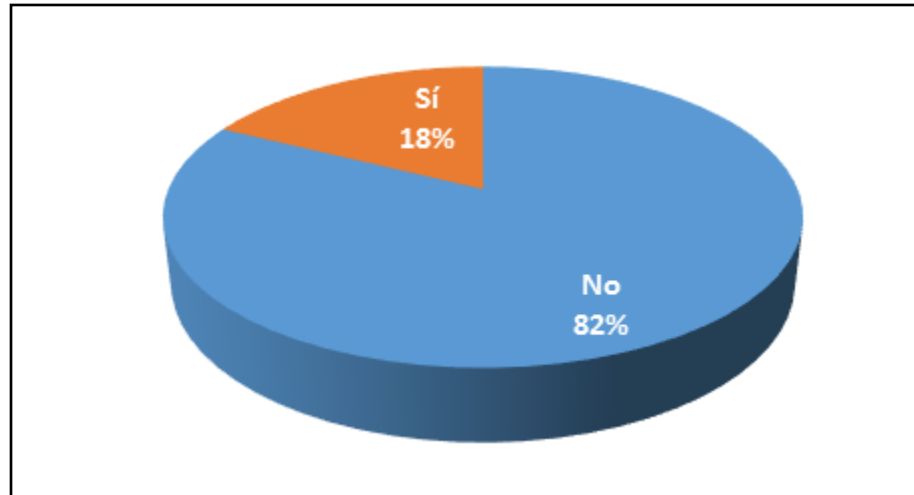


Figura 7. ¿Pertenece a un cuerpo académico?

b) Variables cuantitativas

La Tabla 17, presenta el grado de asociación entre las siguientes variables: edad, carga horaria (docencia, investigación, vinculación, tutoría y otros), y años de servicio. De tal manera que tomando como base a la Edad respecto a las demás, a continuación se hace la interpretación, mencionando las correlaciones significativas de acuerdo a su valor de probabilidad (valor p), en donde:

La edad (primera fila) con respecto a vinculación tiene una relación negativa de $-.147$ con un valor de probabilidad de $.012$ siendo esta relación significativa, por lo que a mayor edad disminuye la carga horaria en vinculación. Asimismo, la edad con respecto a años de servicio tiene una relación positiva de $.632$, siendo significativa con una probabilidad de $.000$, por lo que a medida que el docente presente mayor edad implica mayores años de servicio.

La carga horaria docente (segunda fila) con respecto a la carga horaria en investigación es del 13% con un valor de significancia de .027, su relación es positiva, a medida que aumenta la carga horaria docente, aumenta la carga horaria en investigación. Asimismo se relaciona con las cargas de horario en vinculación, tutoría y carga otros en 15%, 28% y 24% significativas al .007, .000 y .000, presentando una relación positiva.

La carga horaria en investigación (tercera fila) con respecto a la carga horaria de tutorías es del 14% con un valor de significancia de .016, su relación es positiva, a medida que aumenta la carga horaria en investigación, aumenta la carga horaria en tutoría.

La carga horaria en vinculación (cuarta fila) con respecto a la carga horaria en tutoría es del 17% con un valor de significancia de .003, su relación es positiva; a medida que aumenta la carga horaria en vinculación, aumenta la carga horaria en tutoría; así como una relación negativa de 18% en carga horaria otros, con nivel de significancia de .002, esto significa que a medida que aumenta la carga horaria en vinculación disminuye en la carga horaria en otros.

La carga horaria en gestión (sexta fila) con respecto a la carga horaria en otros es del 20% con un valor de significancia de .000, su relación es negativa, a medida que aumenta la carga horaria en gestión, disminuye la carga horaria en otros.

Lo anterior es válido al 95% y 99% de confiabilidad.

Tabla 17

Correlaciones entre variables cuantitativas

		Edad	Carga hr.					Carga otros	Años de servicio
			Docen- cia	Investiga- ción	Vincu- lación	Tutoría	Gestión		
Edad	Correlación de Pearson	1	.086	.050	-.147*	.077	.028	-.002	.632*
	Sig. (bilateral)		.146	.396	.012	.190	.633	.967	.000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
Carga hr. Docen- cia	Correlación de Pearson	.086	1	.130*	.158**	.288**	-.075	.249**	.060
	Sig. (bilateral)	.146		.027	.007	.000	.206	.000	.308
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
Carga hr. Investí- gación	Correlación de Pearson	.050	.130*	1	.110	.141*	.032	.015	-.080
	Sig. (bilateral)	.396	.027		.062	.016	.587	.803	.178
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
Carga hr. Vincula- ción	Correlación de Pearson	-.147*	.158**	.110	1	.175**	.017	-.181**	-.088
	Sig. (bilateral)	.012	.007	.062		.003	.778	.002	.137
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
Carga hr. tutoría	Correlación de Pearson	.077	.288**	.141*	.175**	1	-.016	.020	.015
	Sig. (bilateral)	.190	.000	.016	.003		.780	.736	.804
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
Carga hr. gestión	Correlación de Pearson	.028	-.075	.032	.017	-.016	1	-.205**	.054
	Sig. (bilateral)	.633	.206	.587	.778	.780		.000	.358
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
Carga otros	Correlación de Pearson	-.002	.249**	.015	-.181**	.020	-.205**	1	-.079

Sig. (bilateral)		.967	.000	.803	.002	.736	.000		.183
N		289	289	289	289	289	289	289	289
Años de servicio	Correlación de Pearson	.632**	.060	-.080	-.088	.015	.054	-.079	1
Sig. (bilateral)		.000	.308	.178	.137	.804	.358	.183	
N		289	289	289	289	289	289	289	289

** La correlación es significativa en el nivel 0,01

** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

La Tabla 18 muestra los estadísticos para las variables cuantitativas de Edad y Años de servicio, por un lado, la edad promedio de los docentes fue de aproximadamente 50 años; asimismo, el 50% de los docentes tiene una edad de 49 años o menos y el otro 50% de los encuestados tiene 49 años o más. La edad que más presentó por parte de los encuestados fue de 48 años. Por último, la edad más pequeña registrada en los encuestados fue de 26 años y la edad más grande fue de 80 años.

Por otro lado, los años de servicio promedio aproximadamente de 20 años, en donde el 50% de la muestra presentó 20 años de servicio o menos y el otro 50% presentó 20 años de servicio o más. El número de años de servicio que más se registró fue de 20 años así como el menor número de años de servicio fue de 0 años y el mayor fue de 60 años.

Tabla 18

Estadísticos Edad y Años de servicio

		Edad	Años de servicio
N	Válido	287	287
	Perdidos	0	0
Media		49.62	20.19

Mediana	49.00	20.00
Moda	48	20
Mínimo	26	0
Máximo	80	60

Como se observa en la Figura 8, el género femenino presenta menor edad (el 50% de las docentes tiene una edad de 46 años) respecto al género masculino (el 50% de los docentes tiene una edad de 52 años); así como menor número de años de servicio, el 50% de las docentes tiene 18 años de servicio, en cambio, el 50% de los docentes tiene 20 años de servicio.

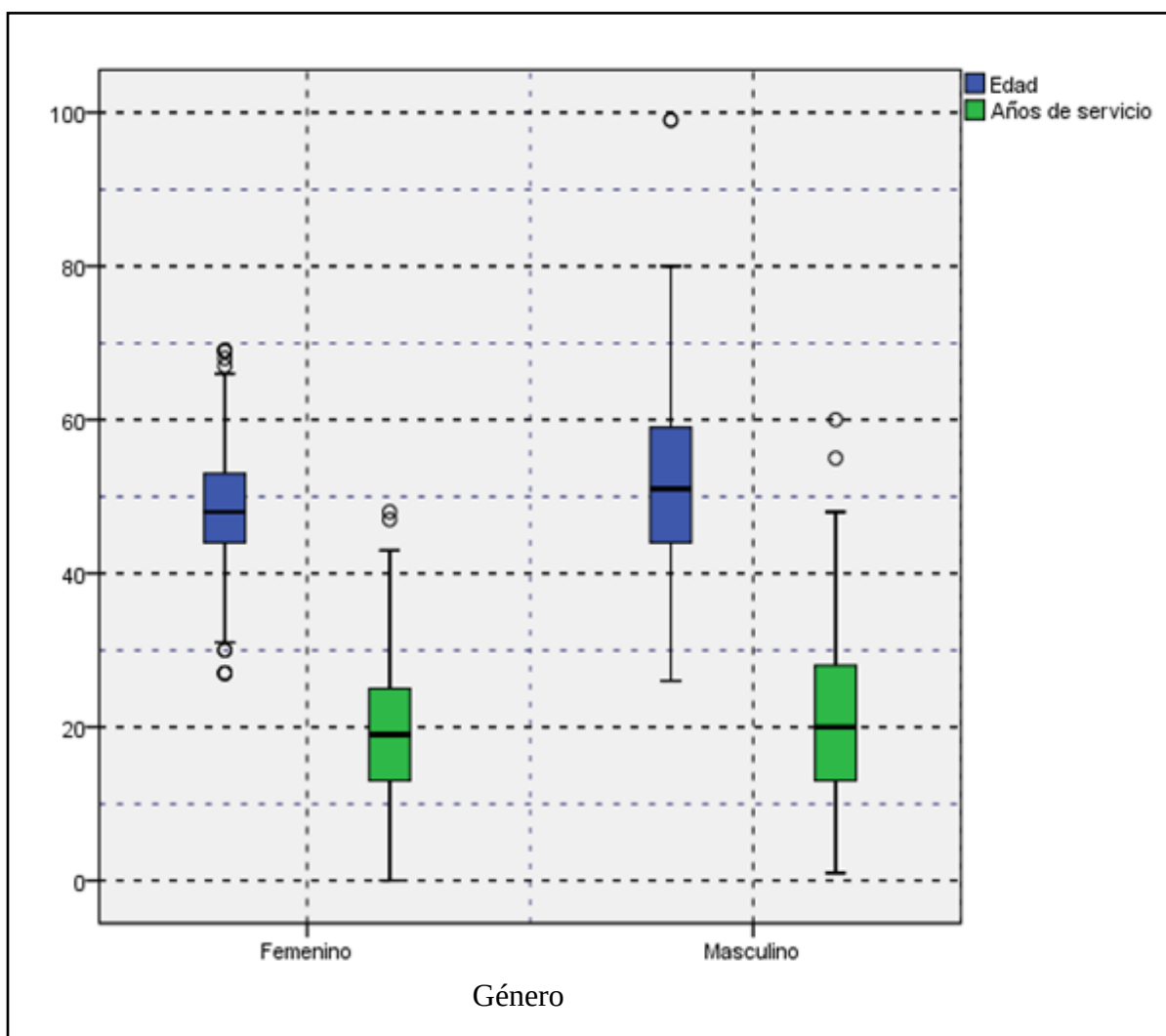


Figura 8. Distribución de la edad y años de servicio por género

Como resultado de la primera etapa de la fase de diagnóstico, es posible precisar que la situación actual a partir de las ocho características iniciales que se exploraron, es la siguiente:

- Casi existe la misma cantidad de *hombres*, que de *mujeres*, la diferencia no es significativa (seis puntos porcentuales: h-53% y m-47%).
- Su *edad* oscila entre 26 y 80 años con un promedio de 50 años, la edad que más presentaron fue de 48 años. Las docentes presentan menor edad, el 50% tienen 46 años; mientras que el 50% de los docentes tienen una edad de 52 años.
- La mayoría de los docentes cuenta con *maestría* (75%) y con licenciatura el 19%; mientras que solo el 3% cuenta con doctorado.
- En promedio cuentan con 20 *años de servicio*.
- Casi la mitad de los docentes (46%) cuenta con nombramiento cuya *categoría es de titular "C"*. Así como también se encontró que siete de cada diez docentes cuenta con titular "A"; y ocurre de la misma forma para los docentes de titular "B" (7%).
- En lo que se refiere a *la distribución de la carga horaria* llaman la atención dos cifras, aproximadamente a tres de cada diez docentes (34%) se les asignan horas para investigación; mientras que al 82 % se les asignan actividades de docencia; y también se asignan a un mayor número de docentes (84%) actividades diferentes a investigación, docencia, tutoría, gestión y vinculación. Este dato resulta relevante para el estudio, ya que muestra el escaso número de docentes que se desempeñan en tareas relacionadas con la investigación y en consecuencia hay una limitada participación en cuerpos académicos, como se aprecia en las siguientes cifras: solo el 9% de los docentes cuenta con *perfil PRODEP*, y solo el 18% *participa en un CA*.

2ª Etapa

Encuesta

En la segunda etapa de la fase diagnóstica, se muestran los resultados que se obtuvieron al realizar la encuesta mediante la aplicación del cuestionario que permitió precisar las características que predominan en cada uno de los grupos de formadores, los que participan y los que no participan en un cuerpo académico.

a) Tamaño de la muestra

Para determinar el tamaño de la muestra de los formadores que sí participan en un cuerpo académico se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ_{1-\alpha/2}^2 PQ}{\varepsilon^2(N-1) + Z_{1-\alpha/2}^2 PQ}$$

Donde:

Z = 1.285 es el valor percentil correspondiente a 90% de confianza de la distribución normal estándar.

P = es el valor de la proporción a estimar. Se adopta 0.5 porque se desconoce información anterior a este trabajo.

Q = es el complemento de P, en donde la suma de ambos es igual a 1. El complemento de P es 0.5

= es el error permitido en la investigación, el cual es de 0.075.

Del cálculo resultan 31 cuestionarios a aplicar.

De manera análoga se calcula el tamaño de la muestra para los que no participan en cuerpos académicos, siendo en este caso un tamaño de muestra de 56 cuestionarios.

Como se aprecia en la Figura 9 en relación al género, del 100% de los formadores que participan en un cuerpo académico, el 81% son mujeres, mientras que el 19% son hombres; del 100% de los formadores que no participan en un cuerpo académico, el 54% son mujeres, y el 46% son hombres. Existe una relación inversa entre la participación del género femenino en cuerpos académicos respecto a los que no participan, análogamente se presenta este comportamiento en el género masculino.

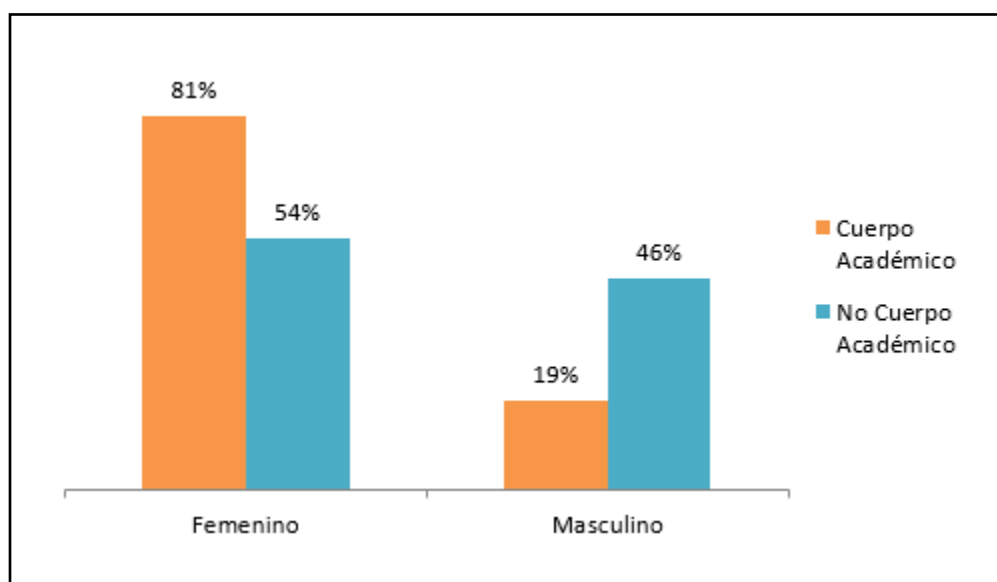


Figura 9. Distribución porcentual por género

Con respecto a la edad por grupo de formadores, se observa (Figura 10) que en ambos grupos de docentes la mayoría presentan 40 años o más, de estos, el 81% participa en cuerpos académicos, mientras que el 76% no participa en cuerpos académicos. Cabe resaltar que del

grupo que no participa en un cuerpo académico, el 46% de docentes presentan edades de 50 o más años.

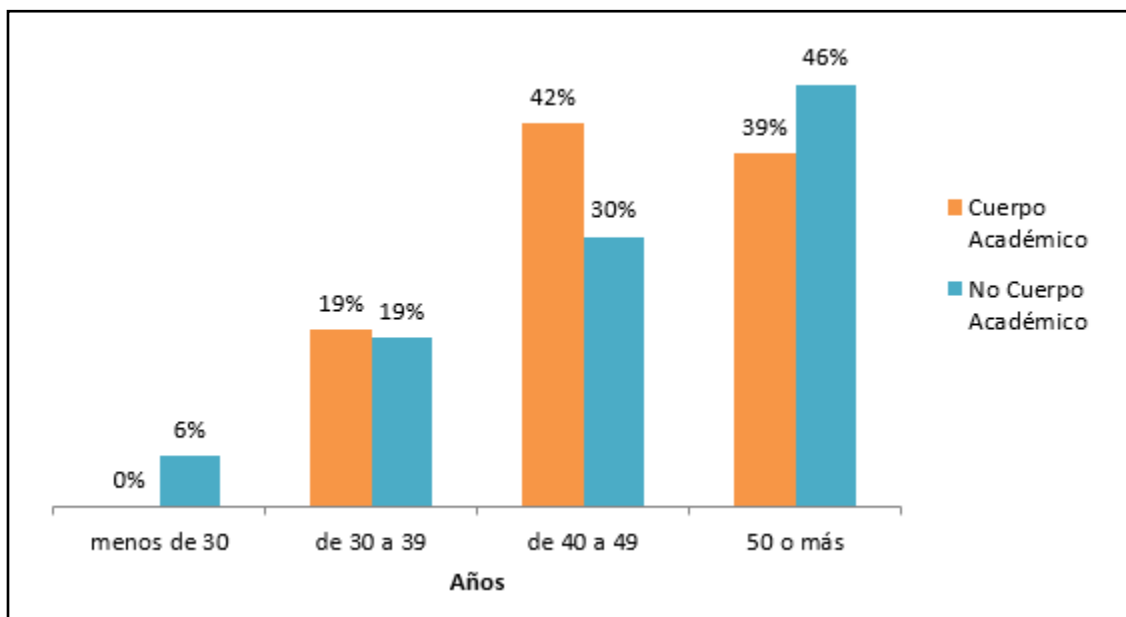


Figura 10. Edad por grupo de formadores

Respecto al lugar de nacimiento de los formadores que están en un cuerpo académico, el 52% nacieron en otros municipios del estado de Puebla, el 35% nacieron en el municipio de Puebla y el 13% nacieron en otros estados (Figura 11). Por parte de los formadores que no pertenecen a cuerpos académicos, el 55% nacieron en otros municipios de Puebla, el 29% nacieron en el municipio de Puebla y el 16% en otros estados. Comparando ambos grupos, existe mayor participación de formadores que nacieron en otros municipios del estado de Puebla.

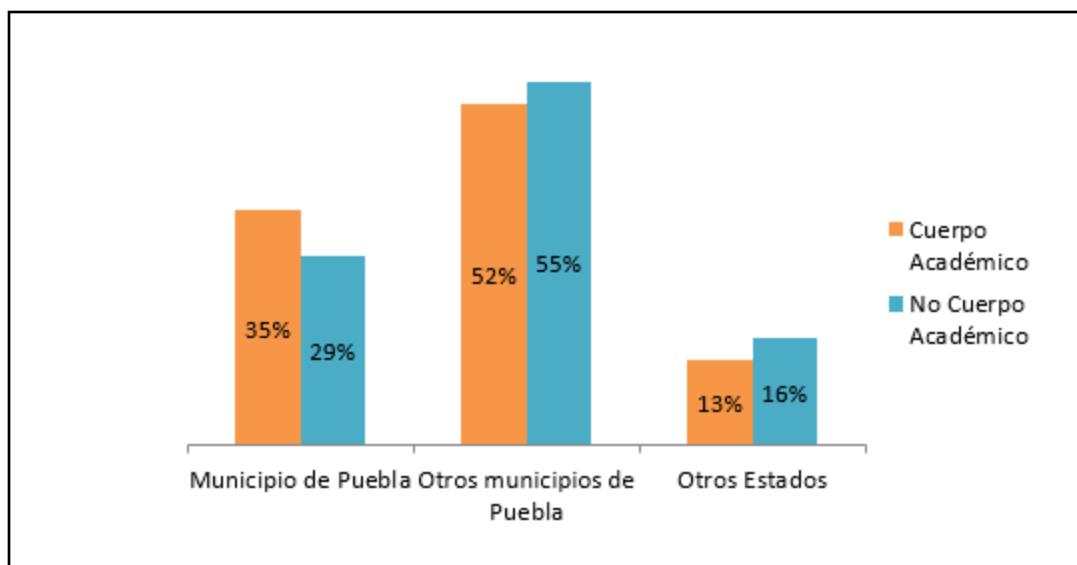


Figura 11. Lugar de nacimiento

En cuanto al estado civil de los formadores para el caso de los que pertenecen a cuerpos académicos, el 57% es casado y el 40% soltero como los más representativos, mientras que para el grupo de los formadores que no pertenecen a cuerpos académicos el 66% es casado y el 21% es soltero, por lo que, estas dos categorías (casado y soltero) son los que se presentaron con mayor frecuencia (Figura 12).

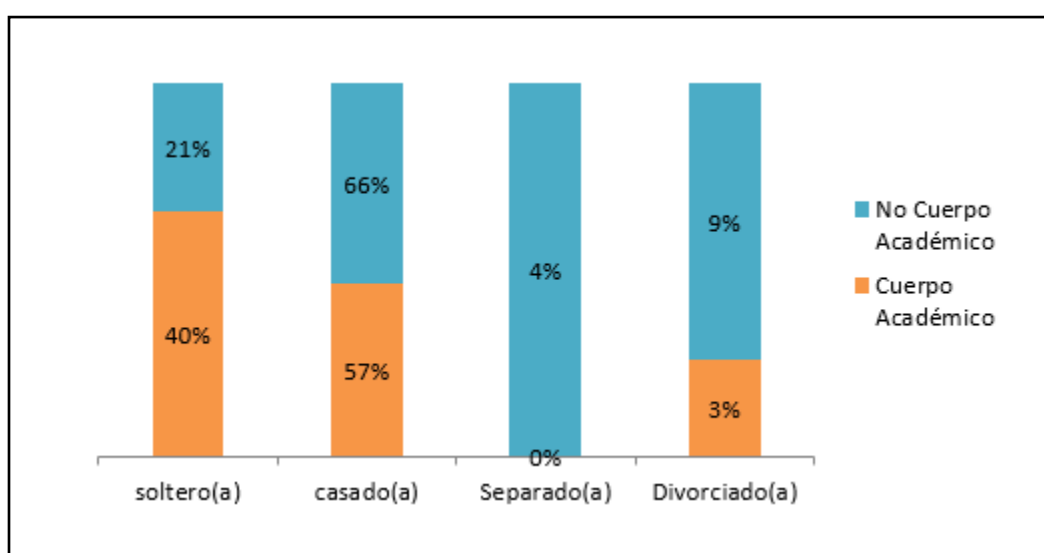


Figura 12. Estado civil

Con respecto al grado de escolaridad del padre para los formadores que pertenecen a cuerpos académicos, el 29% tiene estudios de primaria y 23% maestría como los datos más relevantes. Mientras que para los formadores que no pertenecen a cuerpos académicos, el 25% tiene estudios de primaria y el 20% maestría, presentándose con mayor frecuencia estos dos grados de estudios para ambos grupos (Figura 13).

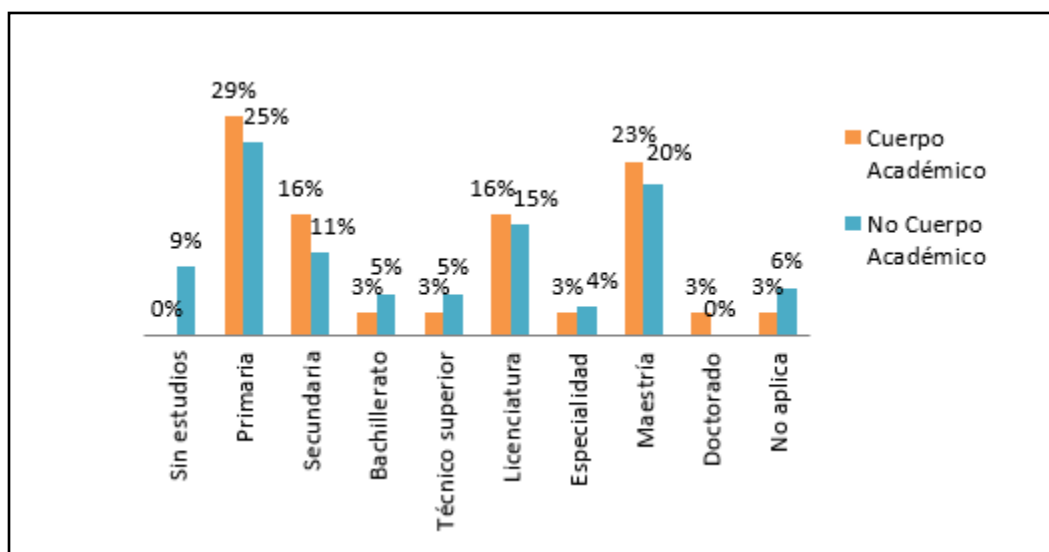


Figura 13. Grado de escolaridad del padre

Asimismo, se catalogó la ocupación del padre en actividad docente, por oficios y otras actividades, en donde ambos grupos presentan mayor participación en actividad por oficios de 42% (si participan en Cuerpo Académico) y 53% (no participa en cuerpo académico). Entre los oficios que se registraron en el vaciado de datos, se presentan actividades como campesino y comerciante. Para ambos grupos la ocupación predominante del padre no fue la docencia, sino actividades de oficio (Figura 14).

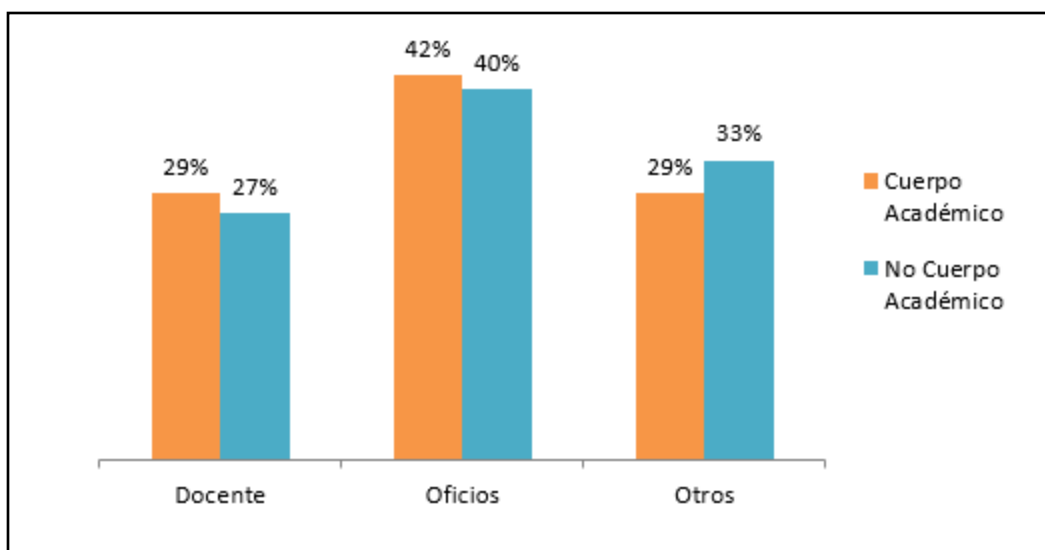


Figura 14. Ocupación del padre

Con respecto al grado de escolaridad de la madre para los formadores que pertenecen a cuerpos académicos, el 42% tiene estudios de primaria, seguido de estudios de secundaria con el 19% y con el 16% con estudios de maestría como los datos más relevantes. Mientras que para los formadores que no pertenecen a cuerpos académicos, el 32% tiene estudios de primaria, el 14% tiene estudios de licenciatura y el 13% no tiene estudios. Siendo el grupo de docentes que no participa en un cuerpo académico los que presentan menor grado de estudios por parte de la madre (Figura 15).

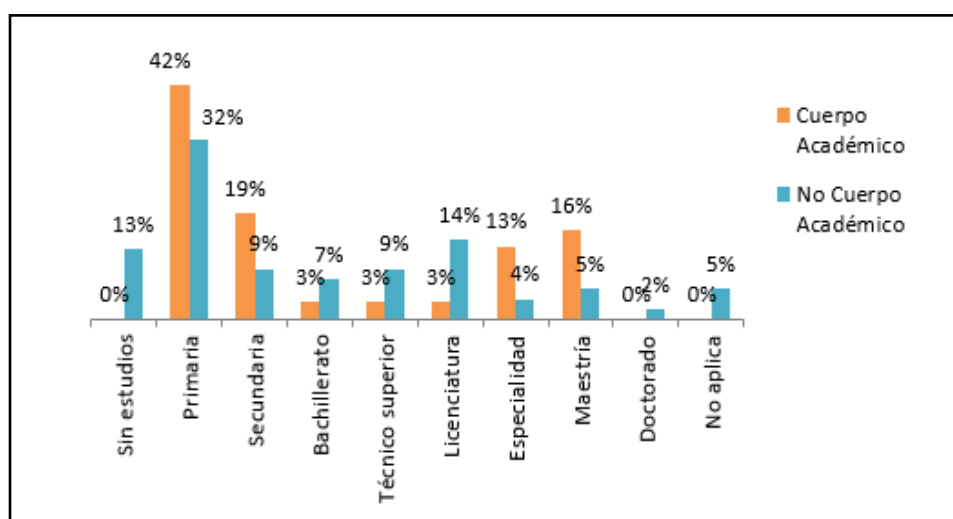


Figura 15. Grado de escolaridad de la madre

Asimismo, se catalogó la ocupación de la madre en actividad docente, ama de casa (o labores del hogar), oficios y otras actividades, en donde ambos grupos presentaron mayor participación en actividades relacionadas con labores del hogar, seguido de actividad docente (Figura 16). Sin embargo, es el grupo de formadores no pertenecientes a cuerpos académicos en donde se acentúa más la participación de la madre en labores del hogar (57%).

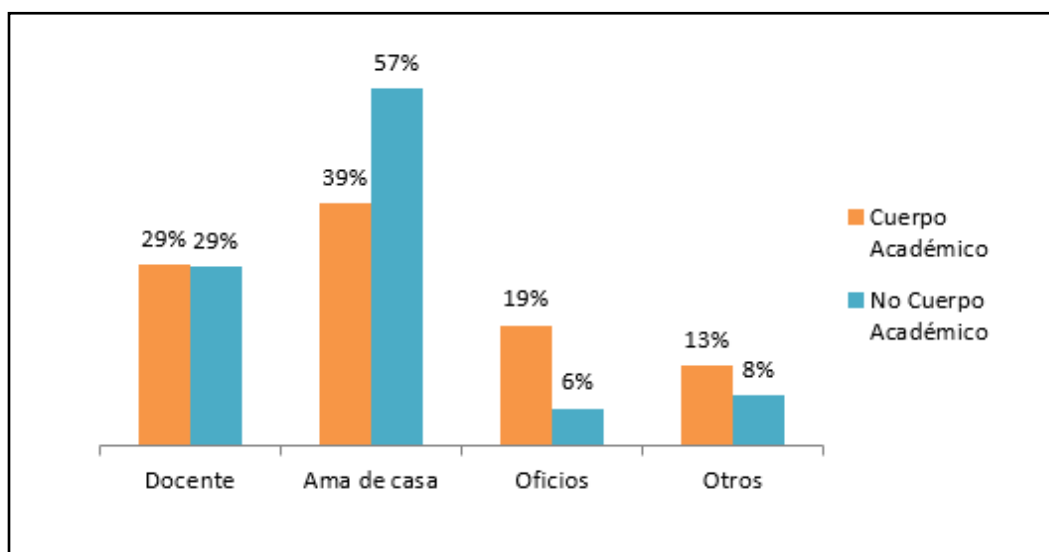


Figura 16. Ocupación de la madre

Con respecto al tipo de actividades culturales que realizan los docentes que participan en cuerpos académicos como los que no participan en cuerpos académicos (Figura 17), es la lectura con el 87% y 84%, y la música con el 81% y 76% respectivamente. Sin embargo se observa que sólo para el grupo que participa en un cuerpo académico, las actividades culturales que realizan con más frecuencia son la lectura (87%), seguido de música (81%) y como tercer dato relevante, al 71% les gusta visitar museos así como viajar.

En el caso de los que no participan en un cuerpo académico, su actividad prioritaria es la lectura (84%), seguido de escuchar música (76%), y visitar museos, es decir, se aprecia un comportamiento similar en ambos grupos de docentes.

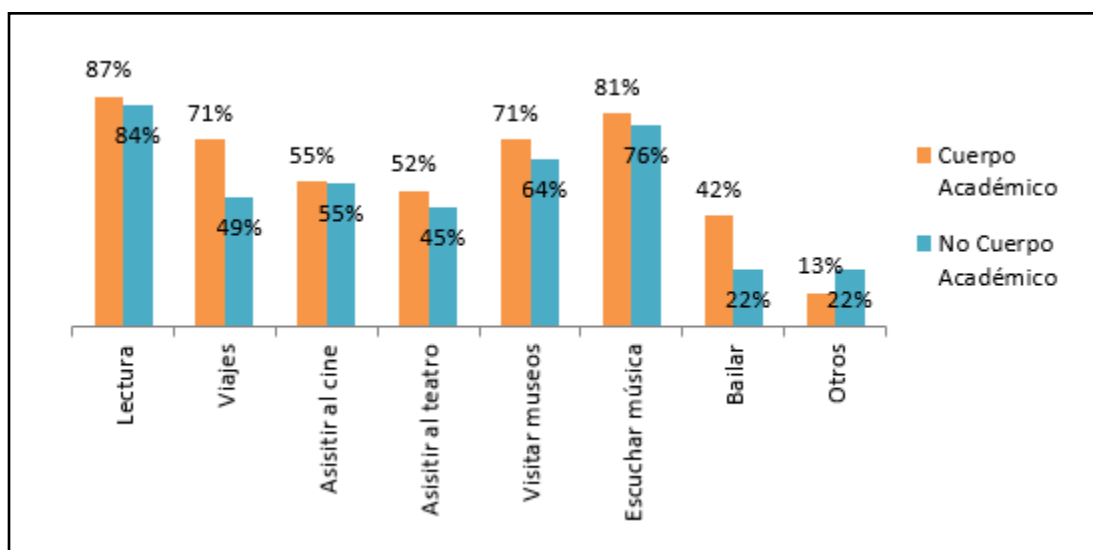


Figura 17. Tipo de actividades culturales que realiza

En la siguiente Figura se toma en cuenta sólo al grupo de formadores que si participan en un cuerpo académico, observándose que el tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado de acuerdo al nivel educativo, presenta una hegemonía clara en las instituciones públicas desde preescolar hasta licenciatura, sin embargo, en el caso de los posgrados, optaron por estudiar en una institución privada.

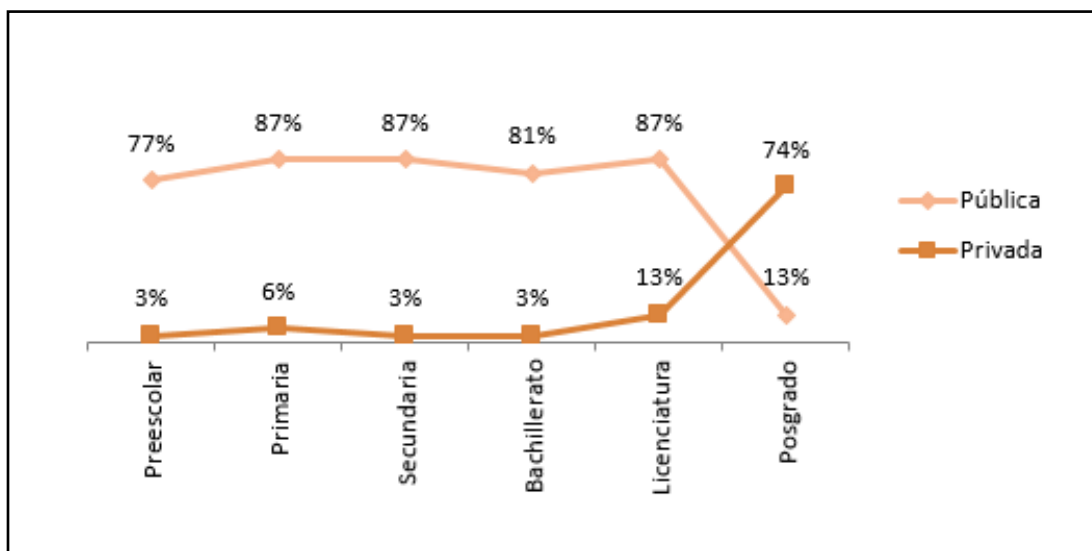


Figura 18. Tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado de acuerdo al nivel educativo (**Cuerpo Académico**)

En la Figura 19, se toma en cuenta sólo al grupo de formadores que no participan en un cuerpo académico, observándose que el tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado de acuerdo al nivel educativo, presenta una hegemonía clara en las instituciones públicas desde preescolar hasta licenciatura, sin embargo, en el caso de los posgrados, optaron por estudiar en una institución privada.

Cabe resaltar que en comparación con el grupo de docentes que no participa en un cuerpo académico, el 25% estudió la licenciatura en una institución privada en comparación con el 13% de los docentes que sí participan en un cuerpo académico. Ambos grupos manifestaron haber estudiado en instituciones públicas desde preescolar hasta licenciatura.

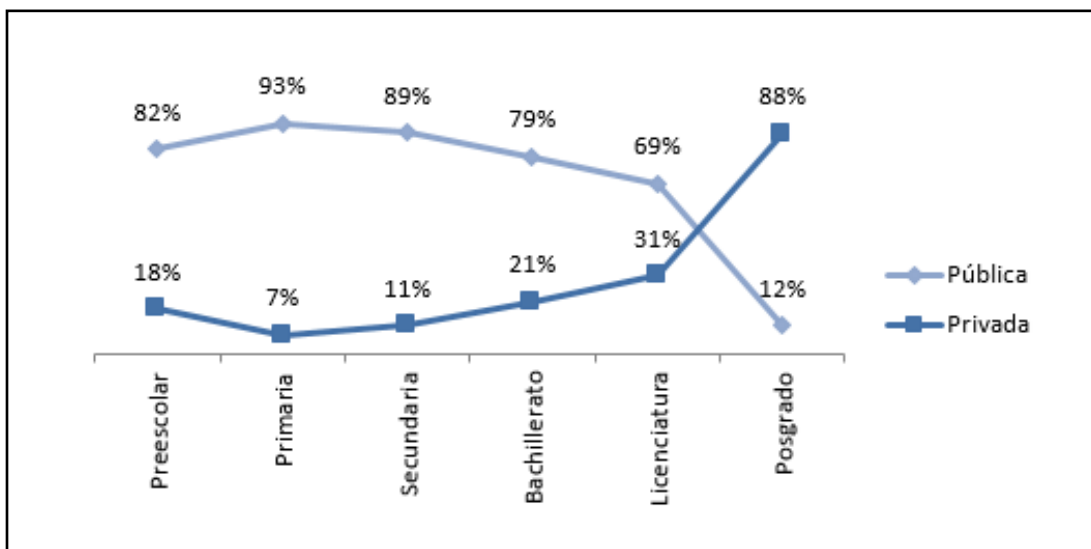


Figura 19. Tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado de acuerdo al nivel educativo (**NO Cuerpo Académico**)

Como se observa en la Figura 21, el 79% de los que no participan en un cuerpo académico tienen como formación inicial la docencia, así como los que sí participan en un cuerpo académico con el 61%. Asimismo, se presentaron otras disciplinas no docentes como matemáticas, antropología, contaduría pública, relaciones internacionales, trabajo social, agronomía, estomatología, psicología, y administración (Figura 20 y 21).

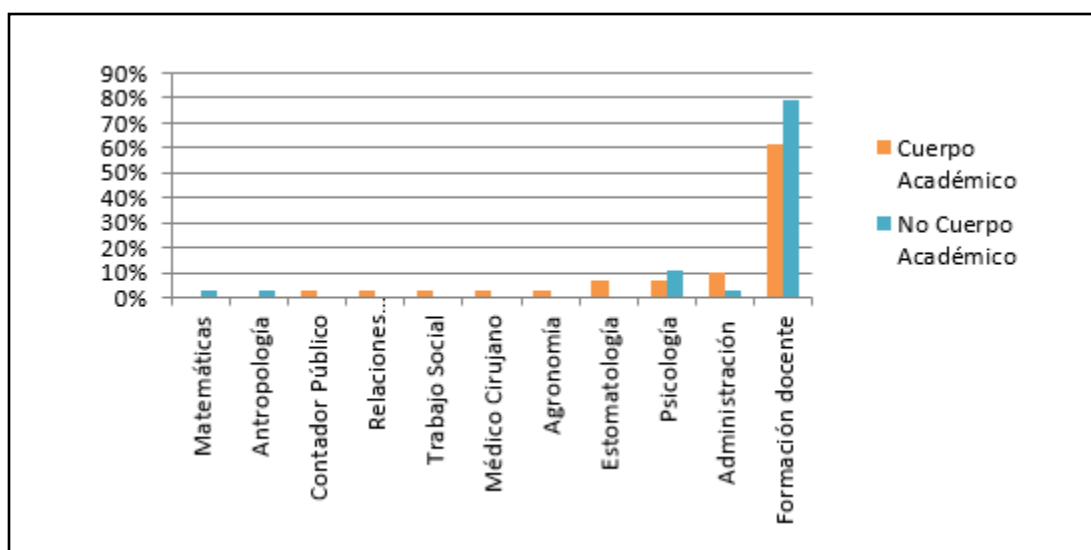


Figura 20. Tipo de formación inicial

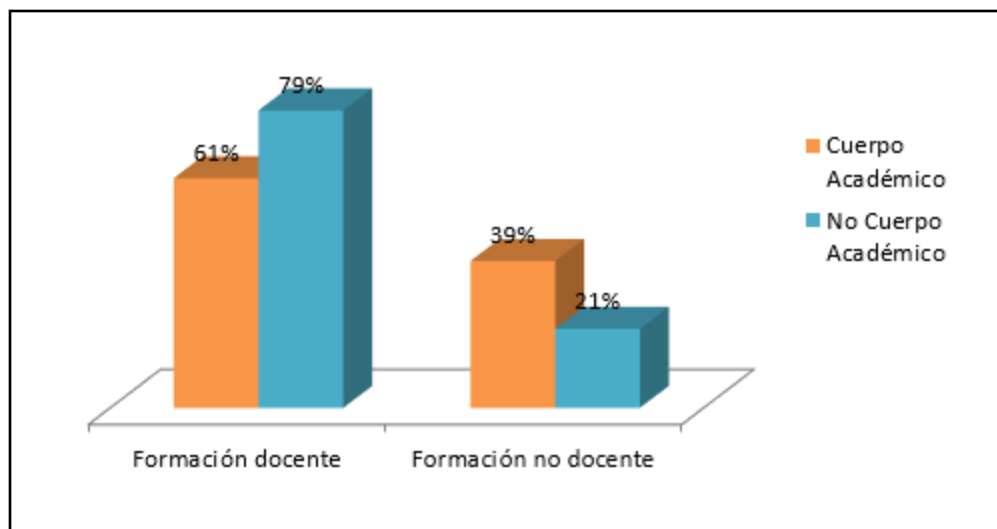


Figura 21. Formación inicial

En cuanto al grado académico actual del docente (Figura 22), el 84% para ambos grupos de docentes cuentan con el grado de maestría, así como el 16% (si participan en cuerpo académico) y el 7% (no participan en cuerpo académico) están estudiando o han concluido su doctorado. Al parecer los que sí participan en un cuerpo académico tienen como uno de sus objetivos estudiar el doctorado.

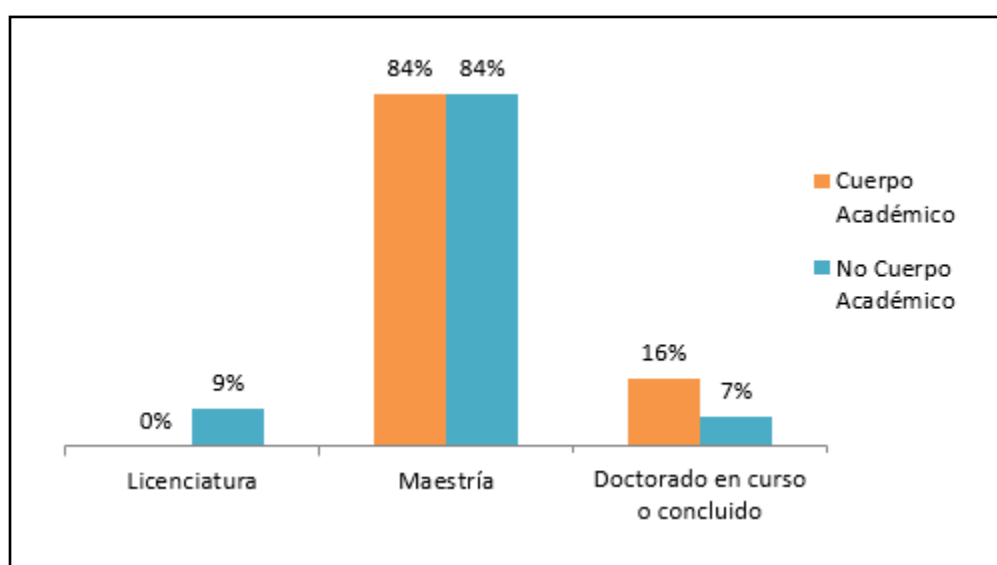


Figura 22. Grado académico actual

En cuanto a los años de servicio, el 74% de los docentes que sí participan en un cuerpo académico tienen entre 15 a 24 años de servicio (Figura 23), es decir, son un grupo joven en comparación con los que no participan en un cuerpo académico, debido a que el 44% de sus docentes cuentan con 25 o más años de servicio.

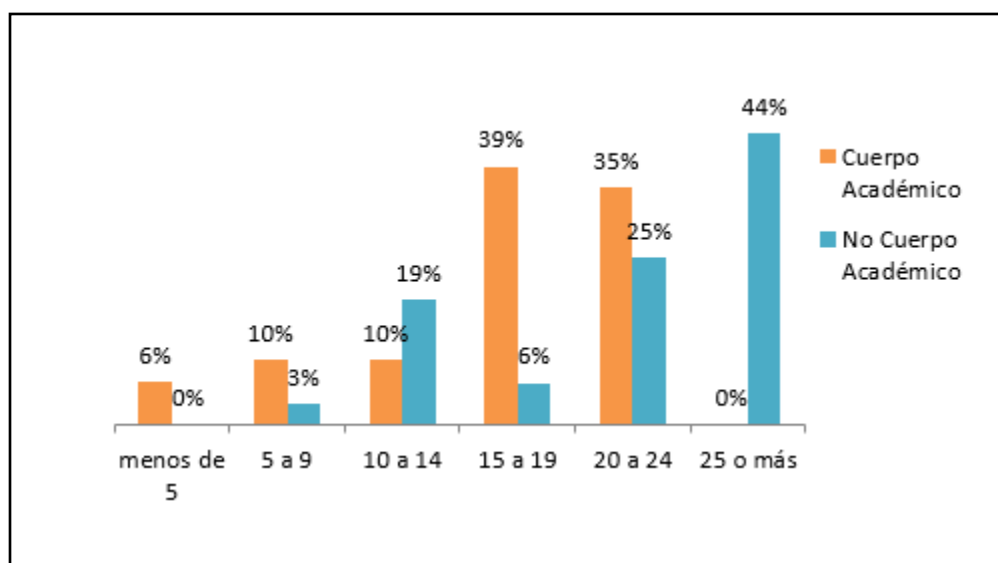


Figura 23. Años de servicio

Con relación al tipo de nombramiento (Figura 24), de los docentes que forman parte de un cuerpo académico, el 48% presenta un nombramiento de Titular C; mientras que del grupo de los que no participan en un cuerpo académico, 59% presenta este tipo de categoría.

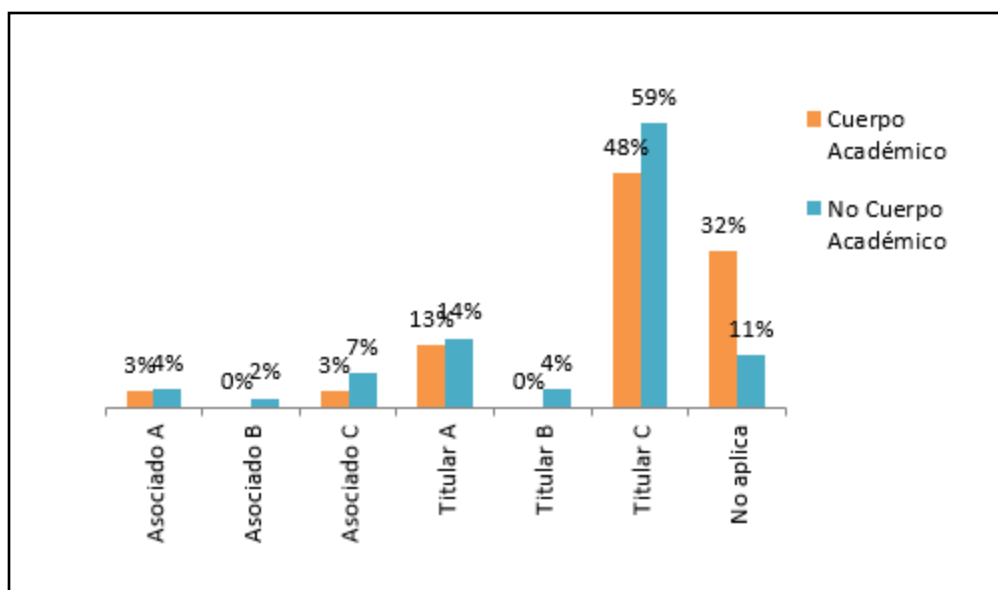


Figura 24. Tipo de nombramiento

En cuanto al tipo de actividades que desempeñan actualmente dentro de su centro de trabajo, en el caso de los formadores que sí participan en un cuerpo académico, hay una clara tendencia de desempeñarse en la docencia (90%), investigación (81%), difusión (39%), tutoría (61%) y relativa participación en actividades de gestión (52%). En el caso de los que no participan en un cuerpo académico presentan un despunte en actividades de docencia (91%) y en otras actividades (36%), entre las respuestas que se incluyeron en esta categoría está el cargo de director, subdirector y coordinador (Figura 25).

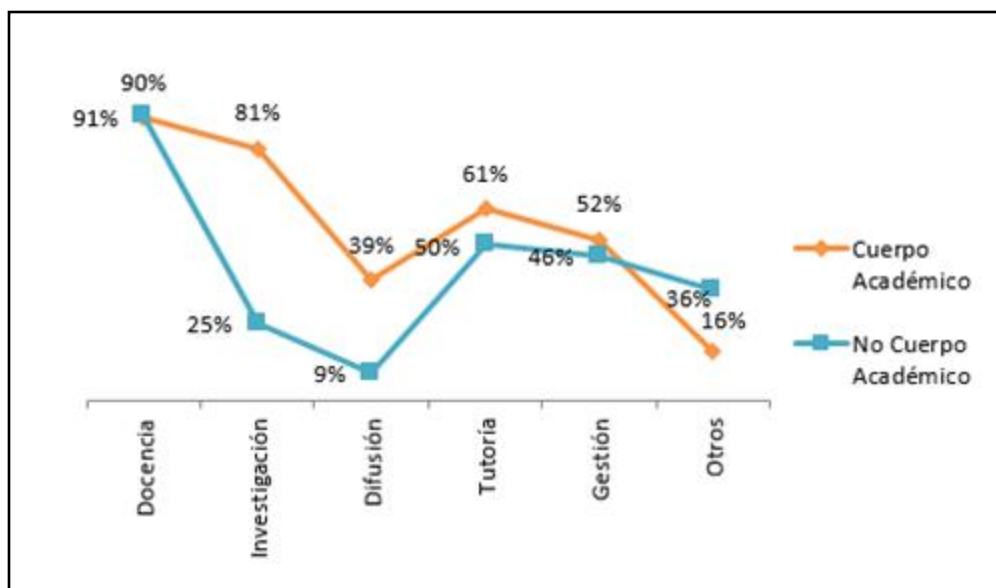


Figura 25. Tipo de actividades que desempeña actualmente dentro de su centro de trabajo

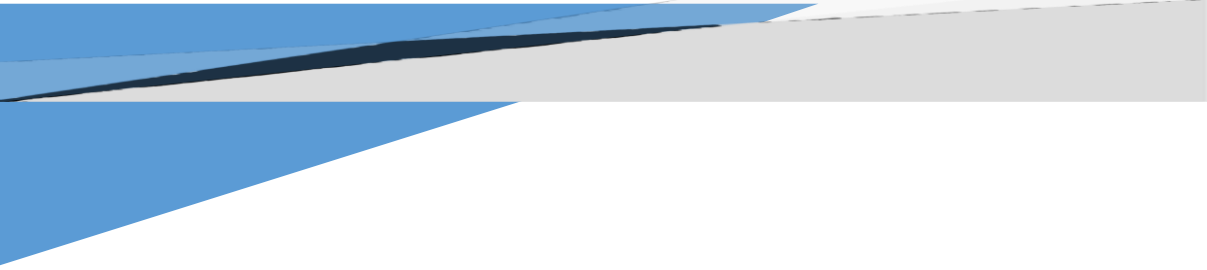
Como resultado de la segunda etapa de la primera fase es posible destacar que las características relevantes de los docentes que participan en cuerpos académicos son las siguientes:

- En su mayoría son mujeres (81%).
- La mayoría presenta cuarenta años o más (81%).
- Un poco más de la mitad de los docentes nacieron en otros municipios de Puebla.
- En el 42% de los docentes la ocupación del padre es campesino y comerciante.
- El 42% de las madres mostraron un grado de estudios mínimo de primaria, mientras que el 16% cuenta con maestría.
- El tipo de sostenimiento de las instituciones en que se formaron desde preescolar hasta licenciatura pertenecen en su mayoría al sector público. Mientras que en el caso de la maestría se formaron en un 73% en instituciones privadas.
- El 61% de los formadores cuenta con formación inicial en la docencia.

- El 84% presenta grado académico de maestría; y el 16% muestra doctorado en curso o concluido.
- El 74% presenta de 15 a 24 años de antigüedad en el servicio.
- Casi la mitad de los docentes (48%) cuenta con un nombramiento de titular “C”.
- En su mayoría (81%) los docentes se desempeñan en actividades de investigación.

Mientras que las características relevantes de los docentes que no participan en cuerpos académicos son:

- Un poco más de la mitad (54%) son mujeres.
- El 46% presenta una edad de cincuenta años o más.
- El 55 % nacieron en otros municipios de Puebla.
- En el 42% de los docentes la ocupación del padre es campesino y comerciante.
- A diferencia del otro grupo, 13% de las madres mostraron no contar con estudios, mientras que el 32% cuenta con primaria, y el 5% con maestría.
- El tipo de sostenimiento de las instituciones en que se formaron desde preescolar hasta licenciatura pertenecen en su mayoría al sector público. Mientras que en el caso de la maestría se formaron en un 88% en instituciones privadas.
- El 79% de los formadores cuenta con formación inicial en la docencia.
- El 84% presenta grado académico de maestría; y el 7% muestra doctorado en curso o concluido.
- El 44% presenta de veinticinco años o más de antigüedad en el servicio.
- El 59% cuenta con un nombramiento de titular “C” tiempo completo.
- El 25% de los docentes se desempeña en actividades de investigación.



5.2

FASE 2

CUALITATIVA

Nota: Por razones de confidencialidad los resultados que se presentan a continuación no incluyen nombres de los docentes que participaron en los grupos de discusión, ni de los informantes que fueron entrevistados.

Fase 2. Cualitativa

El análisis e interpretación de la información obtenida en la fase cualitativa se llevó a cabo mediante la codificación y la categorización, tanto para los grupos de discusión, como para las entrevistas.

La *codificación abierta* para Strauss y Corbin (2002) es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110); mientras que la *codificación axial* es “es el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías” (p. 136). *Las categorías interpretativas* “son el producto de cruzar las categorías y subcategorías obtenidas por cada unidad de análisis.

En el presente estudio se utilizó el Método de Comparación Constante (MCC), que:

Propone realizar simultáneamente procesos de codificación y análisis, con el propósito de ir generando la teoría en forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Es decir, se trata de ir combinando el análisis de los datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, e hipótesis, teniendo la posibilidad de que surjan nuevas categorías, que deberán ser incorporadas en el análisis (Hernández *et al*, 2011, p. 10).

5.2.1 1ª Etapa. Grupos de discusión

A partir del marco teórico (Jaimes, Mungarro, Nájera y Flores), se diseñaron catorce categorías iniciales de las características de los docentes, como se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19

Categorías iniciales

1. Género
2. Edad
3. Estado civil
4. Lugar de origen
5. Tipo de sostenimiento de instituciones en que estudió
6. Grado de escolaridad del padre
7. Ocupación del padre
8. Grado de escolaridad de la madre
9. Ocupación de la madre
10. Capital cultural
11. Profesional
12. Antigüedad den el servicio
13. Tipo de nombramiento
14. Actividades que desempeña

Mediante el MCC y ante la dificultad que ofrecían por el equivalente al mismo número de preguntas que se incluirían en la guía para ambos grupos de discusión, así como por la limitación del tiempo dadas las actividades de los participantes, se ponderaron unas categorías para explorarlas en la etapa de las entrevistas: el estado civil, las actividades culturales, y las actividades que desempeñan los docentes; otras se refinaron y las restantes se agruparon; además se incorporó una nueva: la motivación, por considerarla como una categoría que directamente se relaciona con el actuar de los docentes al momento de decidir formar un CA, cabe mencionar que esta categoría no fue considerada por ninguno de los

cuatro autores en los que se basaron los supuestos de esta este fue uno de los momentos en que intervino la subjetividad del investigador, como lo comenta Charmaz (2007, p. 285).

Las categorías iniciales que se utilizaron para el diseño de las guías de los grupos de discusión quedaron de la siguiente manera (Tabla 20).

Tabla 20

Nuevas categorías iniciales y proceso que las generó

CATEGORÍA	PROCESO
1. Género	Categorización inicial
2. Edad	Categorización inicial
3. Motivación	Nueva
4. Grado de escolaridad de los padres	Por ponderación
5. Situación económica del docente	Por refinación
6. Formación inicial y de posgrado	Por agrupación
7. Antigüedad en el servicio	Categorización inicial
8. Tipo de nombramiento	Categorización inicial

A partir de las categorías generales se diseñaron seis preguntas que se incluyeron en la guía para el GD-1:

1. ¿Consideran que la edad y el género de los docentes influyen en su decisión para formar un CA?
2. ¿Cómo se despertó en ustedes la motivación por formar un CA?
3. ¿El grado de escolaridad de sus padres tiene relación con la decisión de formar un CA?
4. ¿Cómo repercute la situación económica de los docentes en la decisión de formar un CA?
5. ¿Su formación inicial y de posgrado influyeron para decidir formar un CA?
6. ¿La antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento influyeron para formar un CA?

Mientras que las preguntas diseñadas para el GD-2 fueron las siguientes:

1. ¿Consideran que la edad y el género de los docentes influyen para NO formar un CA?
2. ¿Cómo surge la desmotivación con respecto a su participación en la formación de un CA?
3. ¿Consideran que el grado de escolaridad de sus padres tiene relación con la decisión de NO formar un CA?
4. ¿La situación económica de los docentes repercute para NO formar un CA?
5. ¿Cómo influyen su formación inicial y de posgrado para NO formar un CA?
6. ¿La antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento influyen para NO formar un CA?

Después de realizar los grupos de discusión se procedió a hacer la codificación abierta, para Strauss y Corbin

“la codificación abierta descompone los datos en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías” (1990, p. 112).

Y se obtuvieron nueve categorías generales y dieciocho categorías axiales para el GD-1 como se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21

Codificación GD-1

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍAS AXIALES
1. Género	A favor
	En contra
	Indistinto
2. Edad	A favor
	En contra
	Indistinto
3. Motivación	Intrínseca
	Extrínseca
4. Grado de escolaridad de los padres	Cultura familiar
	Entorno social familiar
5. Economía	Desfavorable
6. Formación inicial	Normalista
	No normalista
	Indistinto
7. Grado académico	Utilidad
	Expectativas
8. Antigüedad en el servicio	Importancia
9. Tipo de nombramiento	Categoría

Del mismo modo, para el GD-2 se consideraron las respuestas de los participantes, encontrándose nueve categorías generales y diecisiete axiales, como se muestra en la Tabla 22.

Tabla 22

Codificación GD-2

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍAS AXIALES
1. Género	A favor En contra Indistinto
2. Edad	A favor En contra Indistinto
3. Motivación	Desmotivados Motivados
4. Grado de escolaridad de los padres	Cultura familiar Entorno social familiar
5. Economía	Desfavorable Favorable
6. Formación inicial	Normalista No normalista
7. Grado académico	Utilidad
8. Antigüedad en el servicio	Importancia
9. Tipo de nombramiento	Categoría

Como se puede apreciar, la codificación para ambos grupos muestra las siguientes cuatro diferencias, esto se debe al tipo de respuestas que emitieron los participantes.

En la categoría de motivación, para el GD-1 las categorías axiales resultaron ser intrínseca y extrínseca; mientras que para el GD-2 fueron motivados y desmotivados.

Para la categoría de economía, en el GD-1 se obtuvo solo una categoría axial: desfavorable; mientras que para el GD-2 se obtuvieron dos categorías axiales: favorable y desfavorable.

En la categoría de formación inicial, en el GD-1 se obtuvieron tres categorías axiales: normalista, no normalista e indistinto; y para el GD-2: solo se obtuvieron dos: normalista y no normalista.

En cuanto al grado académico, para el GD-1 se obtuvieron dos categorías axiales: utilidad y expectativas; y para el GD-2 solo se obtuvo una: utilidad.

Estas diferencias se pueden apreciar mejor en la Tabla 23.

Tabla 23

Diferencias entre las categorías axiales de los grupos de discusión

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍAS AXIALES	
	GD-1	GD-2
1. Motivación	Intrínseca	Desmotivados
	Extrínseca	Motivados
2. Economía	Desfavorable	Desfavorable
		Favorable
3. Formación inicial	Normalista	Normalista
	No normalista	No normalista
	Indistinto	
4. Grado académico	Utilidad	Utilidad
	Expectativas	

a) Integración y análisis de la información

GD-1

Edad y género

Aunque hay formadores que opinaron que ni el género ni la edad son características que influyan en la decisión de formar un CA, no es posible generalizar.

El género no influye en la decisión de formar un CA, aunque en apariencia haya una mayor participación de las mujeres, esto obedece al parecer a la tendencia generalizada que existe en el sector educativo de su participación. Lo anterior se aprecia con mayor claridad en el caso específico de las escuelas normales que ofertan la licenciatura en educación preescolar, donde las docentes son en su mayoría mujeres, y existe en consecuencia una marcada feminización en los grupos de investigación próximos a integrarse como CAS, en este caso dicha condición obedece a las características del contexto institucional, no a que sean más las docentes mujeres quienes estén integrando cuerpos académicos:

“Yo no creo que sean un factor determinante porque ahorita estamos de los dos géneros y de diferentes edades, yo creo que más bien tendría relación con otros aspectos, a lo mejor en la vida personal de cada quien...” (docente participante).

La edad influye desde varias aristas: uno de los criterios que deben reunir los formadores que aspiran a formar un cuerpo académico es tener un nombramiento de tiempo completo, y obtenerlo conlleva un proceso largo, por lo que los formadores que cuentan con él por lo general no tienen pocos años de servicio; asimismo los formadores con más años de servicio, quienes incluso ya están próximos a jubilarse, deciden ya no participar. Otra forma

de apreciar la influencia de la edad es a partir de la afinidad y empatía que se genera entre formadores contemporáneos, lo que los lleva a integrarse en CAS.

Motivación

Los docentes inicialmente se integraron en grupos a partir de lazos de empatía y amistad, e identificados por compartir intereses comunes como el gusto por la investigación y la intención de hacer aportaciones a sus instituciones; este clima de camaradería ha sido de gran influencia para motivarse y decidir formar un CA.

“Nos integramos por afinidad porque teníamos inquietudes...” (docente participante).

En ocasiones han encontrado motivante el estatus que les da el ser integrante de un CA. En algunos casos también resulta motivante tanto el apoyo de algún director con liderazgo académico, como las propias condiciones de algunas instituciones; otra forma de motivarse ha sido el conocer las posibilidades de acceder a recursos.

“A la mejor en algunos hasta el estatus que les da ser un perfil o pertenecer a un CA...” (docente participante).

Grado de escolaridad de los padres

El grado de escolaridad de los padres es un factor que se relaciona en forma indirecta con este tipo de decisiones. Influye sobre todo la cultura familiar y el entorno social generado por los padres, donde los valores como la responsabilidad, el compromiso, la entrega y el amor por lo que uno hace, se fomenta; incluso si los padres carecen de preparación pero hay valores, ya que la cultura familiar es un componente importante para decidir avanzar en el

terreno profesional, en este caso mediante la decisión de formar un CA. El trabajo colaborativo que se aprende en el seno familiar se refleja en el trabajo colegiado del CA.

“Yo pienso que la educación inicia en casa, ahí es donde se inculcan los valores, la responsabilidad, el compromiso, la entrega, el amor y uno crece con eso...” (docente participante).

Economía

No repercute directamente en la decisión de formar un CA porque al principio los formadores desconocen lo que implica económicamente. En el caso de los formadores que ya son perfiles PRODEP sí tienen una idea de cómo funciona la aportación de los recursos pero no son la mayoría. Repercute directamente una vez que ya integran un CA, dado que el recurso es necesario para hacer investigación, difundir los resultados, publicar un libro, así como también se requiere para infraestructura, un espacio para trabajar, e internet entre otros.

“Creo que en ningún caso podríamos decir que hemos ganado algo económicamente...” (docente participante).

Al principio los formadores utilizaron sus propios recursos y después han buscado que se les puedan otorgar para seguir avanzando, sin embargo, por lo regular son ellos quienes terminan aportando, perjudicando seriamente su economía.

“A la mejor esta partida que se nos diera dentro de las escuelas normales nos permitiría realizar nuestro trabajo en mejores condiciones; nosotros acabamos de suspender

en este año la jornada académica porque no había recursos para ello...” (docente participante).

Si hubiera una partida que se asignara para hacer investigación en las escuelas normales, mejorarían las condiciones y se avanzaría.

Formación inicial y de posgrado

En el caso de los formadores cuya formación inicial es normalista consideran que dicha formación no influyó para ingresar a la investigación, y mucho menos para decidir participar en un CA, se han cuestionado por qué es diferente la participación de los alumnos de la escuela normal, en relación a otras instituciones de educación superior.

En mi caso la licenciatura no tuvo influencia. Me titulé por tesis pero con mucha presión y con la orientación total del asesor y tú haces lo que él te dice ¿no? Entonces la licenciatura no me aportó a mi nada para entrar al mundo de la investigación, mucho menos para los cuerpos académicos... (participante normalista).

Respecto a los formadores que estudiaron su licenciatura en el medio universitario consideran que su formación inicial si aportó elementos para la investigación y de forma indirecta influyó en la decisión de participar en un CA. Asimismo, hay docentes que, a pesar de contar con formación inicial universitaria, consideran que la misma no ha tenido impacto en la decisión de participar en un CA.

Por lo que respecta al grado académico en general los formadores reconocen en cuanto a la utilidad del posgrado que sí influyó, sobre todo en la visión y en las expectativas, así como en la decisión de formar parte de un CA. Sin embargo, para algunos formadores los posgrados no cubrieron sus expectativas por los aportes limitados en la parte metodológica y en algunos casos porque al haberse titulado por promedio limitaron también su experiencia en la metodología.

Sin embargo la maestría sí influyó en la decisión de formar cuerpos académicos, en función de que la realicé en una universidad que ya estaba bajo la dinámica de CONACYT y SNI y a ellos les exigen la participación, eso les da puntaje... (Participante normalista).

Antigüedad en el servicio y tipo de nombramiento

La antigüedad en el servicio es importante porque sí influye, sobre todo porque permiten contar con experiencia acerca de lo que demanda el sistema educativo; esto aunado a la disposición y actitud, influyeron en su decisión para formar un CA.

Y la antigüedad creo que también influye, e influye que tú conozcas la dinámica que te exige o que demanda el sistema educativo, y la otra, es las características propias de implementar tu programa educativo. El que tú te vayas adentrando a ese conocimiento y a las exigencias que vienen de fuera... (docente participante).

El tipo de nombramiento sí fue determinante para decidir formar un CA, esto sobre todo por lo que especifican las reglas de operación del PRODEP, que no permite que un

docente sea integrante de un CA si no cuenta con nombramiento de tiempo completo, aunque en este caso no importa el tipo de categoría.

O sea, pues tendrás mucho ímpetu, tendrás muchas ganas, pero PRODEP no te permite incorporarte si no eres tiempo completo y si no tienes una maestría. Entonces, ahí está la parte en la que nos coartan, o les coartan a estos compañeros, la oportunidad de pertenecer... (docente participante).

GD-2

Edad y género

En general los formadores opinaron que ni el género ni la edad influyen en la decisión de formar parte de un CA; sin embargo, algunos docentes opinaron totalmente lo contrario, refiriéndose a los formadores con más años de servicio, quienes en algunos casos han mostrado resistencia a actualizarse o a hacer investigación.

“Experiencia que yo tengo en mi programa educativo es que sí hay mucha influencia, sobre todo en la edad, algunos compañeros que presentan más de treinta años de servicio muestran resistencia a actualizarse, a realizar investigación...” (docente participante).

Algunos otros docentes se sienten en desventaja por no haber tenido la experiencia en investigación, lo cual se acentúa en el caso de poner en escena las competencias digitales. Son muy pocos los formadores de tiempo completo que son jóvenes, dado que, para tener un

nombramiento de estas características, generalmente han tenido que transcurrir por lo menos cinco años de servicio.

Desmotivación

Los formadores con frecuencia se ven desmotivados a participar en la formación de un CA, por varios factores, uno de ellos es el caso de los docentes de nuevo ingreso, quienes “contagiados” por las actitudes de desinterés y de inercia de los docentes con más años de servicio deciden no participar.

Un aspecto que los formadores consideran de gran influencia es el escaso o nulo tiempo del que disponen para poder realizar investigación, aludiendo a que quienes se encuentran desempeñando actividades de docencia preparan clases, califican trabajos y atienden eventos especiales, entre otras actividades, lo que los lleva a la saturación de su tiempo, propiciando que en la mayoría de los casos los docentes no investiguen, y de hacerlo el avance sea lento, opinan que esta situación es uno de los rasgos que diferencia a las escuelas normales de las universidades, enfatizando que es precisamente esta sobresaturación de actividades lo que los lleva a decidir no participar en los cuerpos académicos para evitar vivir bajo las consecuentes condiciones estresantes.

“Considero que nosotros los maestros no contamos con el tiempo como en las universidades...” (docente participante).

Consideran que la carga diversificada que demanda el Programa, les ha afectado desde que surgió, a partir de la interpretación errónea por parte de algunos directores, quienes

cada semestre los saturan de comisiones, argumentando el contenido de las Reglas de Operación.

Con relación al tiempo que requieren para reunirse quienes aspiran a formar un CA, se enfrentan también a la limitante de que sus horarios no coinciden, afectando con ello el trabajo colegiado.

“Estamos completamente saturados, pareciera justificarnos, pero esa es nuestra realidad. Y a parte nos ponen como responsables de esto, de lo otro... ¡Estamos en todo!” (docente participante).

Un aspecto más que provoca desmotivación en los formadores es la carencia de algunos recursos, como en el caso de la infraestructura, resultando afectados por no contar con espacios ad hoc para realizar el trabajo investigativo en forma colegiada, así como el carecer de internet efectivo y de un acervo digital, entre otros recursos, situación que limita su desempeño al investigar.

“No llegamos a tener siquiera internet, ni siquiera espacio tenemos para cumplir con la investigación... ¡Los maestros tenemos ganas! pero si no nos apoyan con la infraestructura ¡los productos serán esporádicos!” (docente participante).

Reconocen que algunos formadores carecen o cuentan con limitadas competencias investigativas, destacando que hay casos en los que se cuenta con la disposición para hacerse

de estas herramientas, pero lo hacen disponiendo de un tiempo fuera del horario institucional, afectando con ello la situación personal.

Hay docentes quienes además de las condiciones institucionales, viven una situación familiar que los lleva a decidir entre solventar el costo de un posgrado o la educación superior de sus hijos, y se cuestionan qué hacer, decidiendo que lo conveniente es dejar que los años transcurran.

“...Cuando los hijos comiencen a crecer y se empiecen a ir, será entonces el momento de empezar a hacer investigación...” (docente participante).

Por lo que respecta al tipo de nombramiento también existe inquietud, ya que hay casos de docentes que han continuado su avance académico en los posgrados, e incluso hay quienes obtuvieron desde hace varios años el grado de doctor, pero hasta el momento no han podido lograr un nombramiento de tiempo completo, lo cual limita su posibilidad de participar en la formación de un CA, provocando desmotivación.

Enfatizan que las autoridades tanto locales como nacionales poco han atendido toda esta situación que prevalece en el interior de las escuelas normales, e incluso consideran que en algunos casos desconocen la dinámica diaria que viven los formadores de tiempo completo que aspiran a formar cuerpos académicos, por lo que no se atienden los “vacíos” que presenta la normatividad actual, lo que consideran podría ayudar a transformar las condiciones de las escuelas normales.

Por otra parte, hay aspectos que consideran favorables como el caso de la afinidad y empatía entre los docentes, encontrando en ello entusiasmo lo que favorece la integración de grupos de investigación con la aspiración de poderse conformar en cuerpos académicos, así

como el trabajo colegiado cuyos productos como artículos y ponencias en congresos les también resultan motivantes.

“...Los compañeros que lo logran hacer y que asisten a congresos nacionales e internacionales eso también motiva mucho pero la realidad no nos permite hacer eso... Es triste cuando nosotros queremos hacerlo...” (docente participante).

Grado de escolaridad de los padres

En el caso del grado de escolaridad de los padres que se ve reflejado tanto en la cultura familiar como en el entorno social familiar, los docentes consideran que si ha influido en su decisión, aunque no de forma determinante; destacando que hay casos en que a pesar de que los padres contaban con una escasa preparación lograron que sus hijos se superaran debido a la orientación y al impulso que les dieron.

“Más que el grado de escolaridad es la atención que le brinden los padres a los hijos... Mis padres fueron maestros de primaria pero el trabajo que hicieron fue estar con nosotros, impulsarnos...” (docente participante).

En algunos casos el entorno social predominante hacia la profesión docente pudo haber ejercido cierta influencia en su decisión.

Economía

Por lo general sí, aunque no en todos los casos, existen experiencias favorables como el caso de algunos directores que apoyan económicamente con un porcentaje para que los docentes presenten sus ponencias en congresos o en otro tipo de foros, reconociendo que el hecho de que se destine cierta parte de los recursos propios de las instituciones para estos apoyos favorece la actividad investigativa, pero consideran que esto por lo general es muy difícil; situación que se acentúa por ejemplo en el caso de las instituciones pequeñas en las que una cooperación de 20 o 25 alumnos por grupo apenas alcanzan para pagar gastos básicos.

“Es evidente en la gran mayoría que la cuestión económica es una limitante total, desde cualquier aspecto que se vea...” (docente participante).

Cuando el docente solventa su preparación de posgrado, esto repercute en su vida familia, consideran que el factor económico limita. Ante esto el docente con frecuencia se cuestiona cómo administrar su ingreso de manera que le permita hacer esta inversión. Para poder formar parte de un CA se necesitan recursos.

“¿Y cuando hago investigación si hay que repartir todo mi ingreso? ...Eso es una repercusión económica que aunado a otros compromisos familiares nos limitan a participar en la conformación de cuerpos académicos...” (docente participante).

Otro aspecto que mencionan es en lo que se refiere a los permisos que el formador necesita para poder ausentarse de su centro de trabajo cuando asiste a eventos académicos,

ante la posibilidad de que se le tomen como permisos económicos o de que incluso generen algún descuento, esto influye en su decisión de no participar en algún CA.

Formación inicial y de posgrado

En cuanto a la formación inicial, en el caso de los docentes normalistas por su formación reconocen que los planes de estudio con los que se formaron no les aportaron herramientas para la investigación, por lo que coincidieron en que dicha formación ha influido en la falta de interés por la investigación y en consecuencia en la decisión para formar un CA.

“En mi caso la formación inicial si tiene mucho peso, mucha influencia... de repente llegas a grupo y dices: ¿investigación? ¿De qué me estás hablando? ¡Es muy complicado! ¡No sé por dónde empezar! de qué me apoyo...” (docente participante).

Enfatizan que la formación de maestros ha tenido varios vacíos, uno de ellos la formación en investigación, aunque identifican que recientemente existen intentos por provocar la inquietud de los docentes para hacer investigación; señalan incluso que es preocupante que ante esta debilidad de su formación carezcan de elementos para orientar a los alumnos.

En cuanto a los docentes que no tienen formación inicial normalista, se opina que sería conveniente aprovechar la riqueza que se tiene en las normales para apoyarse de la experiencia de ellos.

Por lo que respecta a la utilidad del posgrado opinan que encuentran elementos que han influido para la investigación y la integración de cuerpos académicos, enfatizando la importancia de los contenidos relacionados con la metodología.

Antigüedad en el servicio y tipo de nombramiento

Consideran que tanto la antigüedad en el servicio como el tipo de nombramiento afectan en la decisión en cuestión. Reconocen que hay docentes que han demostrado el gusto por la investigación, pero al no contar con un nombramiento de tiempo completo se han visto limitados para formar parte de cuerpos académicos, viéndose su participación reducida a colaboraciones o bien a integrarse en grupos de investigación.

“Es muy complejo esto de la antigüedad y máxime si no se ha podido cambiar la categoría o el número de horas... Ya se quieren jubilar de cierta edad en adelante porque ya no hay más expectativas...” (docente participante).

Por otra parte, la antigüedad en el servicio es vista como un factor condicionante para decidir ya no participar en la formación de un CA, ante el agotamiento natural por el paso de los años en servicio, o incluso ante el desinterés por no contar con el tipo de nombramiento requerido, prevalece la percepción de que para que se llegue al tiempo completo se necesitan muchos años. Al mismo tiempo hay que ver que muchos apoyos solo se dan hasta que ya se cuenta con tiempo completo y resulta paradójico, por lo que ante esta situación se cuestionan cómo aumentar su preparación.

“¿Cómo voy a aumentar mi preparación si siendo de tiempo parcial no cuento con los apoyos?” (docente participante).

5.2.2 2ª Etapa.

Entrevistas.

La codificación de las entrevistas se llevó a cabo mediante la información obtenida de los cinco informantes clave, como se plantea a continuación: a partir de la información que se obtuvo del GD-1 y del cruzamiento de las nueve categorías generales con las dieciocho axiales, se obtuvieron tres categorías generales: Motivación; Ventajas y desventajas; así como Repercusiones de la participación; y se obtuvieron ocho categorías axiales: Estado civil; Personal; Afinidad y empatía; Economía; Carga de trabajo; Formación inicial; Satisfacción; y Percepción en el entorno institucional.

De las tres categorías generales, después de analizar la información de los participantes se decidió que la *Motivación* agrupara a tres nuevas categorías axiales: Estado civil; Personal; así como Afinidad y empatía, mismas que se definieron de la siguiente manera (Tabla 24).

Tabla 24

Categoría 1: Motivación con sus categorías axiales y definiciones

CATEGORÍA GENERAL	CATEGORÍAS AXIALES	DEFINICIÓN
1. MOTIVACIÓN	Estado civil	Se refiere a la condición que presenta una persona en relación a si cuenta o no con una pareja.
	Personal	Aspectos inherentes al propio docente que propiciaron su motivación para participar en un CA.
	Afinidad y empatía	Son los aspectos que tienen en común los docentes, cuando existen les permiten

	una mejor interacción social.
--	-------------------------------

Para la segunda categoría general *Ventajas y desventajas* se decidió que agrupara a tres categorías axiales: Economía; Carga de Trabajo; y Formación inicial, quedando definidas de la siguiente manera (Tabla 25).

Tabla 25

Categoría 2: Ventajas y desventajas, con sus categorías axiales y definiciones

CATEGORÍA GENERAL	CATEGORÍAS AXIALES	DEFINICIÓN
2.VENTAJAS Y DESVENTAJAS	Economía	Se refiere a la capacidad financiera de los docentes para enfrentar la experiencia de formar parte de un CA.
	Carga de trabajo	Se refiere a las actividades que desempeña en su centro de trabajo, de acuerdo a su nombramiento.
	Formación inicial	Se refiere a la licenciatura que estudiaron los docentes.

Y en cuanto a la tercera categoría: *Repercusiones de la participación*, se decidió que agrupara a las dos últimas subcategorías axiales Satisfacción; y Percepción en el entorno institucional, quedando definidas de la siguiente manera (Tabla 26).

Tabla 26

Categoría 3: repercusiones de la participación con sus categorías axiales y definiciones

CATEGORÍA GENERAL	CATEGORÍAS AXIALES	DEFINICIÓN
3. Repercusiones de la participación	Satisfacción	Actitud de bienestar y agrado que le reditúa al docente el participar en un CA.
	Percepción en el entorno institucional	Se refiere a la apreciación que tienen los demás docentes, en relación a los formadores que participan en un CA.

Quedando integradas todas las categorías generales y axiales de la siguiente manera (Tabla 27).

Tabla 27

Categorías generales y axiales

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍAS AXIALES
1. MOTIVACIÓN	1. Estado civil
	2. Personal -Propósito -Qué lo motivo -Curiosidad y gusto por la investigación. -Importancia de la participación en un CA.
	3. Afinidad y empatía

2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS	4. Economía
	5. Carga de trabajo
	6. Formación inicial
3. REPERCUSIONES DE LA PARTICIPACIÓN	7. Satisfacción
	8. Percepción en el entorno institucional

Integración y análisis de la información

5.2.2.1 Informante “L”.

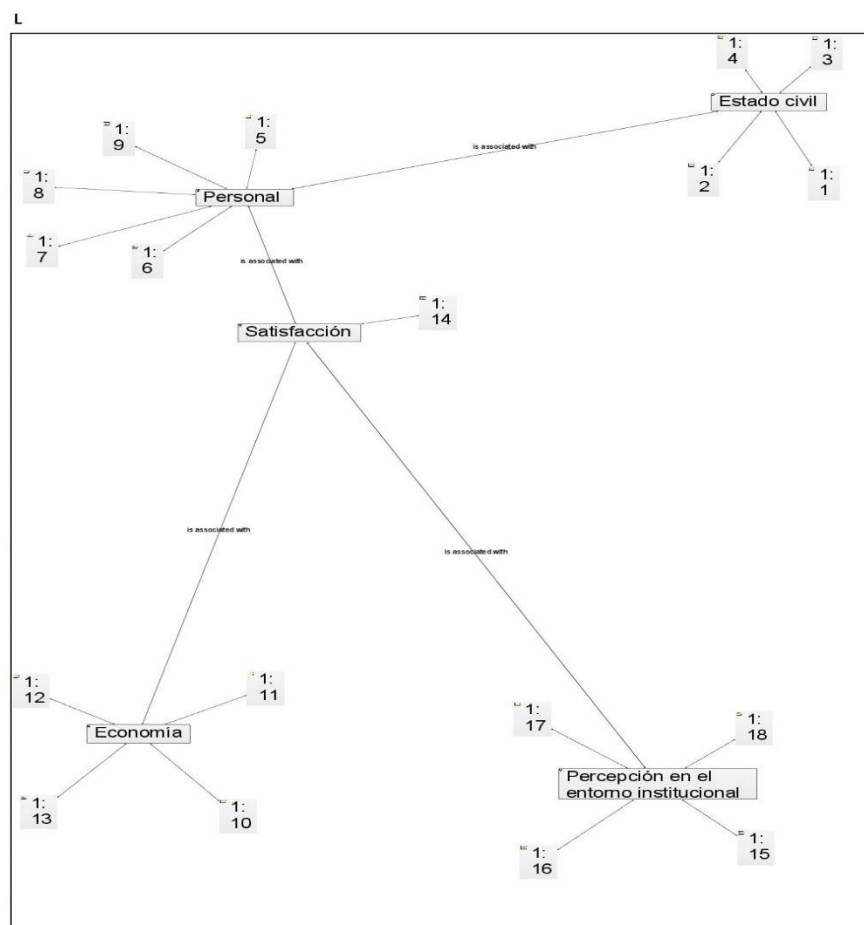


Figura 26. Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante L.

Estado civil

La informante afirma que es complicado participar en la formación de un CA cuando se tiene la responsabilidad de una familia, por los diferentes roles que se asumen, ya que hay actividades que se pueden realizar dentro de la institución, como en el caso de la docencia, gestión y tutoría; pero en el caso de la investigación es diferente porque se traslada el trabajo a su casa, y aunque esto no ocurre diariamente, si llega a afectar su situación familiar:

Es llegar a casa y tener que sentarse a trabajar, a investigar, a leer, a sacar algunos datos... en fin y ese tiempo si me lo han reclamado en algunas ocasiones mi familia es el tiempo de tu casa, de tu familia, y a veces si implica dividirse...

Enfatiza que por esta situación le resulta difícil dedicarle más tiempo a la investigación, encontrando que si en la institución se le asignara una mayor cantidad de horas para la investigación, podría desempeñarlas dentro de su horario laboral:

“Si tuviera asignadas más horas para hacer investigación podría hacerlo dentro de mi horario de trabajo, pero no es así; hace falta más tiempo...”

Propósito personal

Considera que su principal propósito al formar parte de un CA es contribuir en forma innovadora a la formación de los futuros docentes, así como trabajar en forma colaborativa:

“Pero la principal razón es querer investigar, trabajar de manera colaborativa, sobre estos procesos que llaman la atención... Es el interés por aportar algo diferente, por hacer las cosas mejor en favor de la propia formación.”

Motivación

Expresó tener gran interés por el trabajo colegiado, como lo ha demostrado al trabajar con las otras docentes, incluso antes de formar el CA.

“Tener la oportunidad de un trabajo colegiado e innovador, porque empezamos a trabajar antes de integrar el CA como tal...”

Importancia de participar en un CA

Considera que es de suma importancia participar en los procesos de formación de un CA y en general en la investigación, ya que actualmente es considerada como una de las actividades que debe desempeñar todo docente, así como es parte de su responsabilidad encontrar la forma de hacerlo cada vez mejor:

“Si es importante... Veo la investigación como parte del quehacer de todo docente... Ver de qué forma resulta mejor... Qué es lo que se debe hacer para hacerlo de la mejor forma, entonces... Yo pienso que sí es importante...”

Economía

La informante manifestó la disposición de absorber los gastos que implica participar en un evento académico, sin embargo considera que hay otros gastos que rebasan a los docentes que participan en actividades relacionadas con los cuerpos académicos, como en el caso de la organización, como en el caso de la experiencia que tuvieron los integrantes del CA en el que participa, al organizar por segundo año consecutivo una jornada académica, en la que tuvieron que desembolsar:

...En ese momento dijimos: nos hubiera gustado que no tuviéramos que poner dinero... Considero que no es justo... Sobre todo cuando echa uno la mirada y ve que

¿si hay recurso para eso! ¿Por qué lo tengo que poner yo cuando en la misma Secretaría debe haber recurso para eso?

Enfatizó que si las autoridades han insistido en que debe haber investigación y productividad, pero se cuestiona:

“¿Y el recurso para que yo lo logre? ¿Quién me va a pagar esto del libro?”

En la institución donde se desempeña ha gestionado ante la dirección que haya una partida para estos gastos, gracias a la cual se les ha financiado la publicación de dos libros, sin embargo insiste en que al menos se les podría subsidiar un porcentaje de los demás gastos que implican el desarrollo de actividades de quienes forman parte de un CA:

Hasta para el hecho de ir al PRODEP a entregar el currículum es nuestro dinero ¿no?... Yo no quiero que todo me lo de la escuela... Pero que hay cosas que si le corresponden... En cuanto a mis pasajes para ir a PRODEP me puede dar la mitad ¿no?

Satisfacciones

Se muestra altamente satisfecha ante los resultados obtenidos en la formación de los estudiantes, así como en las aportaciones que han hecho al currículum, de las que a su vez han derivado mejoras en la formación de los estudiantes:

...Ver cómo esas aportaciones han mejorado la formación de los estudiantes ¡eso es satisfactorio!

...El identificar cómo nuestros egresados después de un tiempo regresan y nos muestran sus logros a partir de lo que aprendieron con nosotros ¡eso es satisfactorio!

Así como también muestra gran satisfacción por la participación de los alumnos como ponentes en eventos académicos, mediante la presentación de su trabajo recepcional; así como ser una de las instituciones pioneras en la formación de cuerpos académicos en el estado, lo que ha hecho posible contar con certificación y acreditación correspondientes:

“...Va desde lo personal hasta lo institucional... Es satisfactorio que nuestro trabajo en primer lugar va hacia una mejor formación de nuestros estudiantes, y en segundo lugar pues más prestigio para nuestra institución.”

Percepción en el entorno

Considera que la percepción que tienen de los docentes que participan en cuerpos académicos se encuentra polarizada: hay compañeros de trabajo que reconocen su trabajo, e incluso recurren a ellos para solicitarles que participen en alguna situación tendiente a la mejora; sin embargo, hay ocasiones en que han experimentado también rechazo por celo profesional o envidia. En general se ha propiciado un clima de competencia entre los docentes que la informante considera como favorable para la institución:

...Sé que en todas las escuelas se dan estos grupos, esta balcanización del personal, el clima organizacional y por supuesto que hay quien nos percibe así como ¡uy! las que hacen todo, las non plus ultra -ya sabes ja ja-

...Y a quien no le agrada mucho la idea de que alguien esté sobresaliendo o esté proponiendo...

...Pero hay otros momentos en los que se siente el apoyo y hasta la gratitud: ¡Por ustedes fue que lo empezamos!

5.2.2.2 Informante “N”.

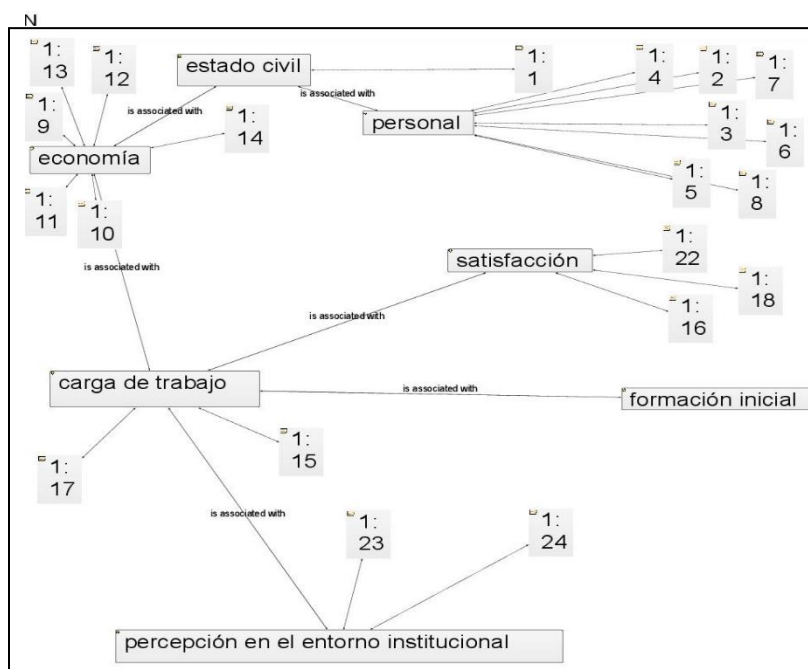


Figura 27. Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante N.

Estado civil

En este caso la docente inicia afirmando que el estado civil no afecta, pero el resto de su comentario describe que sí afecta. Afirma que sobre todo surgen complicaciones que limitan el tiempo de dedicación a la investigación, y su participación en los eventos académicos, ante la condición de maternidad que asume a partir de su divorcio, encontrando como necesario establecer prioridades.

“...Soy soltera, divorciada, tengo dos niños, vivo con ellos, yo creo que la parte donde se conflictúa es el ser madre y ser responsable de dos pequeños...”

Implica no dedicarte también el 100% a la investigación...”

Encuentra que para hacer investigación hay que dedicar tiempo extra, e incluso trasladarse a otros espacios. Comenta que con otras docentes que tienen en común el rol de la maternidad, han enfrentado esta limitante participando en congresos virtuales.

“Le dedicamos tiempo a la investigación en la noche y en los fines de semana, es cuando tendemos a abrir ese espacio...”

Motivación

La docente describe que su inquietud de participar en los cuerpos académicos se origina cuando le entregan el reconocimiento como perfil, y posteriormente al decidir con otros docentes integrarse como CA. Así como también fue motivante el contacto con la vida académica que tuvo durante su posgrado en la BUAP; así como también el percatarse que dentro de su misma institución había docentes que ya habían entrado a la dinámica de formar cuerpos académicos, es decir, que pese a las limitaciones que reconoce que tiene la escuela normal se dio cuenta de que era posible lograrlo.

“Comienza en mí el “gusanito” por los CAS después que recibo el reconocimiento como perfil...”

...Entonces nos motiva primero el interés de ir respondiendo a las exigencias...”

Antes la motivación era poder tener una posición similar a la de alguno de sus maestros, o de sus compañeros, encontrando actualmente la motivación al convivir con otro tipo de personas, con quienes ha podido compartir otros intereses. Así como también le ha resultado motivante recibir un reconocimiento.

“...Ahora me motiva que ya pruebas estar en otros escenarios y convives con otro tipo de personas... Compartes otros intereses...

...También me motiva el que te den un reconocimiento... ¡N. es un perfil PRODEP!”

Destaca el poder contribuir con la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y con la estadística que rinde su institución.

“...Otra es que entras a la evaluación y es satisfactorio cuando te evalúan y dicen: ¡adelante, puedes seguir con el perfil!...”

Importancia de participar en un CA

Destaca la docente que resulta de especial importancia la generación y aplicación del conocimiento; y que normativamente los docentes ingresan a la dinámica de CAS, dado que es una exigencia tanto la evaluación personal como la evaluación del rendimiento de las escuelas normales.

“...Si no existiera el término CA como lo denomina PRODEP, tal vez tendríamos que estar hablando de la importancia de generar y aplicar conocimiento y eso si es importante...”

Considera que entrar en la dinámica de PRODEP y estar evaluándose cada tres años, eso les permite a los docentes estar actualizados y poder contribuir con las instituciones.

“...Es entrar como en una dinámica de realmente estar actualizado...

...Que de alguna manera te sientas obligado a contribuir, eso es lo más significativo...”

Así como considera muy gratificante el ser representante del CA, aunque reconoce que implica mucho esfuerzo y hasta en ocasiones resulta frustrante, cuando en ocasiones los demás docentes no responden lo que se espera de ellos en función de los resultados que se tienen que rendir.

Afinidad y empatía

Para la docente son muy importantes, porque implican tener confianza para contar con la disposición para trabajar en otros espacios y en otros horarios, sin que haya molestia; así como para hacer observaciones sobre los avances y poderles advertir a los demás docentes sobre algunas observaciones.

“...Son sustanciales, si no las hay no vas a poder trabajar...

...Sentirte con la confianza de exigirle al compañero (a)...”

Para todo esto es mejor que haya amistad entre los integrantes, así como coincidencia ideológica; es importante contar con afinidad para el desarrollo de una investigación o ponencia.

“...Entonces si debe haber mucha afinidad y sobre todo en cuestiones de amistad, e ideológicas...”

Enfatiza que la diferencia de edades entre los participantes del CA en que se encuentra, pero esto no ha limitado la empatía, considera necesario buscar en esta situación el beneficio de compartir la experiencia de todos los integrantes, encontrando en ello más ventaja que desventaja.

Economía

La docente comenta que en cuanto a los recursos económicos en ocasiones cuentan con el apoyo institucional, por lo que deciden en qué eventos participar en función de dicho apoyo, así como del interés y de las fechas en que se vaya a realizar.

“En la licenciatura de educación primaria nos apoyan solamente con el 50% de inscripción a los eventos... Entonces en función de los costos decidimos si participamos o no... Si llevamos estudiantes o no”

Advierte que al valorar la asistencia a los eventos también hay que considerar a los colaboradores a quienes tampoco se les puede exigir ni el que asistan, ni que produzcan al mismo ritmo que los integrantes.

“...No tanto los colaboradores, porque ellos aunque aparecen, su currículum no se “jala” para evaluar al CA...”

Enfatiza que en el CA han encontrado la mejor manera de administrarse y cuando tienen que aportar económicamente, muestran disposición, sin que hasta el momento dicha situación haya afectado seriamente sus finanzas personales.

“...Hay que ser organizados pero si estar conscientes de que en vez de comprarte unos zapatos... A lo mejor tendrías que pagar lo de tu participación a un evento, pero sí lo hacemos sin problema... Creo que somos un poquito organizadas en esa parte...”

Enfatiza tener claridad en que las circunstancias en cuanto a las partidas presupuestales que otorgaba el gobierno a las instituciones, ahora son muy diferentes. Los mecanismos para hacer llegar actualmente recursos financieros son mediante el Programa Estatal del Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PEFEN), con la debida justificación de la forma en que se aplicarán dichos recursos; o bien mediante el PRODEP.

Carga de trabajo

La docente opina que el exceso de carga de trabajo si es una condicionante para decidir no participar en un CA, aprecia que da la impresión de que existe una separación entre las actividades propias de su programa y las demandas del PRODEP.

“Sí, sí es una condicionante y yo creo que más tendiente a decidir que no estés en un CA, a desmotivarte...”

Encontrando además que se ha mal interpretado la carga diversificada, considera que debería ser parte de las actividades cotidianas de los docentes.

“...La aplicaron como tal, como se determina en los lineamientos sin analizar a profundidad cómo se puede organizar temporalmente esa carga diversificada, si lo hicieran, otra cosa sería ¿no?...”

Y agrega que hay que buscarle sentido a la carga diversificada que demandan estos procesos:

“...A la mejor no le hemos encontrado por qué están pidiendo esas cuatro tareas, porque si tu analizas lo que te hace la producción académica está centrada en la investigación no en gestión o tutoría...”

En el caso de docencia, encuentra que lo que se busca es que desde los espacios en que se trabaja con los alumnos, se genere y se aplique el conocimiento; en lo que se refiere a la asesoría académica opina que al parecer se busca que los docentes orienten y generen más investigadores:

“Y sin embargo no consideran la investigación en esa carga, que es a lo que tendríamos que dedicarle mayor tiempo ¿no?...”

Satisfacciones

Comenta que sí hay satisfacciones, como en el caso de las participaciones en los congresos mediante una ponencia:

“...La satisfacción llega cuando terminas de hacer la presentación de la ponencia y te dan tu constancia, es ahí cuando tú dices ¡lo hice, lo logré!”

Reconociendo que es arduo el trabajo, pero finalmente le sobreviene la recompensa.

Percepción en el entorno

Considera que pertenecer a un CA es formar parte de un grupo de investigadores que desarrollan actividades en forma sistematizada, pero que lo que hacen es una función más que corresponde a los docentes que se desempeñan en educación superior. La opinión que tienen de ellos los demás docentes son encontradas; en el caso de quienes saben qué implica ser parte de un CA, los miran con cierta desconfianza con respecto a sus logros:

“...A lo mejor nos perciben con cierto recelo... O con cierta duda... ¿Realmente lo hacen o no lo hacen?”

Mientras que hay otros docentes que los ven con cierta admiración:

“...Hay compañeros que sepan o no sepan lo que implica ser parte de un CA te ven con admiración...”

Desventajas

Comenta que si tiene muchas desventajas el participar en cuerpos académicos; como en el caso del tiempo, dado que tienen que trabajar fuera de su horario laboral para poder avanzar; otra es la inversión económica; así como enfrentar el celo profesional que se despierta en algunos otros docentes:

“...Una desventaja que prevalece es el celo profesional de mucha gente, la envidia, a veces eso lleva a que te pongan obstáculos...”

Te saturan de actividades con tal de que tengas una barrera más para que no produzcas...”

5.2.2.3 Informante “M”.

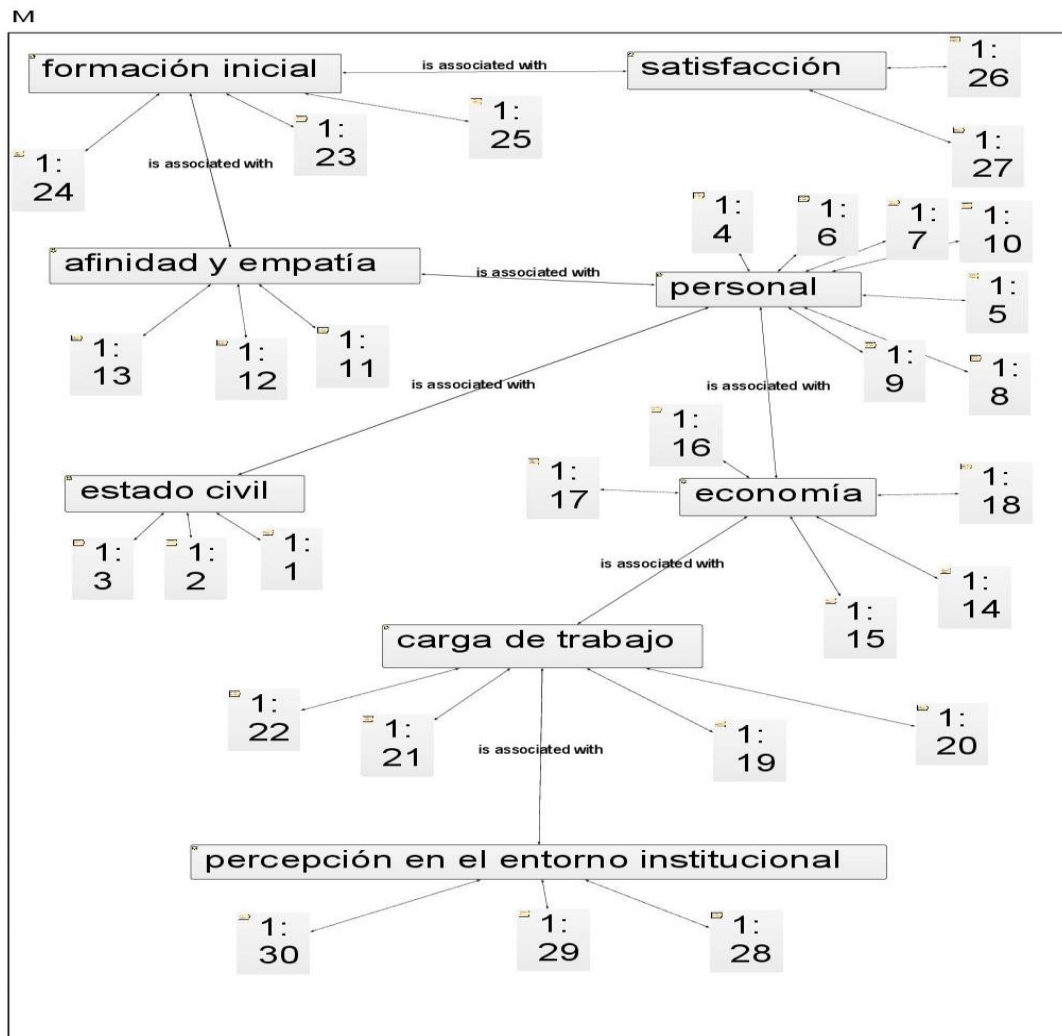


Figura 28. Red de Atlas-ti construida con las respuestas de la informante M.

Estado civil

El estado civil si influye, sobre todo si se relaciona con el género y con la etapa de la vida. En el caso de estar casado tiene que ver con la etapa en la que se encuentra en relación a los hijos, porque es diferente cuando se planea tenerlos, que cuando ya se tienen, implica un gran

compromiso el estar formando a una familia. A esta responsabilidad familiar se suma la responsabilidad laboral y hay que dividir todos esos roles que se asumen en 24 horas:

“Más que el estado civil se relaciona con la etapa de la vida...”

Propósito personal

El propósito personal al formar parte de un CA fue en dos sentidos: en lo personal y en lo institucional. En lo personal por haber logrado obtener el perfil y por ser parte de un CA y en lo institucional, porque contribuyo con mi escuela.

Motivación

Le motivó a formar parte de un CA el gusto por conocer y vincular el contexto ya que a partir de un curso que tomó hace varios años con Rojas Soriano en la UNAM, surgió en ella el gusto por la investigación social:

“...Tuve la fortuna de estar en un curso con Rojas Soriano de la UNAM y la investigación social que el maneja es la que me ha interesado...”

Importancia de participar en un CA

Considera que es muy importante participar en la formación de un CA dado que a partir de la investigación busca que haya un impacto favorable en su institución.

El gusto por la investigación y la curiosidad por estudiar algunos fenómenos en el entorno institucional, permitirá estar dispuesto a sacrificar tiempo y dinero. Cuando algo nos gusta se buscan los medios y se hace:

“Sí, me parece muy importante porque bueno... ¿Para qué investigar?... Para que haya un impacto...”

Afinidad y empatía

Son muy importantes la afinidad y la empatía entre los docentes que deciden formar un CA, porque cuando existen lazos de amistad se conocen las debilidades y fortalezas, tanto en lo personal como en lo profesional, hay confianza y esto permite conocer la circunstancia personal y familiar de los integrantes, esto permite un mayor entendimiento y genera un buen clima de trabajo, propicio para las largas horas de trabajo y de convivencia en general a las que habrá que enfrentarse. Conocer el temperamento de las personas ayuda para saber cómo y cuándo dirigirse a los integrantes. Todo esto hará posible ayudarse mutuamente tanto en lo personal como en lo profesional:

“Tiene mucha importancia, porque cuando ya tienes un lazo de amistad, estamos dispuestos a ser el complemento...”

Economía

Opina que cuando se tiene el gusto por realizar una actividad, como en este caso, no se siente mucho al desembolsar. En el caso del PROFEN se ha aportado para procesos de titulación de maestrías.

Actualmente se han limitado los recursos que el PRODEP brindaba, esto ha retrasado algunos proyectos y se ha provocado que los docentes solo avancen en la parte teórica. Se tiene poca claridad de lo que pasa con estos recursos, por qué tardan tanto en llegar o por qué no llegan:

“Hay ocasiones en que se nos apoya con algunos recursos...”

Actualmente estamos bastante limitados y en espera de algunos recursos vía PRODEP....”

Para poder participar en congresos, revisamos en cuáles de ellos hay interés por participar y aprovechando las fechas en que percibimos un poco más vamos reservando un poco para estos gastos.

Otra forma de obtener recursos es mediante la gestión con el personal directivo de la escuela sensibilizándolos sobre la necesidad de contar con ese apoyo, pero de no haber respuesta favorable, somos los integrantes del CA quienes solventamos.

Carga de trabajo

El exceso de carga de trabajo si es una condicionante para decidir participar o no en la formación de un CA, ya que generalmente hay que dedicarle tiempo a contra turno, por lo que hay docentes que, al no estar dispuestos a hacerlo, deciden no participar:

“Sí es una condicionante para decidir participar o no en un CA...

...Pero es el gusto por lo que estás dando...”

Formación inicial

La formación inicial es fundamental. Estudiar Administración de Empresas en la universidad de Veracruz le dio las bases, donde tuvo la oportunidad de tener muy buenos maestros de la UNAM:

“...La carrera inicial es fundamental, no me quedó a deber esa parte de mi formación. Yo estudié en la universidad veracruzana...”

Satisfacciones

Ha habido muchas satisfacciones, que van desde recibir apoyo económico por parte del Programa, hasta el reconocimiento por ser perfil y haber formado un CA:

“¡Muchísimas satisfacciones! Nosotros lo hemos visto en lo económico, a la hora de que a nosotros se nos reconoce como perfil...”

El otro beneficio es que como CA metimos un proyecto y también nos fue aprobado...”

Percepción en el entorno

Considera que los perciben con gusto. Como parte de la cultura institucional cuentan con un clima favorable de trabajo y no hay una percepción negativa por ser integrantes de un CA:

“...Nos perciben con gusto, al principio... Nosotros hemos creado una comunidad en que siempre hemos visto por nosotros y por la escuela...”

5.2.2.4 Informante “J”.

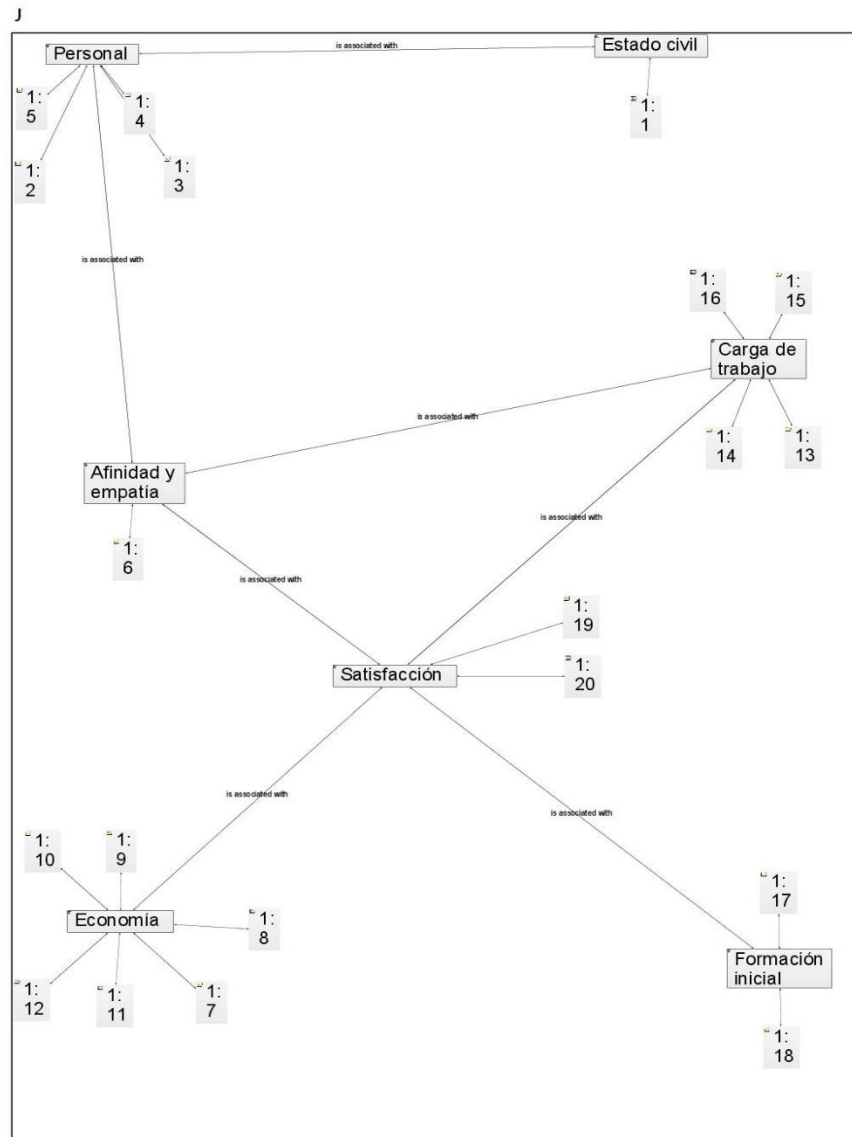


Figura 29. Red de Atlas-ti construida con las respuestas del informante J.

Estado civil

El informante considera que el estado civil no influye al tomar la decisión de participar en un CA, su esposa ha sido el apoyo para que haya tenido la facilidad de estudiar. Hasta el momento cuenta con dos licenciaturas y tres maestrías, además de tener un cargo directivo y de participar en un CA:

“Mi esposa tiene solo hasta la secundaria, por su familia no pudo estudiar ni educación media superior, ni superior y pues he contado con la facilidad de poder hacer estudios...”

Motivación

Se ha interesado en las prácticas académicas, ya que ha sido asesor académico por más de quince años, por lo que conoce ese escenario académico, decidiendo formalizar su actuar al participar en un CA:

“La motivación creo que se va haciendo más compleja...”

Propósito

Considera que decidió participar en el CA por tener la inquietud de exponer ideas y propuestas:

“No es tanto como un propósito sino más bien como un asunto de que yo también quiero estar en ese escenario, exponiendo ideas... Fue más bien un gusto...”

Importancia de participar en un CA

Considera que como docentes es muy importante participar en la formación de los cuerpos académicos, sobre todo en el caso de quienes se dedican a la formación de profesores, y más aún si se cuenta con nombramiento de tiempo completo, lo que da mayor probabilidad de dedicar tiempo a la investigación:

“Si es importante, debe ser una condición, sino de todos, sí de la mayoría de los compañeros que son tiempos completos...”

Afinidad y empatía

Considera que son importantes la cordialidad y el respeto entre los integrantes de los cuerpos académicos, porque contribuyen a generar un clima propicio para el trabajo, que les permite avanzar en los proyectos y propuestas:

“La afinidad y la empatía son muy importantes, sin esto es muy difícil avanzar...”

Economía

Considera que es el docente quien al invertir en su permanente preparación debe contar con el apoyo de su familia, ya que con frecuencia se generan limitaciones por invertir en su desarrollo profesional.

En el rubro de los cuerpos académicos, hay serias limitaciones, ya que las escuelas normales carecen de los recursos y políticas como en el caso de las universidades.

En cuanto a los recursos que requieren los cuerpos académicos para poder avanzar en los estadios que especifica PRODEP, enfatiza que es el Estado quien debe proveer de dichos recursos para hacer posible el avance. Incluso se cuestiona la razón por la que no les han sido entregados algunos recursos que en su oportunidad fueron autorizados para un proyecto que elaboraron:

Al estado le ha faltado la iniciativa de mirar a los CAS que están en formación, no ha entendido que tiene que revisar para poder fortalecer a uno o dos que realmente estén haciendo el trabajo, y que les inyecten recursos y facilidades...

Carga de trabajo

Enfatiza que es necesario contar con la normatividad que respalde a los docentes, los docentes para que se les asignen un mayor número de horas para dedicarse a las actividades propias de un CA, por lo que se existe cierto temor de incurrir en una irregularidad, Ante esta situación, se ven obligados a buscar otros espacios y a trabajar a contra turno. Considera que de existir esta normatividad se limitaría la resistencia por parte de algunos docentes para participar en los cuerpos académicos:

“...Yo creo que la parte de la carga horaria es un sufrimiento... Es la parte que no está sujeta a una normatividad... Como que no hay un documento que diga que eso es válido...”

Formación inicial

Dada su formación en la Universidad Pedagógica cuenta con las herramientas necesarias para hacer investigación, pero reconoce que en el caso de las escuelas normales esa es una debilidad que repercute en la formación de los futuros docentes:

“En las normales falta esa parte, a los alumnos se les habilita para ser buenos maestros pero hay una parte que no está siendo atendida y que tiene que ver con la investigación...”

Satisfacción

Considera que le ha dejado grandes satisfacciones como el haber asesorado trabajos recepcionales en la UPN, así como en la escuela Normal Superior. Enfatiza la gran satisfacción que le dejó el haber apoyado a uno de sus hijos, quien estudió en la UPN- Ajusco, y actualmente labora en la misma escuela normal Benito Juárez de Zacatlán:

“...Como por ejemplo ser asesor de una cantidad importante de trabajos de titulación de la UPN en diferentes modalidades; ser asesor de trabajos de titulación de la Normal Superior...”

Así como también le resulta altamente gratificante actualmente contar con el apoyo del Dr. Elio Mas Ferrer, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, quien pertenece a un CA consolidado; y por contar con la vinculación con el primer CA que empezó a hablar de interculturalidad en México.

“Puede ser que influya, pero no es determinante...”

...Yo creo que más bien es una cuestión de actitud...”

Precisa haberse dado cuenta de que quienes integran CAS en las escuelas normales en Puebla por lo general corresponden a una generación.

Propósito personal

Su propósito principal al formar un CA ha sido y es formalizar los procesos de investigación que ya realizaban; así como hacer investigación; aportar conocimientos, sobre todo en beneficio de los alumnos y también de los docentes y en general de hacer contribuciones a la educación.

Importancia de participar en un CA

Piensa que en general es importante participar, independientemente de la connotación de CA que proviene del Programa, así como de los apoyos que surgieron con la intención de dinamizar los procesos; además considera que es algo positivo porque valora el hacer investigación en forma colaborativa:

“Me parece importante ser parte de un grupo de investigación...”

...Entonces si es algo positivo porque además valoro el hacer investigación en colaboración... ...Hacerlo solos es mucho más complejo...”

Afinidad y empatía

Afinidad y empatía sí considera que son determinantes para formar un CA, porque cuando algunos integrantes se han desmotivado, gracias al clima de empatía y afinidad se ayudan, incluso brindándose apoyo emocional o de trabajo para recuperarse. Esta afinidad y amistad les ha permitido sortear de la mejor manera las dificultades institucionales, como en el caso de que no se les autorice asistir a algún evento académico. Afirmo que ha notado estos rasgos de amistad y empatía también en los demás CAS de la institución:

“Es importante que haya afinidad personal o académica...

En nuestro caso ha sido un detonante para continuar...”

Asimismo, han hecho trascender este clima de afinidad hacia los alumnos que colaboran con ellos, por considerar que es importante fomentar las buenas relaciones interpersonales para el aprendizaje, no solo en el aula:

“...Si no se tiene esa afinidad disciplinaria y el interés por el trabajo colaborativo no se puede hablar de un CA...”

Hay casos en que por cuestiones personales hay quien tiene una mayor producción, pero han buscado equilibrar esta situación.

Economía

Juzga que la situación económica la ha limitado, sobre todo para participar con el grupo de la Peonza de España, con quienes comparten una red. Así como también han tenido otras experiencias por no contar con los recursos necesarios, como en el caso de la publicación de un libro, no contar con un espacio para trabajar, ni con los recursos para apoyar a los alumnos para asistir a eventos académicos, así como para asistir a congresos, adquirir acervo bibliográfico o tomar algún curso:

“...Las autoridades prefieren gastar en la compra de cualquier cosa intrascendente que apoyar en un evento académico...”

Incluso refiere que ante el agotamiento natural por enfrentar continuamente diferentes limitantes decidieron desintegrar el CA; sin embargo, refiere que a pesar de todas las limitantes no le ha costado desembolsar y menos cuando se trata de asistir a algún foro que sabe que es importante, dado que las reflexiones que se generen en él contribuirán a retroalimentar su proyecto:

“...Pero no me ha dolido desembolsar para darle vida a las acciones que hay...”

Sugiere que sería importante que a nivel institucional hubiera una partida destinada para estos rubros.

Carga de trabajo

Un aspecto importante tanto para docentes con perfil como en el caso de los CAS es la diversificación de la carga. Considera que algunas autoridades han mal interpretado lo que significa “carga diversificada” y se cuestiona si saben cuántas veces al año un docente tiene que hacer docencia, y las condiciones con que cuenta para hacerlo:

“...Algunos directivos han entendido la carga diversificada como saturación de actividades...

¿Qué implica tener “carga diversificada?... ¿Con qué condiciones?”

La decisión de desintegrar el CA también ha sido por sobrecarga de trabajo, dada la saturación de actividades que sobreviene al ingresar al doctorado.

Considera que se presenta la sobrecarga de trabajo cuando se les asignan horas en investigación, porque hay que hacer ponencias, entre otras cosas y los directores asignan pocas horas para estas actividades, lo que lleva a trabajar fuera del horario:

“Cuando se tiene carga horaria en investigación hay sobrecarga de trabajo...”

Cuando ya se logra formar el CA, a la investigación hay que agregar la parte administrativa; la docente encuentra que la gestión y la rendición de cuentas resulta muy desgastante ya que hay que dedicar tiempo en llenar formatos o integrar carpetas.

Formación inicial

Considera que tuvo una formación inicial muy buena en la licenciatura de psicología de la BUAP, donde conoció diversidad de estilos de enseñanza y cuando se incorporó a la normal pudo darse cuenta de la gran diferencia: no había seminarios, los docentes no iban a congresos, ni había espacios académicos de discusión, entre otras cosas:

“ ...De la BUAP yo si tuve muchas cosas, tuve una formación que me permitió conocer muchos estilos de enseñanza, también que me permitió participar en muchos espacios académicos...

En la formación inicial reconozco que había maestros que hacían investigación-acción...”

Satisfacciones

A pesar de que no ha habido un espacio institucional para el reconocimiento por ser perfil y formar parte de un CA; ha habido satisfacciones, una de ellas fue haber podido apoyar económicamente con dinero que era para becas, a los alumnos para participar en un evento académico, fue una manera de reconocer su trabajo; así como el publicar un libro y el que viniera

Carlos Velázquez, investigador reconocido de España y reconociera su trabajo:

...Una de las satisfacciones fue que con el dinero que era para becas de los alumnos los pudimos apoyar económicamente para participar en un evento académico...

...También el sacar el libro... También el que viniera Carlos Velázquez y dijera lo que están haciendo vale la pena, los voy a apoyar...

Percepción en el entorno

Considera que ser parte de un CA no es algo que sea importante para los demás, no les ha dado algún beneficio, al contrario; incluso comenta que en alguna ocasión su directora aseveró que esto ocurre porque al trabajar evidencia lo que los demás docentes no hacen:

No creo que sea algo positivo...

...No creo que sea algo importante para ellos...

...Les genera cierta incomodidad, es como un espejo en el que ellos ven algunas debilidades que están teniendo en su desempeño y no les gusta verlo...

...Tal parece que ha sido algo más en contra que a favor, porque antes no se nos señalaba tanto, ni se nos criticaba...

Como resultado de la fase cualitativa se identificó que las características del perfil de los formadores influyen de la siguiente manera en la creación de los cuerpos académicos (Figura 31):

La motivación de los docentes para participar en la formación de cuerpos académicos presenta diferentes puntos de origen, dentro de los cuales se encuentran características de los docentes o bien asociaciones entre estas que favorecen o limitan (desmotivación) la formación de cuerpos académicos. La presencia de dichas características y sus asociaciones, tienen que ver con dos momentos de la vida del docente en los que surgen: el pasado, donde se identificaron características que influyen de manera indirecta, como: el género, el grado de escolaridad de los padres, el capital cultural y la formación inicial; y el presente donde se encontraron características cuya influencia es directa y se relacionan estrechamente con el contexto, como: el tipo de nombramiento, la antigüedad en el servicio, la formación de posgrado, la satisfacción por participar en los cuerpos académicos, la edad, el estado civil, la afinidad y empatía entre grupos de docentes, la percepción en el entorno que los demás docentes tienen de los formadores que participan en la creación de cuerpos académicos, la carga de trabajo; la importancia que los docentes le atribuyen a la participación; y factores económicos relacionados con el desarrollo de actividades de quienes forman los cuerpos académicos.

Cabe mencionar que el género y la edad se incluyeron por ser dos rasgos importantes que a su vez son características de los formadores que invariablemente están presentes en su perfil; que se encontraron en las aportaciones de tres de los citados autores en los que se

basaron los supuestos; así como por considerar la fuerza que per se imprimen a las asociaciones de las características.

Por otra parte, de acuerdo al tipo de efecto que producen en la decisión de los docentes de participar o no en la formación de cuerpos académicos, se considera que las características pueden ser de tres tipos: *positivas*, como en el caso de la afinidad y empatía, así como de la satisfacción; *negativas*, como en el caso del exceso de carga de trabajo y de una economía limitada; o *intermedias*, como en el caso de la percepción del entorno, el estado civil, la edad, el propósito personal, la importancia de participar, el tipo de nombramiento, la antigüedad en el servicio, y la formación inicial y de posgrado.

Respecto a las características que ejercen influencia indirecta, una de ellas se refiere a la **escolaridad de los padres**, característica que guarda relación estrecha con la cultura familiar, que se construye cuando se inculcan hábitos, principios, valores y costumbres, con lo que además se genera la cultura del cumplimiento y del logro de objetivos; de esta característica se detectó que sobre todo influye la escolaridad de la madre, ya que en los docentes que forman parte de un CA se encontró que el menor grado de escolaridad de la madre es de primaria, con un 42% y el 16% mostró contar con grado de maestría; mientras que en los docentes que no participan en cuerpos académicos el 13% de las madres no cuenta con preparación alguna, y el 5% presentó grado de maestría.

Pese a que, en cuanto al **género**, se demostró que no existe una diferencia significativa en la población total de los docentes de tiempo completo, ya que la diferencia es de seis puntos porcentuales (53% masculino y 47% femenino), es conveniente advertir que en los cuerpos académicos, si existe una tendencia feminizante, como lo demuestra el 81% de los participantes que son mujeres.

Se encontró que el género, es una de las características que guarda estrecha relación con la etapa de la vida que cursa el docente, para determinar si participa o no en la formación de cuerpos académicos.

La formación inicial es otra característica que llama la atención, dado que el tipo de disciplina en la que se haya formado el docente y los contenidos en investigación a los que haya tenido acceso pudieron propiciar que siguiera tres rutas: a) la que le permitiera continuar preparándose y vía algún posgrado le redituara contar con mejores competencias en investigación, que con la sinergia de otras características derivadas de la fuerza del contexto, le impulsaran a participar en un CA; b) que precisamente el carecer de dichas competencias, no le permitiera contar con la suficiente motivación para decidir participar en un CA; y c) que aun sin contar con una formación inicial a favor del desarrollo de las citadas competencias investigativas, decidiera participar en la formación de cuerpos académicos. Esta tercera ruta fue la que se identificó en este estudio, en la que un poco más de la mitad de los docentes (el 61%) presentaron formación inicial en la docencia, es decir, es muy probable que no contaran con competencias para la investigación, ya que los planes de

estudio para formar a los docentes carecían de estos contenidos curriculares; y sin embargo, estudiaron un posgrado y decidieron participar en la formación de cuerpos académicos; este hecho ocurrió probablemente porque los docentes están sujetos a la fuerza latente del contexto, donde la interacción con otras características como la edad y el tipo de nombramiento, finalmente les motivaron para formar un CA.

En cuanto a las características que ejercen influencia directa en la participación de los docentes para formar cuerpos académicos, la influencia de la **edad** en la formación de los cuerpos académicos resulta de interés particular, por ser una característica que se relaciona directamente con otras dos: el **tipo de nombramiento** que PRODEP solicita sea de tiempo completo; y la **antigüedad en el servicio**. Esta estrecha relación unidireccional de la edad hacia cada una de estas características para el caso del tipo de nombramiento, se hace evidente cuando el docente vive un prolongado recorrido temporal para poder obtener dicho nombramiento, propiciando que quienes actualmente cuentan con él sean en su mayoría los docentes que presentan más años de servicio y en consecuencia conforman una población con mayor edad, como se puede apreciar en la primera fase de este estudio, donde se identificó que el promedio de edad para las docentes resultó ser de cuarenta y seis años (Figura 8) mientras que para los docentes resultó de cincuenta años; y en cuanto a los años de servicio, el promedio fue de dieciocho años para las docentes y de veinte años para los docentes, registrándose una edad máxima de sesenta años (Figura 8). La relación entre estas características muestra un punto paradójico representado por el momento en que el docente logra obtener el citado tipo de nombramiento, ya que cuando esto ocurre al mismo tiempo su edad cronológica lo coloca en la antesala del retiro del servicio, y además muestra un desgaste

físico natural en el mejor de los casos, o alteraciones en su salud, en el peor de ellos, que corresponden precisamente a su edad, lo que complejiza el escenario en el que el docente decide participar o no en la formación de un CA.

Es precisamente en relación a estas tres características que se coincide parcialmente con Mungarro (2009), quien ha afirmado que la edad del sujeto, la antigüedad en el sistema y la categoría de su contrato son las principales características que determinan que se integre a programas de posgrado. En el presente estudio se pudo detectar que además existen otras características que influyen en dicha decisión, tales como: su formación inicial, el capital cultural, y hasta su carga de trabajo, como se comenta más adelante.

La formación de posgrado vista como la continuidad de la formación de los docentes, es una de las características con mayor influencia en la decisión de formar un CA, este nivel de influencia está relacionado directamente con la interacción de los docentes, y con la investigación y el desarrollo de las competencias que ya se han mencionado; así como al interactuar con otras características; si se suma el gusto por la investigación, la satisfacción, y la afinidad y empatía entre los docentes, será posible que se propicie con cierta facilidad la participación de los docentes en la formación de cuerpos académicos.

La **afinidad y empatía** entre los docentes que se reúnen y trabajan en grupos de investigación son una fortaleza, y resultan determinantes cuando se trata de la formación de cuerpos académicos; ambas contribuyen a generar confianza, entendimiento, cordialidad,

apoyo mutuo y comprensión que propician un clima de trabajo favorable y les permite librar algunas dificultades y tensiones. Dichas características pueden mostrarse en lo personal, pero también puede haber afinidad en la disciplina, en las metodologías, y en ideologías, entre otros aspectos.

Se identificó que las **satisfacciones** que viven los docentes que forman cuerpos académicos es en varios sentidos: se relacionan con el impacto favorable en la formación de los alumnos, como se puede apreciar en su desempeño profesional, y en las primeras producciones presentadas en foros académicos; al contribuir para obtener certificaciones y acreditaciones institucionales; en la participación como ponentes en congresos nacionales e internacionales; al recibir apoyos económicos y al recibir el reconocimiento como perfil deseable por parte del PRODEP; al relacionarse con algunos otros investigadores mediante redes de colaboración; así como apoyar en la resolución de problemas donde algún directivo solicita su intervención. Otra forma de experimentar satisfacción en los docentes es a través del reconocimiento por parte de los demás docentes; y al desarrollar el gusto por incidir favorablemente en el contexto; así como por llevar a cabo un trabajo colegiado e innovador.

La **percepción en el entorno** puede ser positiva o negativa. Es positiva cuando aumenta la motivación de los docentes para participar en la formación de cuerpos académicos, como cuando se genera respeto, reconocimiento e incluso gratitud o admiración. Y negativa cuando aleja a los docentes de la participación para formar cuerpos académicos, como cuando son objeto de críticas que en ocasiones propician un trato hostil; a veces llega

a presentarse cierto rechazo provocado por el celo profesional o por la incomodidad de que alguien esté sobresaliendo, propiciando que algunas veces se obstaculice el desarrollo de actividades.

Hay que destacar que en el caso de que se asocien: afinidad y empatía entre grupos de docentes; la satisfacción de participar en los procesos y actividades inherentes a la formación de cuerpos académicos; así como la percepción positiva de otros docentes; la resultante agilizaría la participación de los docentes en la formación de cuerpos académicos.

La importancia de participar en la formación de un CA y el propósito personal de los docentes para participar en estos procesos, fueron dos características más que se identificaron que contribuyen con la motivación para formar cuerpos académicos. Es de gran importancia participar no solo en la formación de cuerpos académicos, sino en la generación y aplicación innovadora del conocimiento, los docentes participantes reconocieron que hacer investigación actualmente es una más de las actividades propias de los formadores y parte de las responsabilidades de quienes ostentan un nombramiento de tiempo completo. En cuanto al propósito personal que motiva a los docentes a formar cuerpos académicos, el común denominador fue el gusto por la investigación, por el trabajo colaborativo, y el interés por contribuir a la mejora de la formación docente inicial.

En relación al **estado civil** de los docentes, la influencia que se identificó en sus aportaciones, es la que ejerce la etapa de la vida en la que se encuentra el docente, ya que en

la medida en que se tengan responsabilidades derivadas de los roles familiares, podrán disponer del tiempo extra necesario para desarrollar actividades relacionadas con la formación de cuerpos académicos, como la investigación y la participación en eventos académicos, entre otros. Si al tipo de estado civil se asocian otras características es posible dinamizar o limitar la participación de los docentes para formar cuerpos académicos, como en el caso de asociar al estado civil con la edad; con la afinidad y empatía que tiene el docente con sus colegas; con la satisfacción; y con la economía.

Con la información planteada hasta este momento es posible advertir que a las aportaciones de Flores (2010), quien considera que el género, edad, estado civil, nivel de escolaridad, y el capital cultural que proviene de los padres son las características que determinan el perfil de los formadores de docentes; es posible agregar que la formación inicial también es una característica de dicho perfil que hay que tener en cuenta por el grado de influencia que ejerce.

Por otra parte, se detectaron dos características que ejercen mayor influencia para limitar la formación de cuerpos académicos: la **carga de trabajo** cuando es excesiva y la **economía** cuando es limitada. Se asigna por lo regular a los docentes un menor número de horas para llevar a cabo actividades relacionadas con la investigación, y se preponderan las actividades relacionadas con la docencia; esta situación representa una condicionante para que los docentes decidan no participar en la formación de un CA, ya que el hacerlo los lleva a trabajar horas extra, con implicaciones en la esfera personal y familiar, como ya se ha

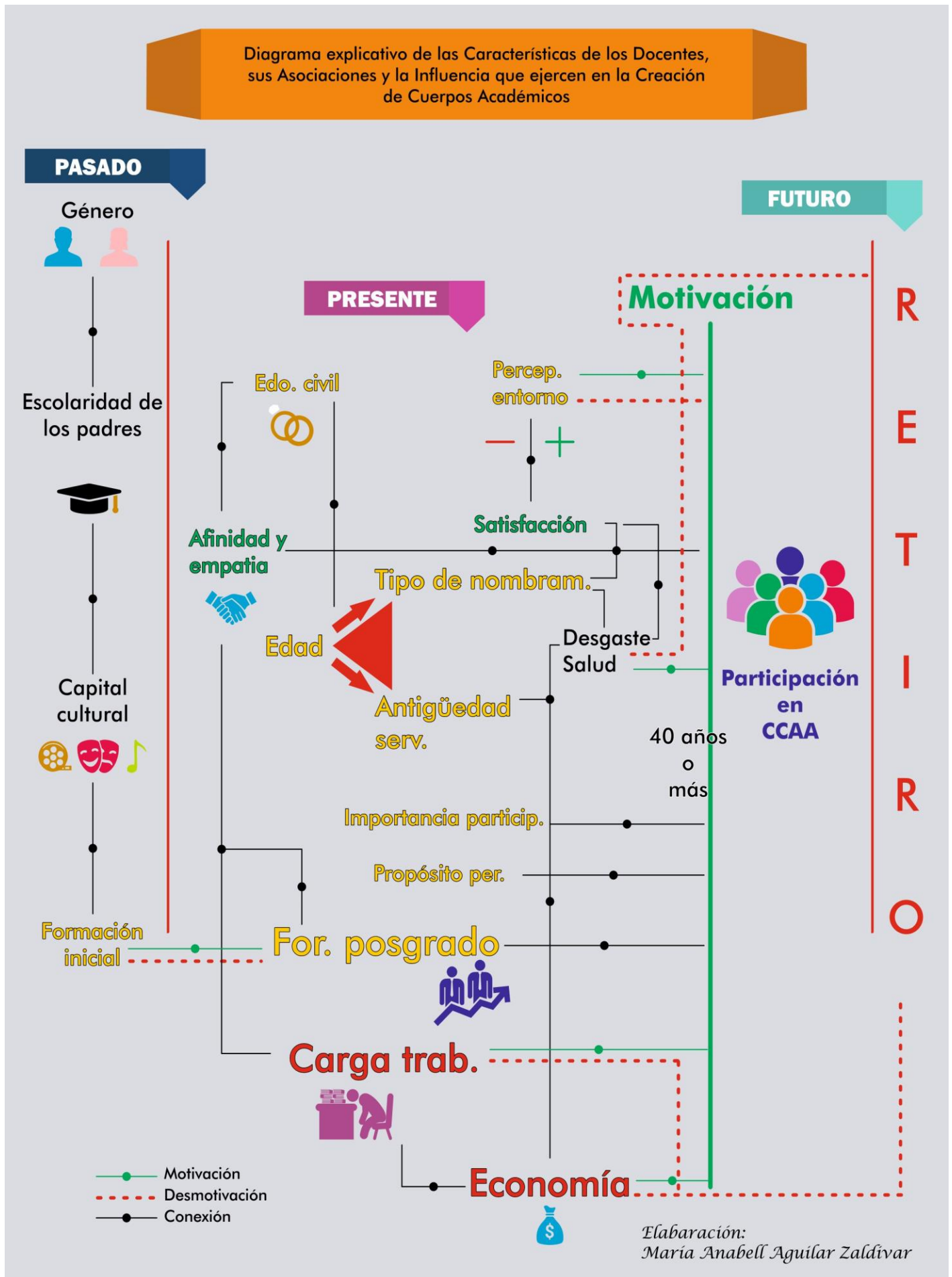
comentado, motivo por el que hay docentes que prefieren abstenerse de participar. En cuanto a la economía de los docentes, aunque al momento previo de la formación de un cuerpos académicos no cuentan con la información respecto a los recursos que las autoridades correspondientes asignarán para el desarrollo de algún CA, por lo que tienen poca claridad respecto de los gastos que enfrentarán para poder avanzar una vez que se ha formado el CA, como asistir o bien organizar eventos académicos, adquirir acervo bibliográfico o equipo, y publicar libros, entre otros; sin embargo, se identificó que si el docente vive esta condición se abstiene de participar.

A partir de la anterior información no solo se coincide con Jaimes (2007) en el sentido de que conocer la edad, género, estado civil, escolaridad, origen social, así como la ocupación y escolaridad de los padres, de los docentes, son características que permiten entenderlos; se agregaría que hay que considerar la forma en que se generan las asociaciones entre estas características, si son negativas o positivas, así como tener en cuenta la influencia que el contexto puede ejercer.

Como se pudo observar, no es posible reducir las características del perfil de los formadores de docentes solamente a su preparación, intereses, cultura, funciones y actividades que realizan para su profesionalización (Nájera, 2011); es pertinente considerar su edad, estado civil, antigüedad en el sistema, tipo de nombramiento y formación inicial, así como las demás características abordadas en este estudio, al tener una perspectiva más clara

de quienes son los formadores de docentes, se estará ante la posibilidad de entender lo que deciden ante la posibilidad de participar o no en la formación de cuerpos académicos.

Figura 31. Diagrama explicativo



Conclusiones

Las características de los formadores de docentes en América Latina y en México son un tema que se encuentra en proceso de construcción, así como el estudio de la influencia que dichas características ejercen en la formación de cuerpos académicos. A los trabajos de Jaimes (2007), Mungarro (2009), Flores (2010) y Nájera (2011), en los que se basaron los supuestos de esta investigación, se han sumado las aportaciones de Arredondo (2007) y Vaillant (2002); con los que se coincide en el sentido de reconocer que hasta el momento se han hecho contribuciones relacionadas con las competencias básicas que los formadores requieren para contar con un desempeño de calidad. Sin embargo, hay nuevas perspectivas en las que es necesario instalarse para entender con mayor claridad cuál es la situación que viven los formadores de docentes de las escuelas normales ante la demanda, como instituciones de educación superior, de generar y aplicar conocimiento vía cuerpos académicos; hacerlo permitirá incidir en las áreas de oportunidad con la finalidad de favorecer la formación de estos.

En atención al primer objetivo se encontró que la situación actual de las características de los formadores es la siguiente:

La edad promedio de los docentes es de 50 años y cuentan en promedio con veinte años de servicio.

Casi la mitad de la población cuenta con nombramiento de tiempo completo; se trata de docentes con un ligero predominio del género masculino.

Existen 289 docentes de tiempo completo, de los cuales 55 se encuentran participando en cuerpos académicos, ubicados en cuatro instituciones.

Tres cuartas partes de la población cuenta con grado académico de maestría y una tercera parte del total desempeña actividades relacionadas con la investigación.

En cuanto al segundo objetivo, que consistía en precisar cuáles son las características que predominan en cada grupo de los formadores (los que participan y los que no participan en cuerpos académicos), se encontró que en los que participan en cuerpos académicos predominan las siguientes características: en su mayoría son mujeres; son más jóvenes, con relación a los docentes del otro grupo; casi la mitad procede de familias campesinas y comerciantes, cuyas madres cursaron en su mayoría la primaria como mínimo.

El tipo de sostenimiento de las instituciones en que se formaron los docentes desde preescolar hasta licenciatura fueron en su mayoría públicas, mientras que en el posgrado la mayoría se formó en instituciones privadas; más de la mitad de los formadores cuentan con estudios iniciales de docente. Tres cuartas partes cuenta con maestría, mientras que casi una quinta parte ha concluido un doctorado o lo está cursando. La mayoría presenta entre quince y veinticuatro años de servicio, casi la mitad cuenta con nombramiento de titularidad “C” tiempo completo y poco más del ochenta por ciento se dedica a actividades de investigación.

Entre las características que predominan en los docentes que no participan en cuerpos académicos se encontraron las siguientes: un poco más de la mitad son mujeres; casi la mitad tiene cincuenta años o más, es decir, presentan mayor edad con relación al otro grupo; poco

más del diez por ciento de sus madres no realizó estudios de algún tipo, lo que muestra una diferencia con relación al otro grupo en el que se observó como grado mínimo la primaria.

El tipo de sostenimiento de las instituciones en que se formaron desde preescolar hasta licenciatura pertenecen en su mayoría al sector público, mientras que poco más del ochenta por ciento estudió el posgrado en instituciones privadas, aspectos similares al anterior grupo, sin embargo, en este caso fueron más los docentes que estudiaron el posgrado en instituciones privadas; casi la mitad cuenta con veinticinco o más años de antigüedad en el servicio, es decir, muestran mayor antigüedad que el otro grupo. Más de la mitad cuenta con nombramiento de titular “C” tiempo completo, lo que significa que son más los docentes de este grupo que cuentan con este tipo de nombramiento. Sólo la cuarta parte se desempeña en actividades de investigación, mostrando una gran diferencia con relación a los docentes del otro grupo, en los que la mayoría realiza actividades de investigación.

Como se puede observar, entre ambos grupos existen más similitudes que diferencias.

Respecto al tercer objetivo, que se propuso identificar cómo influyen las características del perfil de los formadores de docentes en la creación de los cuerpos académicos, se encontró que existen ciertas características que les sirven para motivarlos, directa o indirectamente, a participar en la formación de cuerpos académicos. De influencia indirecta resultaron características como la escolaridad de los padres, el capital cultural y la formación inicial; mientras que entre las características que mostraron influencia directa se identificó que se relacionan estrechamente con el contexto, dentro de estas se encuentran la edad, el tipo de nombramiento, la antigüedad en el servicio, la satisfacción, el propósito

personal, la importancia de participar, afinidad y empatía, el estado civil, la economía, y la carga de trabajo.

Por el tipo de efecto que producen en la decisión de los docentes de participar o no en la formación de cuerpos académicos, las características pueden ser de tres tipos: *positivas*, como en el caso de la afinidad y empatía, así como de la satisfacción; *negativas*, como en el caso del exceso de carga de trabajo y de una economía limitada; o *intermedias*, como en el caso de la percepción del entorno, el estado civil, la edad, el propósito personal, la importancia de participar, el tipo de nombramiento, la antigüedad en el servicio y la formación inicial y de posgrado. Hay que destacar que además existen grados de asociación entre estas características que favorecen o limitan la participación de los docentes.

Convendría encontrar estrategias que permitan fortalecer las asociaciones entre las características de los docentes que generan una asociación intermedia, como en el caso de la importancia que tiene para algunos docentes participar en la formación de cuerpos académicos, de la percepción en el entorno, del tipo de nombramiento y de la formación inicial y de posgrado mediante algunas actividades. En el caso de estas dos últimas características una opción podría ser implementar una estrategia que permita el fortalecimiento de competencias para la investigación.

En cuanto a las características cuyo impacto es más negativo se encontró el caso de la carga de trabajo y de la economía. En el primer caso convendría orientar, sensibilizar y apoyar al personal directivo sobre la importancia de armonizar la carga asignada a los

docentes; es necesario generar una puesta en común para que haya claridad acerca de qué es y qué no es la carga diversificada, en qué consiste y cómo es posible lograrla.

Para el caso de la característica economía, es importante encontrar y gestionar mecanismos alternos de financiamiento que permitan a los cuerpos académicos avanzar en los proyectos para arribar al siguiente estadio hasta lograr ser consolidados. Desde el 2015 se presentan datos de agotamiento presupuestal como lo son el atraso de hasta dos años con que llegan a los docentes los recursos para diferentes proyectos o actividades; o como lo ocurrido en 2015 y 2016, que sin indicación alguna se suspendieron los recursos autorizados obtenidos mediante diferentes tipos de convocatorias, provocando desconcierto, desánimo, preocupación y serios problemas en la vida de los docentes, como es posible apreciarlo en los casos en que después de resultar beneficiados administrativamente con alguna beca para realizar estudios de posgrado en el extranjero, hayan tenido que regresar al país o decidir sobre endeudarse para hacer frente a dicha circunstancia, entre otros casos.

Una de las características de los docentes que no fue explorada y que se identificó en la última fase de la investigación, al refinar las categorías, es la salud. Si el trayecto para obtener un nombramiento de tiempo completo es largo, en ocasiones cuando el docente lo logra ya presenta cierto desgaste natural o incluso llega enfermo a esta etapa de su vida, siendo ésta otra condicionante para decidir participar o no en la formación de cuerpos académicos, por lo que bien podría ser otra línea a explorar.

En este estudio se decidió tener en cuenta las aportaciones de cuatro autores para precisar las categorías que inicialmente se abordarían y que con el transcurrir de la ruta

metodológica se fueron refinando, dando paso a las diez categorías finales. Cabe mencionar que el género y la edad se incluyeron por ser dos rasgos importantes, que a su vez son características de los docentes, y que invariablemente están presentes en su perfil. En este aspecto se encontró su importancia en las aportaciones de los autores en los que se basaron los supuestos.

La pregunta de investigación en la que se planteó ¿cómo influyen las características de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas en la creación de los cuerpos académicos? se responde precisando que es mediante el grado de asociación de dichas características donde en principio hay que considerar la fuerza que cada característica tiene, sin perder de vista el dinamismo que a partir del contexto puede propiciar asociaciones más fuertes o más débiles que hagan posible la participación de los docentes y en consecuencia la formación de más cuerpos académicos.

Se considera que el objetivo general de este estudio se cumplió, dado que permitió conocer cómo influyeron en la creación de los cuerpos académicos las características de los cincuenta y cinco docentes de tiempo completo que laboran en las once escuelas normales públicas del estado de Puebla.

Nuevos problemas que se sugiere estudiar se desprenden a partir de los resultados de este trabajo, uno de ellos se relaciona con el tipo de nombramiento que para el Programa deben tener los docentes, que es de tiempo completo. Quizá convendría pensar en cómo reducir el tiempo que le toma a los docentes obtener dicho nombramiento, para que puedan participar en estos procesos: encontrar la manera, permitiría contar con cuerpos académicos

más jóvenes, lo que haría pensar en una mayor vitalidad y en consecuencia estarían en posibilidad de contribuir de una mejor manera y por más tiempo con la calidad de la formación inicial que brindan las escuelas normales. Es lamentable y motivo de una reflexión sería que existan casos de docentes que aún contando con el grado de doctores, con edades entre la tercera y cuarta década de la vida, e incluso con una producción académica respetable y estancias en el extranjero, no puedan participar en estos procesos de formación de cuerpos académicos por no tener un nombramiento de tiempo completo.

Dado que de las once normales públicas que al 2016 hay en el estado de Puebla, y en vista de que los cuerpos académicos que se han formado se encuentran sólo en cuatro de ellas, convendría atreverse a investigar qué pasa en las otras siete que son la mayoría, ¿qué factores institucionales están propiciando que el 81% de los docentes de tiempo completo no participen en cuerpos académicos? y ¿qué se está haciendo para atender esta área de oportunidad?

En cuanto a los cuerpos académicos ya formados, hay varios aspectos que valdría la pena explorar, uno de ellos consistiría en identificar de qué manera influyen las características de los docentes en la dinámica de trabajo de dichos cuerpos académicos; en las decisiones metodológicas, en la elección de los objetos de estudio, en la productividad académica, y en general identificar qué impacto tiene en la vitalidad de los cuerpos académicos, que implica analizar las líneas de investigación y su pertinencia, así como conocer el impacto de la generación del conocimiento.

Otros objetos de estudio ajenos a las características de los docentes que se recomienda abordar, son los relacionados con factores institucionales y la forma en que inciden en la creación y desarrollo de los cuerpos académicos, como: filosofía, actores, procesos, imaginarios, infraestructura y tecnología, entre otros.

Referencias

- Acosta, S. A (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (139), pp.81-92.
- Aguerrondo, I. (2010). Notas sobre formación y profesionalización docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente* (pp. 239-245). Argentina: SXXI.
- Aguilar, J., Gallegos, R., & Medina, R. (2013). Instrumento para Evaluación de Cuerpos académicos. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, pp 1-12.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2013). Marcos referenciales interpretativos. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós Educador.
- Amozarraín, M. (2000). *La Organización interfuncional*. Recuperado de http://personajes.jet.es/amozarrain/la_organizacion_interfundional.html
- Arraiz, M. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 19-29.
- Arredondo, L. M. (2007). Formadores de Formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen (12), pp.473-486.
- Baas, L. M., & Cisneros, Ch. E. (2011). *Implicaciones de la política de incluir a la educación Normal en el esquema de educación superior*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2055.pdf
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. España: CEAC.
- Burton C. R. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México D.F.: Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Cabrera, F., Hernández, R. & Pons, B. (2011). *Actores colectivos en el campo de la investigación educativa: experiencias de un cuerpo académico consolidado en la creación-recreación de conocimientos*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México.
- Calvo, G. (2010). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente* (pp. 175-186). Argentina: SXXI.
- Carmona, G. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, pp. 125-146.
- Cox, C., Beca, C., & Cerri, M. (2014). Docentes para una Educación de Calidad en América Latina: Problemas y Orientaciones de Políticas. En Díaz de la Torre, J. (comp. 2014). *Realidades y Prospectiva Educativa*, tomo I pp. 41-92. SNTE, México.
- Chacón, A. P. (2005). La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. En *Observatorio ciudadano de la Educación*. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%2005.pdf>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De La Rocha, S. L. (2014). *Vínculo entre la formación profesional docente y la atención a las necesidades reales del sistema educativo nacional*. (Consulta regional y Nacional para la Revisión del Modelo Educativo). Recuperado del sitio de Internet de la Secretaría de Educación Pública:

[http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=6b4428ba9df750b7c](http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=6b4428ba9df750b7cb9e9577c0d?nombre=3207-)
[b9e9577c0d?nombre=3207-](http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=6b4428ba9df750b7cb9e9577c0d?nombre=3207-)

FOROS+DE+CONSULTA.+Luis+Octavio+De+la+Rocha+Solis.pdf

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014). Disponible
<http://lema.rae.es/drae/?val=cuerpo>

Diccionario etimológico de Chile. Disponible <http://etimologias.dechile.net/?cuerpo>

_____ <http://etimologias.dechile.net/?academia>)

_____ Disponible <http://definicion.de/academia/>

Domínguez, M. L. (2010). La investigación educativa en las normales poblanas. En Royo S.,
Castillo R., & Porras H. (1ª Ed.), *La investigación educativa, un horizonte abierto*
(pp.73-95). Puebla: Siena Editores.

Escalante, G. P. et al. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En *La Educación en México*.
COLMEX. México. pp. 138,167, 195-198.

Escudero Nahón, A. (2013). *Identidad y formación de ciudadanías. Propuesta de un Modelo*
Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa. (Tesis Doctoral).
Universidad de Barcelona, España.

Eslava, A. (2014). Análisis cualitativo y cuantitativo para los estudios políticos.
Trilateralismom metodología experimental y grounded theory. *Cinta de moebio*
versión on line, (51), pp. 1-10.

Fernández, E. M. (enero, 2001). A la búsqueda de un modelo profesional para la docencia:
¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 43-
64.

- Fernández, M. & Ruiz, N. (2006). *Muestreo estadístico en poblaciones finitas*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Ferreriro & Espino (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. México: Trillas.
- Ferry, G. (1990). *El proyecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata-Paideia.
- Flores, T. M. (2010). *Formar al formador de formadores. El desafío del bicentenario*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2285_Flores.pdf
- Gutiérrez, L. C. (2006). *El Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales en el Gobierno del Cambio*. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004506.pdf el 26 de octubre de 2012.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J., & Páez, M. (2011). *Generación de Teoría Fundamentada. Seminario*. Venezuela. Universidad de Zulia.
- Hernández, R. A. (1998). *La preparación de los formadores de profesores*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8351.pdf>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.

- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015b). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Recuperado de http://insurgenciamagisterial.com/wpcontent/uploads/2015/10/Directrices_Eb2015.pdf
- Jaimes, R. M. (2007). Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio del estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen (12), pp. 539-559.
- Juárez, M. H. (2012). La integración de cuerpos académicos. Un reto en las escuelas normales. *Investigación Educativa Duranguense*, (12), pp. 45-49.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lobato, C. & 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*, volumen (14), pp 2.
- López, C. (2012). *La Teoría Fundamentada: Decisión entre perspectivas*. Estados Unidos: AuthorHouseUK.
- López, L. S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de

- López, S. F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En CLACSO (Ed), *La universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosméticas del poder financiero* (pp. 39-58). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lozano, I. & Echegaray, J. (2013). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo.
- Marín. L. M. (julio, 2013). Una aproximación a la profesionalización docente: el caso de la facultad de enfermería. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 5(9), 15-23.
- Márquez Aragonés, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Mejía, C. R. (s/f). Contexto socieducativo en el que surge el Normalismo rural mexicano. En *Origen y Desarrollo de la Educación Normal Rural en México: 1922-1997*, s/f, pp. 34-38. Ciudad: Editorial.
- _____(s/f). Declinación de la Educación Normal Rural en México (1942-1997). En *Origen y Desarrollo de la Educación Normal Rural en México: 1922-1997*, sin fecha, pp. 118-121. Ciudad: Editorial.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualitativa*. Santiago Chile.
- Mercado, C. E. (2007). Formar para la docencia. Una Aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), pp. 487-512.
- Moreno, B. M. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), pp. 561-580.

- Morillo, R., Suárez, L., & de Hernández, M. V. (2009). La Formación Docente: Elemento generador de la calidad educativa. *Encuentro Educativo*, 16(2).
- Mungarro, M. J. (septiembre, 2009). *La profesionalización de los docentes de las escuelas normales de Sonora*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ver., México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0518-F.pdf
- Nájera, C. M. (2011). *Perfil profesional real del formador de formadores*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey N. L., México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1902.pdf
- Nava, J. (2012). *Normalistas investigadores*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/normalistasinvestigadores/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de: <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. Presidencia de la República.
- Porras, H. L. (2010). Reflexiones sobre la investigación educativa en el estado de Puebla. En Royo S., Castillo R., & Porras H. (1ª Ed.), *La investigación educativa, un horizonte abierto* (pp. 17-25). Puebla: Siena Editores.
- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Más allá de la formación continua: El Desarrollo Profesional Docente* (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.

- Ruíz, O. J. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto Bilbao.
- Robbins, H, & Finley, M. (2008). *Por qué fallan los equipos*. Buenos Aires: Granica.
- Rodríguez, G. G., Gil, G. J., & García, J. E. (1999). *Métodos de Investigación Cualitativa en Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata-Paideia.
- Sánchez, R. J. (2012). *Sentido y significado que tiene para los profesores de las IFADS la formación de cuerpos académicos y el perfil PROMEP*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Educación. “Construyendo inéditos viables”. Chihuahua, México. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p2.pdf
- Savín, C. M. (2003). Plan de estudios 1984, la reforma como fractura identitaria. En *Cuadernos de Discusión No. 13*, pp. 29-31. México, D. F. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1991). *Reglamento de exámenes profesionales para obtener título de licenciatura en educación*. México, D. F. SEP.
- _____ (2003). La Planeación institucional en las escuelas normales. En *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las escuelas Normales. Serie: Gestión Institucional No. 4*, pp. 5-7. México, D. F. SEP.
- _____ (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación. En *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las escuelas Normales. Serie: Gestión Institucional No. 2*, pp. 7-8, 26. México, D. F. SEP.
- _____ (2003). La situación actual de los servicios de formación. En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. En *Cuadernos de Discusión 1*. (p.30). México, SEP.

- _____ (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, pp. 101-103. México, D. F. SEP.
- _____ (2007). Acuerdo número 423 Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Diario Oficial de la Federación, México, D. F., 30 de diciembre de 2007. pp. 3-4.
- _____ (2010). Programa del Mejoramiento del Profesorado. Reglas de Operación.
- _____ (2011). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operaci%C3%B3n%202012.pdf>
- _____ (2013). Programa del Mejoramiento del Profesorado. Reglas de Operación.
- _____ (2014). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf>
- _____ (2015). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf
- _____ (2016). Programa del Mejoramiento del Profesorado. Reglas de Operación.
- SEP. (2015). *Panorama de la Educación Superior en el estado de Puebla. Documento de Trabajo*.
- Sisto Campos, V. (2004). *Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto postmoderno*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá, Colombia: CONTUS – Editorial Universidad de Antioquía.

- Tanck, D. (1973) Las escuelas lancasterianas. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/4DCY341NUL89URFFJ4C3QF2IPNJ9SK.pdf
- Tenti, F. E. (2014). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de M. C., & Vaillant, D. (2009), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-41). España: OEI- Santillana.
- Torres, H. R. & Serrano, C. J. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), pp. 513-537.
- Treviño, T. P. (1996). *Relación significativa entre tareas académicas y aplicaciones de lo aprendido*. (Tesis inédita de maestría en Enseñanza Superior). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- UNESCO-OREALC (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Paris y Santiago de Chile.
- Ureña, F. P. (2014). *Actualización de formadores de docentes*. Propuesta. Recuperado de
- Vaillant, D. (2002a). *La formación de formadores en América Latina*. Trabajo presentado en la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasilia. Recuperado de <http://denisevaillant.com/PDFS/PRESENTACIONES/BrasiliaConReg2002Esp.pdf>
- Vaillant, D. (2002b). Formación de formadores. Estado de la práctica. En Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). No. 25 (2002).
- Vela, P. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (C. M. FLACSO), *Observar, escuchar y comprender sobre*

la tradición cualitativa en la investigación social (pp. 65-66). México, D. F.: Colegio de México - FLACSO.

Vera, N. J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 62, pp. 82-87.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, pp. 1-23.

Zanotto González, M (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

ANEXOS

ANEXO A

Cuestionario para formadores de docentes y cuerpos académicos

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar información que contribuya a conocer la influencia que tienen las características de los formadores de docentes en la creación de cuerpos académicos en las escuelas Normales del estado de Puebla.

Debido a su experiencia usted es una de las personas cuya opinión se considera calificada para la información que se requiere en este estudio, por lo que solicitamos su apoyo para contestar algunas preguntas, lo cual no le tomará mucho tiempo.

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

¡Muchas gracias por su colaboración!

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque con una equis (X) la opción que elija. O bien, responda en forma clara la información que se solicita.

Nombre de institución _____

1. Sexo: Hombre _____ Mujer _____

2. Edad (años cumplidos) _____

3. Lugar de nacimiento (estado y municipio) _____

4. Estado civil

a) Soltero (a) b) Casado (a) c) Separado (a)

d) Unión libre e) Divorciado (a) f) Viudo (a)

5. Nivel de estudios de su padre

a) Sin estudios b) Primaria c) Secundaria d) Bachillerato e) Técnico superior

f) Licenciatura g) Especialidad h) Maestría i) Doctorado

6. Ocupación del padre (en caso de haber fallecido especificar a qué se dedicaba)

7. Nivel de estudios de su madre

a) Sin estudios b) Primaria c) Secundaria d) Bachillerato e) Técnico superior

f) Licenciatura g) Especialidad h) Maestría i) Doctorado

8. Ocupación de la madre (en caso de haber fallecido especificar a qué se dedicaba)

9. Indique si usted realiza actividades culturales Sí_____ No_____

10. Tipo de actividades culturales que realiza

a) Lectura b) Viajes c) Asistir al cine d) Asistir al teatro

e) Visitar museos f) Escuchar música g) Bailar H) Otra (s)

(especifique) _____

11. Indique el tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado, de acuerdo al nivel educativo:

Nivel educativo	Tipo de sostenimiento	
	Público	Privado
Preescolar		
Primaria		
Secundaria		
Bachillerato		
Licenciatura		
Posgrado		

12. Indique cuál es su formación inicial _____

13. Su grado académico actual es (especificar la disciplina de la licenciatura y/o posgrado que ha realizado) _____

14. Años de servicio (se hicieron intervalos 1-5, 5-10, 10-15, 15-20, 20-25, 25 o más.

15. Tipo de nombramiento (categoría: Asociado A, B, o C; Titular A, B, o C)

16. Tipo de actividades que desempeña actualmente en su centro trabajo.

a) Docencia b) Investigación c) Difusión d) Tutoría e) Gestión

f) Otras (especifique) _____

17. ¿Actualmente forma parte de un cuerpo académico? Sí_____ No_____

¡Muchas gracias por su amable colaboración!

ANEXO B

Guía temática semiestructurada para el grupo de discusión 1

(Formadores que participan en un cuerpo académico)

Mantener el flujo de comunicación y estimular a los sujetos a que hablen sobre sus experiencias y sentimientos (Kvale, 2011, p. 86)

LOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS

Propósito: Compartir su experiencia acerca de cómo decidieron formar un cuerpo académico

Dimensión	Variables	Preguntas del investigador	Preguntas para el grupo de discusión
1ª. PERSONAL	1. Género 2. Edad 3. Lugar de nacimiento 4. Estado civil	¿La edad, género, estado civil y lugar de nacimiento son características de los docentes que influyen para que decidan participar en un CA?	1. ¿Consideran que la edad y el género de los docentes influyen en su decisión para formar un CA?
	5. MOTIVACIÓN	¿Qué es lo que los ha motivado a participar en un CA?	2. ¿Cómo se despertó en ustedes la motivación por formar un CA?
2ª. CULTURAL	6. Nivel de estudios del padre. 7. Nivel de estudios de la madre. 8. Actividades culturales que desempeña.	¿El nivel de estudios de sus padres tiene alguna relación con la decisión de participar en un CA? ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realizan en la decisión de participar en un CA?	3. ¿El nivel de estudios de sus padres tiene relación con la decisión de formar un CA?

3ª. ECONÓMICA	9. Tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado.	¿El tipo de sostenimiento de las instituciones en que se han formado tiene alguna relación con su participación para formar un CA?	4. ¿Cómo repercute la situación económica de los docentes en la decisión de formar un CA?
4ª. ACADÉMICA	10. Formación inicial. 11. Grado académico 12. Disciplina del posgrado.	¿La disciplina de su formación inicial y de posgrado ejercerá influencia en la decisión de participar en un CA? ¿Su grado académico tiene relación con la decisión de participar en un CA?	5. ¿Su formación inicial y de posgrado influyeron para decidir formar un CA?
5ª. LABORAL	13. Antigüedad en el servicio. 14. Tipo de nombramiento (categoría). 15. Carga horaria que actualmente desempeña.	¿La antigüedad en el servicio ha influido en su decisión de participar en un CA? ¿El tipo de nombramiento que tienen se relaciona con su decisión de formar parte de un CA? ¿La carga horaria que actualmente desempeñan ha influido en su decisión de participar en un CA?	6. ¿La antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento influyeron para formar un CA?

ANEXO C

Guía temática semiestructurada para el grupo de discusión 2

(Formadores que no participan en un cuerpo académico)

Mantener el flujo de comunicación y estimular a los sujetos a que hablen sobre sus experiencias y sentimientos (Kvale, 2011, p. 86).

LOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS

Propósito: Compartir su experiencia acerca de cómo decidieron NO formar un cuerpo académico

Dimensión	Variables	Preguntas del investigador	Preguntas para el grupo de discusión
1ª. PERSONAL	1. Género 2. Edad 3. Lugar de nacimiento 4. Estado civil	¿La edad, género, estado civil y lugar de nacimiento son características de los docentes que influyen para que decidan NO formar un CA?	1. ¿Consideran que la edad y el género de los docentes influyen para NO formar un CA?
	5. MOTIVACIÓN	¿Qué los ha desmotivado para formar un CA? ¿Cómo surge esta desmotivación?	2. ¿Hay desmotivación para formar un CA? ¿Cómo surge?
2ª. CULTURAL	6. Nivel de estudios del padre. 7. Nivel de estudios de la madre. 8. Actividades culturales que desempeña.	¿El nivel de estudios de sus padres tiene alguna relación con la decisión de NO formar un CA? ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realizan en la	3. ¿El nivel de estudios de sus padres tiene relación con la decisión de NO formar un CA?

		decisión de NO formar un CA?	
3ª. ECONÓMICA	9. Tipo de sostenimiento de las instituciones en las que se ha formado.	¿El tipo de sostenimiento de las instituciones en que se han formado tiene alguna relación con su decisión de NO formar un CA?	4. ¿La situación económica de los docentes repercute para NO formar un CA?
4ª. ACADÉMICA	10. Formación inicial. 11. Grado académico 12. Disciplina del posgrado.	¿La disciplina de su formación inicial y de posgrado ejerce influencia en la decisión de NO participar en un CA? ¿Su grado académico tiene relación con la decisión de NO formar un CA?	5. ¿Cómo influyen su formación inicial y de posgrado para NO formar un CA?
5ª. LABORAL	13. Antigüedad en el servicio. 14. Tipo de nombramiento (categoría). 15. Carga horaria que actualmente desempeña.	¿La antigüedad en el servicio influye en su decisión para NO formar un CA? ¿El tipo de nombramiento que tienen se relaciona con su decisión de NO formar un CA? ¿La carga horaria que actualmente desempeñan ha influido en su decisión de NO participar en un CA?	6. ¿La antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento influyen para NO formar un CA?

ANEXO D

Transcripción del grupo de discusión 1

PREGUNTA-1

¿Consideran que la edad y el género de los docentes influyen en su decisión para formar parte de un cuerpo académico?

H. Yo no creo que sean un factor determinante porque ahorita estamos de los dos géneros y de diferentes edades, yo creo que más bien tendría relación con otros aspectos, a lo mejor en la vida personal de cada quien, pero aun así creo que no podríamos decir que los cuerpos académicos son exclusivos de algún género en particular, porque solo pertenecerían a una etapa específica, tal vez en las normales el proceso es diferente el proceso tiene que ver con una inquietud personal, a lo mejor hay características entre nosotros que no tienen nada que ver con la edad y con el género sino con algunas cuestiones de como vemos y asumimos nuestra profesión docente, pero bueno yo he conocido también cuerpos académicos de otras normales y de universidades y yo no he visto que el género pueda ser un factor que influya en la producción académica más o menos, o en la responsabilidad con el equipo, hay docentes muy comprometidos mujeres, hombres, más jóvenes, más grandes y eso no ha sido como un elemento determinante..

N. Considero que más bien se puede denotar una participación más femenina pero es por la tendencia que tenemos en el ámbito educativo ¿no? Habemos más mujeres a lo mejor ejerciendo la docencia que varones, por ahí se podría centralizar, la otra cuestión es que no es efectivamente en relación a la edad, más bien a los años de antigüedad, creo que si es un factor que incide, porque quienes ya tienen mayores años y ya están cerca de las jubilaciones dicen pues ya no entro a esta dinámica que es muy engorrosa y que me implica mayor esfuerzo y que pues yo ya dentro de unos años estaré descansando, creo que va más en ese sentido..

L. Yo estoy de acuerdo con la Mtra. N. en cuanto al género, podemos observar en una escuela normal que ofrece un programa de licenciatura en educación preescolar que la mayoría de sus docentes van a ser mujeres y entonces ello implica que el grupo de investigadoras que se conforme van a ser mujeres, más que por la acción misma de lo que hace el hombre o la mujer, por un lado y por otro la edad más que otra cosa pienso que tiene que ver con ese requisito que nos pide el PRODEP para integrar el cuerpo académico y para tenerlo debe ser un maestro de tiempo completo, y para tener ese tiempo completo necesita al menos en nuestra institución pues algunos años, porque en nuestra institución la forma de acceder a un tiempo completo es a través de que algún compañero se jubile, haya una convocatoria, etc. Entonces creo que el interés por la investigación, yo así lo miro, atrae tanto a hombres como a mujeres, sin

embargo como que las condiciones propias de la organización de la formación dejan mirar que somos más mujeres y que la edad está dada para llegar a esta experiencia..

- I. Estoy haciendo un análisis de los tres cuerpos académicos que hay en el BNE y si efectivamente en los tres cuerpos académicos en la mayoría sus integrantes oscilan en la misma edad. En el cuerpo académico -1 todos estamos alrededor de los 40, igual el cuerpo académico-2; no creo que haya influido el que haber qué edad tienes ¿ para podernos incorporar, tampoco creo que sea esta cuestión de ir alcanzando el tiempo completo porque algunos se incorporaron apenas, algunos apenas obtuvieron sus tiempos completos, creo entonces que más que cuestión de edad y de género, o a la mejor precisamente por la edad y por el género confluimos en ideas, en inquietudes, por cuestión generacional tenemos los mismos pensamientos o los mismos constructos..
- J. Es un asunto de las circunstancias y de los programas, más que un asunto de género y de edad. El Mtro. S. es nuevo PTC, se le integra en la idea de que por ser nuevo PTC pudiera rápidamente el perfil PRODEP, entonces son circunstancias diferentes de la edad o del género, sería más bien como una condición del proyecto o de las realidades que tienen los programas educativos..
- S. Me quedaba pensando cuál es el fondo de la pregunta, si la investigación va encaminada a esto de las relaciones interpersonales que se pueden dar dentro del desarrollo de un cuerpo académico pues tendríamos que ver cómo chocan estos puntos de vista a veces ideológicos incluso de personalidad, que podemos presentar los varones o que pueden presentar las mujeres, la otra parte es la que mencionaba mi compañero J. J. que es de acuerdo a las condiciones de cada programa educativo de las escuelas en las que estamos laborando y enfrentándonos a este reto, porque para las normales es nuevo y que si bien revisábamos hace un rato como fue que en Zacatlán hay 6 cuerpos académicos sin tener productividad académica y tiene que ver precisamente con las convocatorias que se van reformando para poder conformar estos cuerpos académicos..
- M. Estoy de acuerdo con mis compañeros, nosotros no hemos visto la cuestión de edad y la cuestión de género, es más bien cómo se han conformado, yo soy la líder del primer cuerpo académico de la escuela, y no me puse a pensar en la edad ni en que si yo por ser mujer sino por la necesidad de responder y por el gusto de hacer investigación, sin embargo en el SIN aquí si hay un estudio muy marcado sobre los que son hombres y los que son mujeres, aquí hay una diferencia bastante alta entre quienes son masculinos y femeninos y también incide mucho la edad porque cuando la mujer ya tiene el tiempo para hacer investigación, quiere decir que ya cursó todo un nivel para el posgrado y se entrega a la investigación termina sus edad fértil, aquí es donde se hace esa comparación, en la edad fértil, te limita ese proceso natural y esas convocatorias tan agresivas, porque te tienes que desprender, te tienes que ir...y estas en el momento en que te casaste o quieres tener hijos y no puedes. En esa parte se está trabajando...en la equidad de género; en cambio por la edad el hombre estaría

desarrollándose como un investigador, sin embargo se tienen que frenar por esta parte reproductiva

- G. Considero que hay un factor muy importante que tiene que ver con esta conformación de los cuerpos académicos, que es la parte emocional, **no tiene que ver el género ni la edad, simplemente con la cordialidad.** En el caso del BINE, en el momento que yo me incorporo el Mtro. George y la Mtra. Itziar muy atentamente me hacen la invitación, me dicen lo que están trabajando, que puedo hacer en su cuerpo académico, damos como una lluvia de ideas sobre lo que podemos hacer y en ese momento hacemos líneas de investigación, entonces considero que esa parte de la armonía, del compañerismo es un factor muy importante para conformar estos cuerpos académicos.

PREGUNTA-2

¿Cómo se despertó en ustedes la motivación por formar un cuerpo académico?

- I. Ya comentaba hace un rato el Mtro. J. que si mal no recuerdo fue alrededor del 2010 que empezó en las escuelas normales este asunto de incorporarnos, de subir a la plataforma, de ver lo que era PRODEP y no llegaba la información completa, nos preguntábamos ajá y ¿cómo para qué? ¿qué va a pasar? Y a la mejor una manera de incentivarnos era decir que hay recursos y bueno ya hubo algunos compañeros que se empezaron a incorporar como en el caso del cuerpo académico 1 el Mtro. George fue el primero que se incorporó, ya estando dentro empieza ahora la necesidad, bueno ya es un perfil, ahora hay que crear cuerpos académicos, pero si la información nunca bajó muy completa, no sé quien sea esa responsabilidad, a la mejor fue de nuestra RIP, no lo sé, el Mtro. George se acercó con dos de nosotras compartiendo la inquietud y el deseo por incorporarnos y creo que eso fue lo que prevaleció, el que nos llevamos bien, pero faltó asesoría. Platicando con alguien del Torres Bodet nos decía: nosotros nada más somos tres porque si no es más difícil la publicación y si es cierto, nosotros lo vemos porque somos tres integrantes pero tenemos varios colaboradores. Si nosotros que somos integrantes es difícil encontrarnos para reuniones y hacer trabajo colaborativo y con los colaboradores es mucho más difícil, porque tenemos colaboradores de varias licenciaturas, y este es el primer punto, hay que invitarlos por gusto porque lo que queremos hacer nos llama la atención y empezamos a trabajar el proyecto, en cuestiones que ya de por sí trabajábamos cada uno y ya nada más era cuestión de sistematizar...
- H. Los que **nos integramos por afinidad porque teníamos inquietudes** y de ahí ya veníamos a lo mejor haciendo cosas pero no habíamos visto la posibilidad de publicarlas o de sistematizar ya con una metodología más precisa, creo que la investigación se ha dejado mucho a que haces un posgrado y ahí haces investigación en cambio venimos con una postura en la que hay que crear proyectos bueno veníamos ya trabajando algo, cuando Raúl y Elizabeth dijeron: por qué no registrarnos? **Y en nuestro caso ha**

sido más como más bien una cuestión de nosotros que de encontrar las condiciones de apoyo institucional.

N. Yo recuerdo que en el 2010 precisamente se empieza a dar el auge de los cuerpos académicos en las normales, pero se da importancia o se empieza a tomar conciencia de lo que es el reconocimiento del perfil y muchos de nosotros comenzamos a trabajar no por un cuerpo académico sino por el perfil y empezamos a reunirnos entre pares, y cometimos muchos errores, había quienes empezaron a publicar con cinco o seis autores, sin conocer las normas que no lo permitían, ya después la DFD empieza a darle mayor importancia a lo que son los cuerpos académicos y entonces nos están bombardeando con la información para integrar los cuerpos académicos aunque no se hace el acompañamiento y entonces seguimos tropezándonos en el proceso, entonces efectivamente se responde a una cuestión administrativa, a una cuestión de evaluación pero **creo que al interior de los cuerpos académicos prevalece esa cuestión de la motivación, del interés por aportar algo, por ser diferente, y a la mejor en algunos hasta el estatus que les da ser un perfil o pertenecer a un cuerpo académico**, si bien hay cuerpo académico que no nos equilibramos en cuestiones de la edad en mi cuerpo académico si tenemos diferencias de edad, pero si **hay formas de pensar que nos lleva a agruparnos, hay lazos de amistad que también nos llevan a agruparnos, hay intereses por hacer las cosas diferentes, por dejar realmente una aportación**. Aunque se nos cuestiona duramente a los cuerpo académico que lo que hacemos no ha impactado de manera visible en los programas educativos, creo que si hay un impacto, por lo menos estadístico, le damos un estatus al programa educativo o a la institución, ante CIEES, ISO y ante los reportes que hacen para la DFD. Son muchos factores que inciden.

M. Yo estoy de acuerdo con H., yo soy de las pioneras del PROFEN, empezamos a tener esa información y la inquietud, **pero también tenía que ver mucho, tanto con el líder académico que estaba como directivo pero también con las propias condiciones de cada institución**, nosotros cuando empezamos a ver eso; las normales se registran en el 2009 en el PRODEP, en ese año nosotros estábamos pensando en construcción, en tener un espacio, no en ver que fuéramos cuerpos académicos, sino que pensábamos en lo prioritario, darles un espacio digno a los estudiantes, ver que tuviéramos matrícula, o sea eran otras inquietudes. Cuando empiezan los cambios y a ver que la calidad en la institución se va a ver por esto, pues en el propio PROFEN se planteó una capacitación para saber qué era eso de los cuerpos académicos, la contratamos con ANUIES y nos empieza a explicar, y en eso es cómo surge el cuerpo académico, casi no nos lo creíamos los que estábamos ahí, y dijimos ¡ah pues qué padre! ¡Órale! No fuimos cuerpo académico en ese momento, nosotros nos reunimos oficialmente en el 2011. **A partir de que empezamos a evolucionar y de que cada vez vienen más las presiones nos dicen: pues a ustedes que ya les gustó pues órale ya inscribanse** y empezamos a ver las Reglas y dijimos pues si no tenemos publicaciones, entonces nosotras empezamos a construir nuestro camino, dijimos: ah pues nos piden memorias, ah! pues hay que ir a congresos, y nos piden escribir; y no fue ayuda institucional, nos costó y nos cuesta todavía! publicar! Y viajar, ir a los congresos,

nos encanta! Pero también le tenemos que estar aportando a lo económico, no ha sido un apoyo institucional, en algunas situaciones sí, pero en la mayoría no. Pero cuando lo haces por gusto no te duele. Cuando ya empezamos a formalizar, nosotros fuimos primer perfil, fuimos tres de un jalón, nada más por diferencia de meses y ya después de que las tres fuimos perfiles PRODEP entonces ya nos animamos a conformar el cuerpo académico.

L. Bueno pues en nuestro caso la motivación como tal es...pues parte del mismo docente, en un principio solo nos dedicábamos a la docencia y a cumplir con algunas comisiones. Por aquí mencionaban la importancia de que el directivo nos apoye en las decisiones que se toman. Yo recuerdo que desde el 2006 que surge esto del PROMEP en aquél entonces dijimos: ¡qué es eso?! Y pensamos “si! ¡Nosotros podemos entrar!” y el director nos dijo: ¡¿Qué?! Eso no es para normales!, eso es solo para universidades ¡Dedíquense a trabajar! Y eso ya lo hacíamos! ¡No tenía que decírnoslo!, sin embargo. El hecho de...queremos ir al congreso de la universidad a Cuba, pero no nos van a dar dinero, pero vamos a juntar! Vamos a hacer una rifa! O sea llegar a ese grado! Por querer hacer las cosas porque no hay apoyo y entonces bueno...pues tenemos que llevar un trabajo, no podemos ir solo así...y estar trabajando ¿con qué? Pues con los grupos y probando... creando proyectos formativos, transversalidad, colegialidad y recibimos una invitación por parte del CONIE para participar en Pachuca, fuimos, muy bien aceptados y nos gusto! Y entonces dijimos: si... vamos! Y por ahí meternos hacia las asociaciones, por ejemplo, la Asociación Mexicana de Ciencias Naturales. Cuando tuvimos un cambio de directivo y nos preguntó ¿Y ustedes qué hacen? Y le dijimos pues esto, etc. Nos dijo: ¿por qué no han entrado? Eso fue en el 2000. Y entonces preguntamos si podemos? Y nos dijo. Claro que si pueden! ¡Adelante! Búsquenle! Y en el 2011 obtenemos el reconocimiento ante PROMEP. La motivación es querer hacerlo y hacerlo diferentes, atender una necesidad, una problemática. Ya después fue al revés: ah! ¡Y podemos sacar recursos del PROMEP!, vamos a pedir para que nos permitan llevar esto al congreso de tal! Al principio fue con nuestros propios recursos y condiciones y después buscamos que nos pudieran dar el recurso para seguir avanzando. Esta es la motivación que parte de un grupo con intereses comunes, en grupos de amistad.

G. Considero que ser parte de un cuerpo académico es una bendición, no todos tienen ese privilegio y lo mencionan ustedes de que esa parte emocional de que si se puede, pero la parte económica muchas veces nos frena, pero cuando a ti te gusta algo ves de qué manera consigues ese recurso, actualmente estamos haciendo una investigación en la Sierra Negra y cuando llegas a la comunidad te llenas de muchas sorpresas, del trato de la gente del trato de los alumnos y te das cuenta de que lo que estás haciendo vale la pena, aquí lo importante es esa parte de concatenar ideas, vamos a hacer esto y nos vamos a apoyar y a echarle más ganas a este trabajo que día con día hay que fortalecer, creo que estamos haciendo excelente trabajo pero tenemos que conjuntarnos como cuerpos académicos y echarle más ganas y conseguir recursos porque esa parte es muy importante, a lo mejor tengo investigación pero la parte económica no la tengo,

lo importante es poder bajar ese recurso para poder dar a conocer lo que estamos haciendo en las escuelas, principalmente los cuerpos académicos.

- S. No tienen mucho que me integré a trabajar, tengo cinco años de antigüedad entonces lo de CIEES y todo esto pues yo todavía ni trabajaba cuando comienzan estas políticas, pero si lo viví como estudiante, es poca la investigación que hay en normales, generalmente son las universidades las que hacen esos estudios de pedagogía y el Dr. Alberto me comentaba que el principal problema de las normales era ese, que se hablaba mucho de los problemas que hay en educación, pero no se ponían a ver quiénes eran los del problema, si los egresados de normales o los que estaban formando a maestros sin tener el perfil, él decía que habría que hacer investigación y recuerdo que la única investigación que pude leer que involucraba a las normales es una de Pablo Latapí que me costó trabajo encontrar. No es que no haya esta investigación sino que no había el marco legal o algo que sustentara que los maestros de normales también tienen el perfil para poder hacer investigación, no solamente los docentes universitarios, no es un problema de las normales sino que es un problema de la sociedad, no de los egresados de normales.

PREGUNTA-3

¿El nivel de estudios de sus padres tiene relación con la decisión de formar un cuerpo académico?

- N. Creo que esa parte influye en tu formación académica en la oportunidad a lo mejor de reconocer qué camino puedes andar y sobre todo pues en la información a la que puedes acceder; es un factor que te va marcando en función de tu formación académica, de tu historia académica, pero definitivamente creo que no incide en que integres o no un cuerpo académico, directamente no, tal vez indirectamente, pero creo que más bien nos vamos a la cuestión académica...
- I. Creo que esto tiene mucho que ver con la cuestión de las identidades ¿no? Decía la Mtra. N., la trayectoria académica que vamos creando es a lo mejor lo que más peso tiene, el perfil que tenemos como maestro, al final de cuentas todo influye para conformar nuestra identidad personal y nuestra identidad profesional, pero no es como un factor determinante, pero la profesión de los padres si es un detonante para crear nuestra identidad, si a la mejor la cuestión de personalidad de formar entes críticos. No es lo mismo crecer y que en el seno familiar no esté esta posición de vamos a buscar, no te conformes, porque al final de cuentas lo que buscas es la educación ¿no? Formar entes críticos...
- J. Yo quisiera abordar lo que tiene que ver con el origen social y cultural de los maestros. Los padres de la generación de los que estamos por lo menos de los treinta años de servicio hacia arriba, el origen de nuestros papás es campesino, obrero, jornalero, es decir, de los que menos posibilidades tienen en alguna situación de bienestar familiar, ser maestro significaba tratar de buscar una mejor calidad de vida porque además las posibilidades de la normal no lo favorecían, yo soy de la penúltima generación del plan de estudios de cuatro años que entraba a la normal con secundaria, entonces era

prácticamente de inmediato el desprendimiento del profesional para la familia. Yo empecé a trabajar y no había cumplido los 18 años, salgo en julio y en diciembre ya estoy trabajando, casi mi primer salario me llega justo cuando cumpla 18 años, ese origen seguramente ahorita ya cambió porque las generaciones van cambiando y los nuevos estudiantes que vemos llegar a las normales tienen una condición, si no completamente diferente, pero la mayoría de los que hoy ingresan tienen otra condición por lo menos familiar, lo que yo les quiero decir es que la familia te forma en la cultura de ..tienes que estudiar, que prepararte, tienes que ser alguien cada vez mejor y bueno ya de pronto cuando uno empieza a ganar dinero ya la responsabilidad de irse formando es de uno y no de los papás aunque el principio está en ese origen. Ahorita habría que revisar cuáles son las circunstancias, pero creo que no tendría nada que ver, yo considero que más tiene que ver con un proyecto personal y profesional del docente que seguramente le apuesta a esa formación para poder tener un proyecto profesional futuro que le permita tener mejores condiciones con el tiempo...

- H. Yo también creo que el grado de estudios de nuestros papás no es determinante, creo que tiene que ver más con el ejercicio de su profesión o solamente del desempeño que tuvieron en algún oficio ¿no? No creo que sea el hecho de acumular títulos, sino ver que nuestros papás fueron un ejemplo en cuanto a amar esa profesión y en esa idea de amarlo, hacerlo lo mejor posible y en este momento histórico pues nosotros reflexionamos que la mejor forma de hacer docencia es investigar sobre ella, documentarla y producir investigación que pueda formar mejor a nuestros alumnos. Mis papás no tienen ninguna profesión afín, pero si en su momento cada uno de ellos amaba lo que hacía y siempre como que genero esta idea de que ¡tú lo puedes hacer mejor! Y puedes generar estas condiciones a la par de que si recibo mucho apoyo de ellos.
- S. Yo creo que el seno familiar es el pilar más importante en el desarrollo, social, profesional de cualquier persona, en mi caso siempre me dijeron que si quería tener algo que tenía que estudiar, que era mi trabajo, mi condición era que si yo quería algo tenía que dar buenos resultados en la escuela y cuando eres joven o adolescente te comprometes con eso...
- G. Considero que en forma indirecta si afecta a esta parte de la investigación. Yo siempre he dicho que un niño de cuatro, cinco o seis años te dice lo que quiere ser de grande, como que son palabras mágicas, palabras sagradas porque es lo que llega a ser ese niño o esa niña, recuerdo que cuando yo tenía esa edad yo le decía a mi mamá: ¿sabes qué? Yo quiero ser hombre de libros y cuál es la sorpresa, que con el tiempo te metes a cuestiones de promoción de la lectura y todo esto; y ya en el momento en que me dedico a la parte de la investigación creo que mi mamá me pega mucho la parte de su lengua materna, ella habla náhuatl, sin embargo en aquel tiempo... ella es tan inteligente que llega a un pueblo a los 12 años y se casa con el más rico, entonces ella tenía prohibido hablar de la lengua náhuatl en aquél tiempo, sin embargo ahorita la investigación que estamos haciendo allá en la Sierra Negra tiene que ver con el rescate cultural, con el rescate de la identidad, con el rescate de la lengua materna, entonces

actualmente estamos haciendo un libro de poesía y cuento en lengua materna, entonces considero que directa o indirectamente si te pega para irte a esta parte de la investigación..

L. Yo pienso que la educación inicia en casa, ahí es donde se inculcan los valores, la responsabilidad, el compromiso, la entrega, el amor y uno crece con eso, si se tiene se crece con eso, independientemente del nivel de estudios de los padres y en mi caso... ya lo dijo Nelson Mandela “es solo con la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico”, es mi caso y es el interés de mis padres porque. “tienes que hacer algo”, y no solo yo, sino todos mis hermanos entonces... es lo que se vive en el seno de la familia, pienso que si mis padres hubieran tenido otro nivel de estudios pero con esos mismos valores...hubiera logrado también esto...

N. Pero yo creo que también ahí hay un esfuerzo por salir del círculo en el que no te gusta estar ¿no? En el que ves que a lo mejor las condiciones no son favorables, en que los padres se truenan los dedos para a lo mejor darte lo elemental y cubrir tus necesidades y entonces hay sujetos que pueden responder favorablemente y sobresalir y crecer profesionalmente y tener otra forma y estilo de vida, pero hay quienes se estancan y a la mejor se desmotivan y entonces entran al vandalismo ¿no? No sé yo creo que habría que ver otras cuestiones sociales o bien otras investigaciones que determinen realmente cual es la influencia de esa formación. Y si efectivamente yo creo que en la investigación ese despertar por la curiosidad si influyen los papás, pero ya en la integración de los cuerpos académicos no, eso es otra cosa...

M. Yo coincido en este caso en que el nivel de estudios de los padres no influye pero si influyen los valores de la familia, cuando es una familia en la que no pueden tener papá y mamá estudios, pero es una familia que te da la fortaleza, te enseña a salir adelante,, entonces ese trabajo colaborativo que se ve en casa es lo que se refleja en el cuerpo académico, pero no influyó el nivel educativo, sino esa formación que recibiste en casa, ese apoyo y valores que te dan tus padres..

PREGUNTA 4

¿Repercute la situación económica de los docentes al momento de decidir formar un cuerpo académico?

N. Yo creo que conscientemente no, no estás consciente porque no dimensionas lo que implica la tarea de pertenecer a un cuerpo académico, aunque si ya...los que somos perfiles pues si ya logras identificar que hay que comprometerse y a lo mejor poner de tu bolsa, pero nos ha pasado a todos y es el mal de las escuelas normales ¿no? A los cuerpos académicos se nos prometió que iba a haber recursos y a lo mejor los directivos también dijeron que iban a destinar una partida o a partir del PROFEN, del mismo PROMEP ¿no? Pero cuando entras a la dinámica descubres que no es cierto,

te dieron miel sobre hojuelas y no es así, entonces depende de lo que cada directivo pretende, efectivamente aquí si dependemos de ellos, en función de que destinen una partida presupuestal para fortalecer a los cuerpos académicos, para fortalecer la investigación y para dar todos los apoyos que nosotros necesitemos, pero sí pones de tu bolsa; y después...no sé...lo que vivimos nosotros es que a veces dices...bueno por qué tengo que poner de mi bolsa si es parte de mi trabajo y ya decía la doctora, cuando lo haces por gusto no te importa y lo haces, pero lo cierto es que dejas atrás a la familia y dices (SONRISAS) en vez de invertir aquí, pues mejor invierto allá, que es a futuro y a que a lo mejor es más significativo y más importante mi familia o debería ser más importante mi familia, y a veces lo hacemos a un lado, hasta en cuestiones de tiempo, decía el maestro Juan, le dedicas tanto a la investigación, hasta sábados y domingos, y aparte es irte a desayunar y todavía inviertes en el desayuno (SONRISAS DE TODOS) ¡y en los alumnos! Porque si nosotros no tenemos recursos ellos tampoco, entonces también le invertimos para que los alumnos generen investigación y de alguna manera impacte en el cuerpo académico, entonces...yo creo que no hay consciencia de lo que implica...

H. Yo creo que...a lo mejor todos lo seguiremos haciendo, pero una vez que decides no esto no tienes claridad en que tanto vas a invertir, porque además todo esto es muy relativo de pronto tu cotizas para meter a PROFEN o al mismo proyecto del cuerpo y resulta que cuando llega el dinero y lo ejecutas ya hay una diferencia entonces...creo que en ningún caso podríamos decir que hemos ganado algo económicamente y creo que es la motivación y esta inquietud y este gusto que se va desarrollando por participar en los eventos académicos y hacer algunas producciones que de pronto hace que no veas o que haces hasta una rifa con tal de generar ese recurso, porque si es cierto...bueno no sé si la mayoría de los cuerpos académicos pero en los cuerpos académicos de aquí hemos estado involucrando alumnos, y ahora como le digo que se lo pague si además sé que su familia apenas le puede dar para el pasaje, entonces si llega un momento en el que no solamente es meter tu participación , sino la de ellos o bueno.. No sé... en el caso de nuestro cuerpo académico hicimos un proyecto igual que el PROFEN y a la hora que regresa te dicen solamente te llega tanto, pero te comprometiste a esto y esto...

N. Y lo tienes que cumplir...

H...Ahora, con esa pequeña parte que te llega, tienes que cubrir todo ¿no? Y entonces no es tan fácil, yo creo que a la mayoría de los casos si se cubrieron las actividades, por ejemplo en nuestro caso lo del libro...editar el libro salió como en \$50,000, sino es que en más y nos llegaron \$10,000 ¿no? Entonces... estos detalles de los que no tienes idea porque a verdad es que de pronto cotizas pero también es el pasar del tiempo y que a lo mejor cotizas la imprenta pero no lo del derecho de autor...y no esto y no lo otro, quien te revisa, quien te maqueta, entonces no creo que lo estemos haciendo por ganar algo que tenga que ver con lo económico. Nosotros somos cuatro y pertenecemos a diferentes programas educativos y ese ha sido el pretexto para que de pronto cuando es CIESS todos demuestran las evidencias, pero cuando es para apoyar...no, que apoye la otra licenciatura ¿no? Incluso ahora hemos tomado la política de ya no entregar evidencias tan fácilmente: apenas llevamos a las alumnas y

automáticamente regresando...entrega constancia y dijimos fue en un horario en el que no hubo ni permiso para las alumnas, no hubo poyo para que se salieran de clase y el dinero fue de nosotros, entonces...y eso genera más fricciones al interior de las instituciones...

J....o con las políticas estatales, yo de pronto siento coraje de platicar con otros compañeros maestros de otros estados que tuvieron recursos para ir a Argentina, Bolivia, Cuba

H. Finlandia

J. Y son recursos del PROFEN o del Estado y tú volteas a revisar los PROFEN y acá siempre te los etiquetan y con el énfasis, te dicen: ahora no va a haber para eso, solo hay para esto, ¡ni hablar! Entonces yo creo que tiene que ver con una política estatal y con una idea clara del grupo que queremos que formen las escuelas normales porque de pronto pues ahorita podemos presumir que en el estado hay 16 cuerpos académicos y estamos en contra de la política de la calidad, porque podríamos ser menos pero el Estado asignarles un recurso para que se fortalezcan 5, no repartir el recurso, fortalecer 5 y no 20 o 24 porque eso en indicador se oye bonito, en 3 años, cuando llamen a cuentas el Estado y las normales van a sufrir porque ese indicador se va a venir abajo, sino hay recurso...que no lo hay...ya de por sí los maestros de recursos propios te formas en una maestría, en un diplomado, es una situación personal y por responsabilidad profesional. Entonces ahorita para el cuerpo académico sigue siendo esa línea de responsabilidad de querer ponerle calidad al trabajo que estás haciendo. Yo soy director de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que ya desde el título tiene un lugar diferente del resto de los demás programas porque la misma categoría te lo pone, entonces una de las metas que nosotros nos pusimos como un reto fue justamente lograr que el programa tuviera la acreditación por parte de CIEES y ya la tenemos, entonces si me dicen y el Estado ¿en qué te ayudó? No nos do nada! Como programa lo hicimos como una fortaleza propia del equipo de trabajo que yo encabezo y ahí están los resultados, pero así que digamos...ahí va la ayuda...al contrario puedo decir por ejemplo que recientemente tuvimos la visita de la DGESE para hacer una revisión del Plan de estudios llega la representación estatal con la indicación de que tenemos que pagar gasolina, viáticos... y digo bueno si es un asunto que de pronto no ayuda, pero si perjudica, porque si de por si no tenemos y todavía hay que cubrir gastos que están fuera de lo que es nuestra propia responsabilidad, pues si es una condición difícil ¿no? Entonces...lo económico sí tiene que ver, es un asunto que los cuerpos académicos están resolviendo desde esfuerzos individuales o desde esfuerzos colectivos o desde posturas directivas que de pronto... si tienen que ir a un congreso a tal lado pues da la ayuda, pero uno sabe...yo como director si no le he apostado a un poco de recurso a tener un cuerpo académico registrado en PROMEP no logramos la acreditación, entonces también tiene que ver con un asunto de que...si no le invierto, no hay. Ahorita ya podemos presumir nuestro certificado para 5 años que ahí está bien en medio de la sala de maestros, pero repito: si me dijeran ¿el Estado en qué te ha ayudado? Ha sido un esfuerzo de la institución y del programa educativo.

- L. La respuesta a la pregunta concreta es... pienso que no, sin embargo su majestad el recurso es necesario para hacer investigación, es necesario para dar a conocer los resultados, para la comunicación, para publicar un libro, una revista, para dar a conocer lo que se está haciendo, si tuviéramos una partida específica para investigación para los cuerpos académicos tal vez nuestro trabajo fuera no mayor, sino de más calidad, tal vez trabajaríamos más porque hay un recurso, surge aquí el apoyo de CONACYT por ejemplo, CONACYT dice: va el proyecto, aquí está el dinero y entonces viene todo ese trabajo que se tiene que realizar para entregar cuentas a CONACYT y muchas veces se vuelve hasta engorroso tener esa percusión de CONACYT sobre qué estás haciendo, cómo lo estás haciendo... a la mejor esta partida que se nos diera dentro de las escuelas normales nos permitiría realizar nuestro trabajo en mejores condiciones; nosotros acabamos de suspender en este año la jornada académica porque o había recursos para ello, el evento que hemos realizado durante dos años, entonces...bueno pues no hay...estamos esperando, lo solicitamos al PACTEN, si llega el recurso lo podremos hacer, entonces como nos pide PRODEP gestión, como nos pide eventos académicos si no tenemos el recurso para hacerlo, entonces se repercute en la acción de los cuerpos académicos, pero cuando nosotros nos integramos como cuerpos académicos no fue el pensar de...pues si tenemos dinero para hacerlo o no lo hacemos porque no tenemos, fueron otras las decisiones, ya dentro del hacer investigativo, por supuesto que se requiere del recurso económico y no lo tenemos, al menos como debiera..
- I. Estoy de acuerdo con lo que comentan los compañeros, sin embargo, analizando las normas, tienen esa parte a lo mejor maquiavélica porque no puedes ser Perfil PRODEP si no tienes tiempo completo y ¿eso qué significa? Pues que tienes los recursos! Porque si no...pues no te van a meter si tienes 10 horas porque entonces tu pretexto va a ser que no tienes recursos, tú ya tienes un tiempo completo, entonces ya te puedo dar tu Perfil PRODEP y ya puedes ser parte de un cuerpo académico, coincido con el Mtro. L., nos han faltado políticas del Estado, **los maestros le hemos resuelto al Estado porque hemos puesto de nuestro dinero y les ha funcionado, entonces para que invierten si nosotros que somos los interesados le estamos invirtiendo ¿no?** Tampoco nos han ayudado con esta parte de la gestión, y no porque piense que tienen que darte todo, pero si el Estado se está beneficiando con la certificación, con la integración de cuerpos académicos porque al final de cuentas también son cifras para el Estado, bueno pues ayúdame a gestionar, a tener las condiciones; a buscar becas, incentivos, a poner dentro de las políticas que se destine una parte del presupuesto de SEP o del área de la DFD a la investigación para apoyar a los cuerpos académicos, porque si ya tengo 16 pero ¿en qué los estás apoyando? Que tan rápido podemos ir subiendo cuando podríamos estar ya no solo en formación o en consolidación, sino ya estar los 16 consolidados. En otros estados el secretario de Educación busca ese apoyo, aquí les hemos resuelto las cosas...y aquí les voy a platicar una cuestión personal, cuando se da esto y me incorporo en 2010 y tenía ya todas las condiciones para ser Perfil PRODEP. Solamente me faltaba la docencia porque me fui por gravidez y regresé... bueno pues no hubo la oportunidad, ni SEP ni el director vieron la posibilidad de que diera clases en una licenciatura, entonces se perdió la oportunidad de ser Perfil, porque pesó más lo político, las políticas del Estado no son congruentes con lo que te exigen, decían en aquél tiempo: es que hay que cuidar a los tiempos completos que están haciendo investigación, pues si no nos

hubieran cuidado cómo nos hubiera ido ¿no? Nosotros desde el gusto y de la motivación le hemos resuelto al Estado y el Estado se ha hecho de la vista gorda no ha aportado esa parte en beneficio de que se le están aumentando cifras ¿no? Yo no dudo que en el informe que se tenga que dar cada año hablen de estos 16 cuerpo académico, ajá y tu ¿qué has dado? Porque gracias a Dios tenemos un tiempo completo porque si no ¿de dónde saldría?

G. La parte económica es muy importante, pero si nosotros esperáramos un apoyo por parte del gobierno, difícilmente habríamos de llegar a donde hemos llegado; por ejemplo...todos hemos estudiado una maestría y nadie nos la ha pagado; los que hemos hecho un doctorado, nadie te paga el doctorado, lo haces porque a ti te gusta, porque quieres invertir en tu persona, en tu preparación, pero hay algo importante que manejo la Mtra. I. en la parte del gobierno, en mi caso era titular “B” y en el momento en que hago el doctorado en automático me voy a titular “C” y la otra, en cuestiones económicas si hay una gran diferencia entre estas ¿no? Tuve que vender mi camioneta, creo que ya recuperé esa inversión, entonces si vamos a los cuerpos académicos considero que ya todos tenemos una esencia como personas, creo que aunque tengas 8 hijos y una familia grande estarías en investigación porque ya tienes una esencia como persona y lo volverías a hacer. En el caso de la Mtra. H. no sé cuántos libros publicó pero yo tuve oportunidad de publicar un libro de poesía y cuento de jóvenes de media superior y salió en \$70,000 la inversión, usted recuperó \$10,000, yo recuperé \$1000.00, sin embargo, pues es una inversión muy bonita, la parte emocional te llena, lo que estás haciendo está bien, pero lo importante es lo que ustedes hicieron, buscar ese recurso, porque yo puedo pagar una comida, pero lo bonito es que te la pague, como que la parte emocional es muy importantes. Entonces considero que tenemos que generar esas políticas para que tengamos el recurso económico y hacer algo más sistematizado y tu bolsillo no se vaya haciendo más chiquito porque la familia es importante en el terreno emocional. También a la familia la dejamos por un lado, lo importantes es que el gobierno y las instituciones ayuden a fortalecer esa parte económica para seguir haciendo investigación...

J. Otro asunto que vale la pena decir es que hay que salir...quien aspire a formar parte de un cuerpo académico no puede quedarse aislado ni en el estado, ni en su institución, nosotros ahorita tenemos vinculación con el primer cuerpo académico que en México empezó a hablar de interculturalidad, está en la UPN es la Mtra. Elba Gigante, si yo les digo vengan a lo mejor nunca...por eso hay que salir y buscar, es donde encuentra uno el seguimiento de una línea de generación del conocimiento y todo eso de pronto sale de la bolsa de uno pero por ejemplo tenemos vinculación con el Mtro. Argentino Helio Mas Ferrer, de pronto nos visita, casi siempre anda fuera y el recurso para que lo haga lo pone su cuerpo académico porque su institución tiene las condiciones. Oye maestro y quien da clases en lo que tú no estás? Me dan recursos para que yo contrate a alguien, que de las clases por mi mientras yo estoy allá, entonces acá cuando hablamos de cuerpos académicos en las normales estamos rezagados, olvidados, señalados y hasta perjudicados porque si le tengo que poner de mi bolsa eso ya no hay prioridades que son familiares, aspiracionales y eso si tiene que ser una política de Estado que genere las condiciones para los cuerpos académicos que están produciendo inyectarles recurso.

- I. Sí. Se debería crear esa plaza de investigador porque muchos tenemos tiempo completo pero no todos tenemos producción académica, no todos estamos en PRODEP, no todos formamos parte de un cuerpo académico, esa también podría ser una política de Estado para que inviertas menos de tu dinero ¿no?
- H. Eso pasa en las universidades, la productividad si tiene un efecto directo en las categorías que ya siendo tiempo completo de todos modos se siguen escalando o en becas adicionales que reciben los docentes...e incluso de nosotros tenemos un sueldo menor a algunos tiempos completos que ya por antigüedad ganan más y su productividad es muy baja...
- N. Pero no solo es el factor económico el que incide, hay muchas otras cuestiones ¿no? De infraestructura, de un espacio para trabajar, no tenemos espacios, tenemos que buscar donde nos reunimos, el internet no es suficiente, o no rinde para descargar a veces un documento.

PREGUNTA-5

¿Su formación inicial y de posgrado influyeron para decidir formar un cuerpo académico?

- J. Creo que es definitiva pero sobre todo la maestría.
- H. La formación que yo tuve en la universidad me permite ver el normalismo de otra manera y cuando yo llegué aquí me preguntaba por qué los alumnos no van a foros académicos, por qué los maestros no se integran a su línea de investigación, entonces yo creo que no fue muy fácil tener la expectativa de hacer cosas diferentes. En la parte metodológica no, pero en la visión y en las expectativas sí. Para mi es importante hacer investigación sobre el programa educativo en el que yo trabajo, a veces con toda esta política que se ha dado si hemos considerado irnos a otro programa, pero nuestra investigación pierde sentido. La maestría no fue lo que yo esperaba, no me ayudó a incrementar el dominio de la parte metodológica. Un error muy grande del Estado es abrir tantas becas a posgrados que no dan los elementos necesarios para que se desarrollen las competencias investigativas de los docentes. Son doctorados que tienen la consigna de egresar a una alta tasa, a veces sin proyectos de investigación, son más de carácter formativo, tendríamos que hablar de tipos de posgrados. Ahora estando en el doctorado soy colaboradora de un cuerpo académico de allá y estoy aprendiendo; veo como hacen cosas y les dan muchos recursos.
- I. La licenciatura si me dio muchos elementos para poder tener más ambición en cuestión académica. Incorporarme al doctorado si fue con esta visión de publicar. En la maestría todos nos titulamos por promedio, aun cuando yo quería hacer la tesis. Me dije ¿cuándo voy a poder hacer una tesis? Porque en la licenciatura fue por el examen de conocimientos, cuando llegué al doctorado no había tenido la oportunidad de hacer una tesis.

- M. Para mí no creo que haya tenido impacto la formación inicial, yo también soy universitaria y no de origen educativo, soy administradora de empresas... mi compromiso estuvo siempre en que si no sé algo tengo que aprender tuve que estudiar mi maestría y luego el doctorado para satisfacer esta parte de que no soy del área de normales pero quiero trabajar con normales.
- N. En mi caso la licenciatura no tuvo influencia. Me titulé por tesis pero con mucha presión y con la orientación total del asesor y tú haces lo que él te dice ¿no? Entonces la licenciatura no me aportó a mi nada para entrar al mundo de la investigación, mucho menos para los cuerpos académicos, sin embargo la Maestría sí en función de que la realicé en una universidad que ya estaba bajo la dinámica de CONACYT y SNI y a ellos les exigen la participación, pero eso les da puntaje; tan claro lo tienen que son requisitos publicar, participar en congresos, que pongas de coautor a tu asesor; es algo que tendríamos que hacer aquí en las escuelas normales para que los estudiantes generen investigación, o sea, no es que quiera, es un requisito y otra cuestión son las funciones que he desempeñado aquí en el campo laboral, el tener acceso a otro tipo de información, el conocer hacia dónde va la política educativa, te da otra visión, también el que te relacionas con otro tipo de personas, que van con una trayectoria más avanzada te ayuda a acortar caminos y estoy clara y creo que es la obligación de la DFD de hacer el acompañamiento a los cuerpos académicos o a todos los que queramos realizar investigación, porque si están las Reglas de Operación pero hay que interpretarlas adecuadamente y a veces eso no lo hacemos, o hay cuestiones en la operatividad que no aparecen en las normas y entonces nos crean conflictos y hay un gran esfuerzo de nosotros por tratar de ver, pero nos despegamos de la investigación que sería la tarea sustancial, son muchas cuestiones pero es parte de nuestra personalidad...ir buscando por otras vías acceder a lo que queremos.
- G. La formación inicial sí afectó mucho, porque entra al mundo de la investigación a hacer cosas diferentes, no solamente irte a la parte laboral, sino la parte de innovar, de hacer cosas diferentes, pero ya se abre más el abanico hacia la temática que me gusta mucho, ya fue en la parte de la maestría, y la maestría fue la parte detonante para decir ¡esto es a lo que me voy a dedicar! Es por eso que se hace el doctorado en Didáctica y Gestión escolar. Entonces la formación inicial para mí sí influyó mucho para estar en esta parte.
- L. Mi formación inicial, yo soy médico cirujano partero ingresé al Centro de Actualización del Magisterio para atender la asignatura de Ciencias de la Salud, con seis horas. Ello me obligó a cursar un posgrado en educación, pero no me dejó muy satisfecha porque, no por el posgrado mismo, sino por todo lo que tenía yo que abarcar y que me costaba trabajo entender. Al paso del tiempo, y el incremento de horas, tomo otra maestría en la que me veo ahora más relajada porque ya estoy en el medio y he tenido que ver en esta necesidad de aprender y, entonces, ahora sí estas características de posgrado me llevan a, pues... no precisamente a integrar un cuerpo académico, sino que todas estas habilidades que traía desde mi formación inicial y ahora están completadas con mis estudios de posgrado, me permiten entonces realizar mi trabajo de investigación de

una mejor manera. O sea, vaya... de una mejor manera, digamos no es..., pero en comparación como lo hacía antes, ahora claro que sí. Esto... de... involucrar, por ejemplo, a los alumnos en procesos de investigación, como sucede en las universidades. Y no nada más es esa mi mirada, sino del cuerpo académico al que pertenezco. Somos cuatro integrantes, tres colaboradores, y de todas ellas, sólo una es egresada de una escuela normal, de aquí del BINE. Sin embargo la dinámica es homogénea en cuanto a los procesos de investigación que se realizan, todas con posgrado de maestría. Y... bueno, ahorita, también, están haciendo el doctorado algunas de ellas, pero sí tiene otra mirada el tener, como decía la maestra H., esta relación con gente que ya ha caminado en esto de la investigación. Nos permite entonces ir realizando como cuerpo académico opciones dentro del mismo cuerpo, para la mejora del quehacer del grupo epistémico, es ahora cuando ya. Pero que influyera para la integración, como tal, pues no lo veo muy directo. Sólo, pues esas habilidades que se van adquiriendo en esa formación inicial.

PREGUNTA- 6

¿La antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento influyeron para formar un cuerpo académico?

M. Pues en mi caso no. Yo cuando empecé a integrarme a este primer paso del cuerpo colegiado, cuerpo académico sin registro decíamos, no tenía que ver. Mi categoría fue muy baja, empecé con Asociado A cuando empecé con este proceso. Nosotros para tener, ya lo comentaban, una Titularidad C tenemos varios añitos porque así es lo tradicional. A veces llega gente más joven con la Titular C, pero los que estamos dentro, tenemos que hacer el recorrido. Y entonces, no implicaba la categoría, la categoría no implicaba. La antigüedad también no. En mi caso, porque yo ya entré grande al sistema, no tengo mucha antigüedad, entonces no fue esto. Fue la afinidad.

N. Para mí sí fue determinante el ser tiempo completo porque para acceder a Perfil es un requisito que, afortunadamente, yo ya lo tenía cuando se toda esta dinámica. Pero aun así, que iniciamos el proceso en el 2010, no logré entrar. Pero, es que es un requisito y lo debes de tener. Y entonces, después se vuelve un requisito tener Perfil deseable para conformar el cuerpo académico. Bueno, en ese momento, porque ahora hemos escuchado que los cuerpos académicos no tienen los perfiles. Entonces, es a lo que me refiero, entonces como uno sí y otros no, y dónde están las normas de operatividad. Entonces, sí es un requisito. Y la antigüedad creo que también influye, e influye que tú conozcas la dinámica que te exige o que demanda el sistema educativo, y la otra, es las características propias de implementar tu programa educativo. El que tú te vayas adentrando a ese conocimiento y a las exigencias que vienen de fuera, el programa CIEES, como ISO, todos los programas institucionales que ahora llevamos y que tú dices “bueno, el panorama es amplio, y entonces yo quiero entrar por aquí, puedo aportar esto”. Entonces, sí influye la experiencia, hay compañeros que son de nuevo ingreso y están así, parecen pollitos, y que van dando sus primeros pasos y que no

saben hacia dónde o con quién irse, o si necesitan ese acompañamiento o la orientación, y hay quienes tienen la inquietud y dicen “yo quiero conformar un cuerpo”, y te consultan a ti como, supuestamente somos los que tenemos experiencia, y te consultan a ti “cómo le hacemos”, y ahí les vas dando algunas sugerencias y tips, pero ellos ya se darán algunos toques y se caerán en el camino, dependerá también de sus habilidades. Pero sí, sí es necesaria la experiencia.

- I. Creo que en esta pregunta, precisamente, habría que partirla en dos vertientes. Tal vez, desde el ámbito personal pues no influye porque pues, como decía la Mtra. Mirna, es una intención, una motivación personal intrínseca, que tú sabrás si te dedicas o no. Hay maestros que veo aquí en la institución que tienen, a lo mejor, menos de diez horas pero están metidos en la investigación. Pero también viene la parte de la normatividad, que era lo que decía la Mtra. Nancy, o sea, pues tendrás mucho ímpetu, tendrás muchas ganas, pero PRODEP no te permite incorporarte si no eres tiempo completo y si no tienes una maestría. Entonces, ahí está la parte en la que nos coartan, o les coartan a estos compañeros, la oportunidad de pertenecer, en algún momento, no sé si los que están aquí lo escucharon, a lo mejor yo lo escuché en mis sueños, nos decían que si te incorporabas con horas pero producías, PRODEP iba a ver la posibilidad de incrementar tus horas. No es cierto, ni pasó ni pasará, los compañeros siguen con sus diez horas, haciendo investigación, y no hay manera de incrementarlos. Y bueno, este... Sí habría que distinguir estas dos partes pero, me regreso a lo que comentaban en algún momento, también tendría que ser una política de Estado: ver que, si están produciendo, pues también que fuera uno de los criterios para incrementar horas, o para que entren en escalafón.
- G. Para mí sí fue muy importante la antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento porque, creo que fue el caminito a llegar... sí, y aquí está la Mtra. I. Entonces, considero que esta parte sí es un detonante para poder ser parte de los cuerpos académicos.
- L. Sí, PRODEP lo solicita: PTC, profesor de tiempo completo. Ya la categoría, asociado A, B, C, ya eso no, pero sí profesor de tiempo completo. Eso es definitivo. La antigüedad, yo la podría ver de dos formas: la antigüedad como tantos años en el servicio, en ocasiones, sí penosamente sin hacer mucho, y este tiempo de 4 años, 5 años que tienen nuestras colaboradoras, por ejemplo, en las que hay disposición, hay actitud, hay interés, y que son colaboradoras porque tienen 20 horas, una de ellas tiene 10 horas. Y entonces, están ahí participando y colaborando, y hay esa disposición y esa actitud. Entonces aquí la antigüedad no tuvo que ver. En nosotros ya como integrantes del cuerpo académico pues... tenía que darse cierto tiempo. Nosotros no podemos acceder sin haber transcurrido este determinado tiempo, de ir avanzando por horas, a horas doce, a horas compactadas, a horas dos seis seis, a hora veinte... Entonces, tiene que pasar muchos años. Ahí es donde se va haciendo esta experiencia junto con la antigüedad, pero la disposición y la actitud. Y hay compañeras que, por ejemplo, ahora que hubo una recategorización, el puntaje de las colaboradoras de cuerpos académicos está muy por arriba de gente que tiene veinte años ahí, que todavía solicita

este incremento, o ser considerado en este corrimiento de clave. Hay, yo veo ahí dos cosas: la antigüedad como tal, la experiencia que se va adquiriendo, y la disposición y la actitud son indispensables, el ser PTC es obligado.

A. Bien... Dios mío... quisiera continuar en esta actividad pero lamentablemente tenemos que cerrar. Este... alguien que quisiera hacer algún comentario para cerrar.

H. Pues, bueno, yo creo que, como decía la maestra, muy interesante, nos retroalimentó porque vimos las vidas comunes pero también en la interacción, en las expectativas que tenemos. De pronto, sí es como una especie de catarsis poder decirnos “nos está pasando esto” y... Al menos sabemos que hay un grupo que nos entiende, que entiende como esta lucha de querer hacer más cosas y pelear con los obstáculos que se han ido presentando. Creo que es muy importante la investigación que usted hace porque, tristemente, ni las escuelas ni el Estado se han como ocupado de conocer la realidad, ha sido más bien esta especie de exigencia contra evidencias, y como presión para tener elementos de indicadores que se puedan demostrar, pero cuando se trata de demostrar en hechos a nivel política, normativa y eso, lo vemos muy lento. Y de pronto es desesperante. Y bueno yo también espero que su investigación contribuya a que sea un referente para que el Estado, y a lo mejor ya el Estado no solamente con la Mtra. Dulce, sino en educación superior volteé la mirada a las normales porque, bueno, yo alguna vez platicaba con la Mtra. Salvatori y no tenía ni idea que existían cuerpos académicos en las escuelas normales. Entonces, esta idea de que no todos maestros que no producimos, que hay muchas cosas rescatables y que, además, bueno, pues con una evidencia científica que valore las condiciones en las que estamos trabajando y los factores que influyen en la integración de los cuerpos académicos. Entonces, pues felicidades, y además sabemos todos del trabajo de investigación, lo complejo que es tener las condiciones y pues, un reconocimiento a esa parte.

ANEXO E

Transcripción del grupo de discusión 2

1. ¿Consideran que la edad y el género de los docentes influyen para NO formar un CA?

MG. La experiencia que yo tengo en mi programa educativo es que si hay mucha influencia, sobre todo en la edad,

algunos compañeros que presentan más de 30 años de servicio muestran resistencia a actualizarse, a realizar investigación, a documentarse, a escribir; ellos consideran que ya fue suficiente con la preparación que tienen y solo piensan en el momento para retirarse de la escuela, eso detiene y contamina a los compañeros que si tienen esa intención, porque se van creando hábitos que no generan avance; los compañeros que apenas ingresan al programa educativo los observan y eso desmotiva, se va generando un ambiente no propicio para generar CCAA o equipos de investigación.

A. Yo considero que el género no ha influido y la edad... pues no ha influido. En el caso de la edad tal vez algunos compañeros se sienten en desventaja porque tal vez no han tenido la costumbre de escribir, leer, investigar, de apoyar a los muchachos en sus documentos recepcionales y entonces pues eso lo hace sentir que están en desventaja; pero si el maestro ha estado continuamente haciendo investigación, apoyando la titulación de los alumnos pues creo que no hay inconveniente y el maestro verá hasta dónde puede llegar de acuerdo a su capacidad, por la edad; cuando ya son 28, 30 o más años, a lo mejor si el maestro empieza a sentir que ya tenemos que cederle la batuta a otros muchachos más productivos, pero la experiencia nos mantiene arriba.

R. Yo creo que la edad en algunas personas si influye, en algunos casos vemos que cuando ya estamos cumpliendo con la edad promedio dentro de la docencia, empezamos a decir que pues ya no me preparo, eso por un lado, pero también vemos con mucha tristeza en los jóvenes de nuevo ingreso, que si no hay un estímulo como ascender a otro nivel o una clave, no se preparan, ni hacen investigación, esto es preocupante.

S. La edad no influye; en la investigación hay compañeros que a pesar de que hemos estado entrando y saliendo en el equipo en el que hemos estado, lo que si hay es un poco de egoísmo para compartir lo que hacen, pero hay compañeros que si te apoyan o escriben y comparten. En el género pienso que no influye.

F. Yo creo que realmente la época que nos ha tocado vivir es de cambio constante y las brechas generacionales se han dado en cuestión de cómo enseñar y ahora también con las cuestiones digitales si puede ser que la edad frenara pero no limitar. Considero que ni la edad ni el género son condicionantes, eso lo sobrepasa el compromiso que el docente tiene por la formación, son tiempos difíciles en todos los sentidos, yo creo

que sólo la enfermedad si sería una limitante, aunque a veces ni eso; es más el compromiso del docente por capacitarse por dar mejor, por formar mejores generaciones y pues los estilos de dirección que tienen las normales yo creo que si limitan, por ahí sería más la limitación no tanto personal, sino como parte del tiempo de descarga; para el docente que da sus clases, pues está acostumbrado a leer a lo mejor no en términos de investigación, pero si para preparar sus clases, para convencer a los alumnos a que tengan el acercamiento a su práctica como parte de las normales y a realizar su investigación, no estamos haciendo sistematización. **Ni la edad ni el sexo influyen.**

- A. **Considero que no**, hay otros factores más determinantes para la participación en CCAA, y muchas veces pues es la organización de las instituciones, las cargas diversificadas, el poder conformar una cultura de trabajo colaborativo en donde se ponga en juego la experiencia de los perfiles profesionales y que se tenga un objetivo común, esto aunado a las demandas de la carga diversificada; el poder transitar por todos esos requisitos de la carga diversificada muchas veces nos demanda tiempos extras y la actividad de investigación se hace en contra turno, porque hoy las demandas organizativas de la escuela normal hay mucha entre, seguimiento, participación en varias actividades que nos llevarían a un contra turno en el proceso de la investigación. **No depende del género, ni de edad, depende de algunas condiciones tanto personales como institucionales.**

2. ¿Hay desmotivación para formar un CA? ¿Cómo surge?

- R. Bueno precisamente lo acaba de comentar el Mtro. A. es una situación de los tiempos completos que estamos con una gran cantidad de actividades, comisiones como responsables de áreas, de titulación o de algún programa de fortalecimiento de las instituciones y todavía con grupos, con 4 o 5 grupos y tenemos que responder también a esas necesidades. Yo considero que nosotros los maestros no contamos con el tiempo como en las universidades, además hay espacios específicos para ello, nosotros no llegamos a tener siquiera internet, ni siquiera espacio tenemos para cumplir con la investigación, estamos completamente saturados, pareciera justificarnos, pero esa es nuestra realidad. Y a parte nos ponen como responsables de esto, de lo otro, en todas partes estamos. Yo considero que es la misma carga, no es justificación, pero entre menos elementos seamos en una institución el trabajo es más pesado, que podemos hacerlo de manera colaborativa, si lo podemos hacer, pero apúrate porque la próxima te tienes que ir a Puebla porque estas también en la reunión de CIEES, de PACTEN, entonces ¡estamos en todo!
- R. Si estamos en la diversificación de la carga académica de las escuelas normales hay algo bien importante, ¿cómo estamos organizados al interior de cada programa educativo o institución? Al no comprender que la diversificación debe estar bien definida para un tiempo completo por el manejo de una comisión como la de CIEES o PACTEN o Docencia, y dedicarnos todavía a investigación; si no entendemos como autoridades

jamás estaremos dando cumplimiento a una de las actividades más nobles porque te permite tu proyección personal como la institucional al participar como un ponente en congresos nacionales como internacionales, como formar parte de ese grupo selecto del PRODEP, hoy mi inquietud fue escuchada a través de la Dra. Anabell, a quien le agradezco infinitamente I INVITACIÓN A ESTE GRUPO, YA QUE TAMBIEN ENCONTRAMOS N ya que también al interior de las mismas áreas de investigación barrera para integrar a tiempos completo, ¿a qué conlleva? A que cada quien por iniciativa propia busques el camino a través del auto aprendizaje y auto lectura de lo que tienes que realizar, pregunto yo ¿cuántos CCAA hay en cada escuela normal el día de hoy? Y ¿por qué no hemos llegado a la consolidación de los mismos? Hoy por ejemplo...ah! pero primero quiero platicarle que el Instituto Normal del Estado ha sido acreditado a nivel nacional por su buena calidad y mejora en sus procesos, pero tenemos la Recomendación en Investigación! ¡Y vienen recomendaciones muy fuertes! por lo tanto qué bueno que se da la apertura en este espacio para poder ir construyendo ese caminito arduo hacia lo que llamamos investigación.

F. La motivación tiene que ver con el ánimo del docente, que se sienta con un directivo que lo ve como parte de un equipo, no precisamente que le resuelva todas sus situaciones pero si de la parte de los recursos para las investigaciones, la institución que propiciara mejores situaciones para que se diera más investigación; la otra tiene que ver con el tiempo, no hay más tiempo que las 24 hrs. Y ciertamente nos han tocado varios cambios de situaciones complejas de convivencia que en las escuelas se convierten en crisoles sociales de todo lo que pasa y se reproduce ahí mismo y luego todavía hay que formar para que salga a transformar, absorbe el tiempo la docencia y ya la investigación la tenemos presente, no creo que quienes estamos aquí no tengamos un tema para investigar, no haya realizado teorizaciones más allá de lo que nos da la literatura, pero el tiempo no nos da, hay que administrar las horas y no hay estímulos que favorezcan, en las universidades tienen presupuestos libres, ellos saben cómo lo administran y propician investigaciones; y en las normales no hay esa posibilidad de los recursos, ni de los materiales, ni de los económicos para salir, ir a tomar cursos en otros lados, para pagar viáticos del que pretende hacer investigación y presentar sus trabajos, entonces creo que todavía desde ese punto de vista de la estructura no queda solamente en la dirección de los escuelas, sino que va más allá en la gestión de la normal, pero a nivel universitario en el sentido de poderse organizar a sí misma para tener más producción intelectual

A. Quiero resaltar lo que han dicho algunos maestros. La carga diversificada nos ha golpeado fuertemente casi desde su creación, nosotros tenemos 2 licenciaturas, tenemos 26 maestros, de ellos, 16 son tiempo completo, de los 16, 4 son directivos, o sea quedamos 12 maestros, esto quiere decir que entre 12 maestros más 10 de horas tenemos que atender 12 licenciaturas, es hace que nos de 4 materias diferentes en el mismo curso y además nos lleva a todos a estar en ISO, PACTEN, en varias actividades, en el libro Blanco; que ahora te toca esto; esto hace que nos distraiga 1,

2, o 3 semanas seguidas y luego viene otra cosa y nos vuelve a distraer, entonces.. si salimos de los grupos y tenemos que preparar clases, calificar exámenes y trabajos de tantos alumnos nos quita mucho tiempo y nos deja poco tiempo para leer, en mi caso tenemos muchachos para titulación, eso favorece porque nos mantiene activos, leyendo, lo que nos ha faltado es sistematizar para sacar nuestra propia investigación de lo que están haciendo los alumnos; nos la pasamos revisando, ahorita estamos en exámenes profesionales revisando todos los documentos y nos quitó otra vez tiempo, eso nos lleva a que otra vez no tenemos tiempo para investigación, lo que nos piden los CCAA es que tengamos una carga horaria armónica y si todo se va hacia docencia y a eventos especiales pues no tenemos un tiempo definido para hacer investigación, si se está haciendo pero vamos muy lentos, entonces si queremos cambiar a las escuelas normales donde hay CCAA que de verdad funcionen tendrá que darse capacitación a los maestros que tengan las habilidades, las competencias para estar ahí y también que nos den tiempo para los maestros, y pues en relación a la edad, no hay maestros jóvenes de tiempo completo.

Y. Hay otro aspecto muy importante: la empatía que tienes con algunos compañeros para formar un grupo de investigación, en nuestro caso somos compañeros que estamos interesados en investigación por iniciativa propia, son compañeros jóvenes que están interesados y apenas nos vamos a integrar a esto de la investigación, a lo mejor empíricamente la hemos trabajado y también dentro de nuestra carga con la dirección de las tesis y de algunas ponencias, sin embargo es muy importante la empatía, definitivamente, porque si no tienes empatía con tu grupo de investigación no llegamos a ningún acuerdo, ni damos producto.

MG. El proceso de la motivación surge cuando se trabaja frente a grupo y uno va descubriendo que hay mucha información, el precisar esa investigación, el encontrar estrategias, modalidades de cómo mejorar la práctica comienza a motivarlo a uno:

Otro proceso es cuando asistimos a congresos, a coloquios o nos enteramos que un compañero está participando en este tipo de eventos y nos damos cuenta que nosotros hacemos un trabajo similar y ellos participa, publican, escriben y son focos de atención, entonces eso motiva mucho y la realidad es que no se puede hacer en un horario normal, se tiene que hacer a contra tiempo, las cuestiones personales o de otra índole no nos permiten hacerlo fuera del horario y esa es una limitante, los compañeros que lo logran hacer y que asisten a congresos nacionales e internacionales eso también motiva mucho pero la realidad no nos permite hacer eso, debería crearse una estrategia, un modelo o un camino para que se motive a hacer estos trabajos, es triste cuando nosotros queremos hacerlo o que nuestros alumnos comienzan a investigar desde sus prácticas, desde su recogida de información, los autores, pero los alumnos también tienen muchas limitantes, nos encontramos en un mundo de buenas intenciones pero al aterrizar el quehacer es cada vez más complejo; comparto la observación de que los trabajos extra clase nos limitan mucho, tenemos que volvernos expertos en todas las áreas, tenemos que ser administradores, tutores, asesores, investigadores y luego en mi caso voy recorriendo casi todos los proyectos,

conozco casi todos pero no me vuelvo experto en ninguno, en las universidades desde un enfoque muy diferente al de nosotros tienen gente especializada para cada una de estas áreas y nosotros carecemos de esta estructura.

ML. Comparto la opinión de los compañeros en que el tiempo ha sido un factor limitante, bueno yo no tengo mucho tiempo dentro del sistema pero en estos 2 años se he visto que muchas actividades consumen mucho tiempo a lo mejor porque no tenemos la estructura de las universidades, tengo la experiencia de trabajar en una universidad y vemos que hay mucho tiempo para investigación, también a veces la limitante es que no tenemos la cultura de publicar o compartir nuestras ideas, muchas veces tenemos ideas, hacemos el trabajo pero se queda ahí, no escribimos, no publicamos no estamos constantemente viendo con quien puedo compartir, a veces dices bueno hay un congreso pero no puedo ir porque me va a restar tiempo y así dejas pasar muchas oportunidades.

A. Regreso a los actores organizacionales de las instituciones educativas, desde la DGESE y de la DFD nos establecen líneas para trabajar, pero no han construido lineamientos que nos permitan al interior de las instituciones y licenciaturas tener la toma de decisiones, es decir: tienen que formar CCAA pero el maestro debe tener carga diversificada y nos vamos al salón, tutoría, a la gestión a la investigación y a parte todos los programas institucionales, ¿Quién hace frente a todas estas situaciones organizativas? Los maestros de tiempo completo, lo que limita el proceso de la investigación: nos demandan algo pero no nos dan los elementos para que las instituciones tomen las decisiones que nos permitan cumplir con todos estos requisitos; nos han metido en procesos administrativos pero no hay gente con capacidades y características para atenderlo, tenemos ISO, CIEES, etc. y todos los atendemos. Cuando hemos tratado de construir la experiencia de investigaciones primero me regreso a mi perfil y tenemos vacíos en cuanto a un proceso sistemático de investigación lo que me lleva a ser mi propio gestor de conocimientos y nuevos elementos para afrontar esta tarea pero todo esto es tiempo personal, es tiempo fuera de las instrucciones.

Cuando se nos ofertó el poder construir en las escuelas normales los CCAA nos vendieron modelos e ideas de las universidades: vas a ser parte del CA te van a liberar 20 hrs. para hacer procesos de investigación y las otras 20 hrs. van a ser para cubrir las famosas actividades diversificadas, cuando en la realidad no es cierto, nos están dando las cargas que requieren que las escuelas normales cubran pero con las mismas horas para cubrir todas las necesidades que tenemos. Para algunos no se hace motivante entrar a la investigación porque después se convierte en un estrés, el que yo haya buscado construir conocimientos me obliga a rendir cuentas a mi director porque me da 4 o 6 hrs. en investigación, cuando este cuerpo colegiado ni siquiera coincide en horarios para poder trabajar en la jornada de trabajo, entonces son muchos elementos organizativos que nos demandan desde la DGESE y la DFD como ellos interpretan estas necesidades de la educación normal, pero no vienen a ver la vida diaria de las escuelas normales para podernos dar los elementos, primero de

lineamientos, de normatividad y después algunos recursos humanos para atender estas necesidades que se diversifican.

3. ¿El nivel de estudios de sus padres tiene relación con la decisión de NO formar un CA?

AB. En el momento en que el individuo ya adquirió su capacidad de discernir entre una y otra cosa es cuando su vocación o su actitud con lo que él espera de su vida y del futuro de lo que él hace y lo que conlleve y entonces tiene a lo mejor la experiencia no grata de una familia de origen diverso a lo mejor sin muchas oportunidades, sin padres estudiantes o algo completamente diferente a lo que pudiera propiciar un genio, pero creo que todo eso en el momento en que se desempeña en su profesión, más bien son en cierta forma los escalones que tiene que empezar a subir, no es lo mismo que alguien que tiene todos los recursos, para ir a congresos, que desde chiquito lo han llevado a varios países, claro que él tendrá mucha más facilidad y generalmente no lo llegan a hacer a pesar de haber tenido contextos que fácilmente son propicios para hacer investigación, se les da tan fácil todo que no lo consiguen, entonces sí puede ser limitante cuando el mismo sistema también te ahoga, es como el conejo y la zanahoria, te ponen la zanahoria en frente y tú corres y corres y corres y nunca alcanzas a la zanahoria; creo que las situaciones de familia serían el origen de nuevos investigadores, mientras más difícil sea el contexto, más se engrandece la persona en el momento en que lo logra y es a base de esfuerzo, si todo se le da fácil a la persona lo conoce como natural pero no va más allá de lo que lo rodea, no investiga más allá de esas situaciones familiares; ah es que mi papá decía que esto se podía o tal tema o tal investigación. Creo que sí influye pero no es determinante y ya dependen de los contextos que busques el que sobrepases esa limitación psicológica y social.

AG. Más que el nivel de estudios es la atención que le brinden los padres a los hijos, sabemos de casos de doctores, que se han dedicado a investigar y no se han dedicado a ellos y descuidaron a su familia y por eso los niños y jóvenes están mal, yo hice un estudio que me arrojó que los estudiantes con más dificultades eran hijos de maestros, cuando allá el nivel del maestro es lo máximo, no había licenciados, ¿quiénes eran los mejores? Aquéllos en que los padres tenían 3er año de primaria pero estaban muy apegados a ellos, los impulsan los orientan, tiene que ver mucho con eso; lo mismo pasa en la encuesta que nos aplicó, mis padres fueron maestros de primaria pero el trabajo que hicieron fue estar con nosotros, impulsarnos pero hay otros que no lo hicieron así, yo creo que va más con el acompañamiento que damos a nuestros hijos para que podamos hacer investigación. ¿Por qué estamos acá? O por ¿qué queremos hacer esto? Porque lo vivimos, nuestra familia nos llevó hacia allá y los compañeros con los que trabajamos, entonces el nivel de estudios influye poco, influye más el acercamiento que tengamos con ellos.

- R. En mi caso, vengo de una formación donde mis padres fueron maestros, tuve la herramienta para fortalecerme, primero con una licenciatura no encaminada a la docencia, sino en administración de empresas, posteriormente tomo la maestría en educación y después en docencia, la cual he concluido satisfactoriamente, y comentarles que el ejemplo más grande lo fue en ellos; me motivaron siempre a participar en los procesos formativos de los estudiantes de básica y las escuelas normales; muchas veces no importa la instrucción de los padres pero si la fortaleza es que ellos nos impulsan a continuar con nuestra formación, ellos forman parte de todo lo que hacemos, de alguna u otra forma.
- ML. En mi caso particular si influye, desde que estaba estudiando, mi intención a largo plazo era dedicarme a ingeniería, a tecnologías, ciencias, matemática. No creo que sea determinante.
- Y. No influyen los padres en los hijos en cuanto al proceso de querer hacer una investigación, pero si influye bastante en que como padres alienten la superación de sus hijos, por lo tanto siento que no es la obligación pero si para llegar y superar un caminar del maestro que en este caso son nuestros padres; de igual forma yo vengo de familia de docentes y entonces definitivamente mi sesgo es hacia la educación, porque hagan de cuenta que personalmente cuando yo termino la secundaria se inicia el bachillerato pedagógico de aquí del BINE entonces por ende mis hermanas estudian en la BUAP y yo salto al bachillerato pedagógico, entonces mi caminar viene directo, no busqué otra área en ningún aspecto y pues me llevó aquí, tengo muchos años aquí, pero el querer hacer investigación no nace de ellos pero si la superación, a mis padres, tener un escalón más que el que ellos tuvieron, esa es mi mirada.
- AB. Hay muchos estudios antropológicos de la educación y la gran mayoría de los profesores surge de familias de bajos recursos económicos y de poco capital cultural, eso quiere decir que para mí no determina los elementos importantes para que yo pueda ser un gestor primero de mi trabajo colaborativo y de establecer metas en procesos de investigación, más bien se deben a un proceso socio cultural; nosotros vemos a nuestras propias instituciones educativas que no permiten el desarrollo de los elementos que tienen iniciativa porque hay una jerarquización que apenas se está tratando de transformar y si nos vamos a la pirámide de autoridad tenemos desde los gobiernos autoritarios que no permiten culturalmente que uno participe en los procesos de transformación, más bien es una sociedad con mucha historia que nos influye en los procesos de trabajo colaborativo, creo que aquí hay un sesgo en esta pregunta, en los autores que le dan responsabilidad a la familia de la cultura.

4. ¿La situación económica de los docentes repercute para NO formar un CA?

- AB. Las demandas nos están dando una responsabilidad a los docentes que formamos profesionalmente, vemos los spots en la televisión, los discursos de nuestro secretario...yo tengo la obligación de formarme con mis recursos, tengo que participar

en los congresos con mis recursos, eso es una repercusión económica que aunado a otros compromisos familiares nos limitan a participar en la conformación de CCAA. Para que seamos exitosos tenemos que presentar una currícula a la instancia y de participar en congresos como ponente, **tengo que pagar mis viáticos y tiempo extra, es decir sí hay actividades que a muchos nos limitan para participar activamente**, aparte de que hay que comprar bibliografía, equipo, internet, son varios elementos que convergen en la parte económica y que no nos permiten esa participación y luego organizativamente en las escuelas normales no nos dicen: ¿cuánto necesitas para tus textos base? Esa es la realidad en que vivimos.

MG. Es evidente en la gran mayoría la cuestión económica es una limitante total, desde cualquier aspecto que se vea, sobre todo por que observamos que la gente que se dedica a la investigación, que publica, pues recibe otra entrada económica superior a la de nosotros ¿no? Un compañero que va a congresos en una universidad va con sus viáticos pagados, y además recibe una compensación extra a parte de su salario, pero son muy pocos; **en nuestra realidad educativa, nosotros no podemos aspirar a esos apoyos.**

Y. Aunque sí es una limitante el aspecto económico en cuanto a nuestra licenciatura yo he visto el apoyo que da la directora a los compañeros que hacen sus ponencia, que van a los coloquios, congresos, entonces hay un porcentaje destinado al área de investigación, esperamos que ahorita que queremos formar este grupo también contemos con ese apoyo para que se aminore esa carga con nuestras familias y pues por nuestras familias no nos enfocáramos cien por ciento a la investigación por todos los factores que conlleva una familia, todo lo que necesitamos para nuestra construcción personal y familiar.

F. Sí, a este respecto, sí es una situación que...pues, para solucionarla habría que solucionar el presupuesto nacional. Y el 8% famoso, nada más lo mencionan pero nunca lo aplican. Y sí era un poquito de impacto en la economía de los docentes. Realmente la parte salarial pues... subsiste, el docente subsiste, no vive. Entonces si, la posibilidad de otra serie de estímulos, de otra serie de ingresos que propicie la investigación, pues daría más frutos. **Aquí yo creo que la edad sí es determinante, si es un joven que no está casado pues posiblemente vaya, pero si es un joven que ya está casado y tiene un hijo pues va a ser más complicado** que tenga apoyos, como en este caso que se habla de familias de maestros, que el familiar de apoye para que vaya, pero por recursos propios pues es mucho muy difícil. **Y así va pasando su desarrollo profesional y ya cuando los hijos comienzan a crecer y se comienzan a ir, entonces posiblemente haga investigación.**

Y. Y ahí es otra limitante, mi caso. Digo... **desde hace año y medio estaba, empecé un doctorado y entonces mis hijas empiezan la universidad. ¿Qué es lo que hago?** Corto ese proceso educativo pues para darle prioridad a las universidades de mis hijas. Entonces ahí es donde haces el juego. Y definitivamente, en estos momentos, creo

que también ya las becas de posgrados desaparecen. Entonces digo ¿cuándo voy a estudiar, ¿cuándo voy a seguir mi proceso educativo?

AG. Sí, o por la edad ya no la alcanzas.

Y. O ya digo, espero a que me jubile en seis años. Y aquí ya entra el dilema ¿sí en verdad mi doctorado?, si ya en 6 años probablemente me jubile. ¿Qué hago, ahí ya no... este... continuo? Unas cosas por otras.

F. Sí, ciertamente la cuestión económica pues sí es un limitante y, pues... en diferentes procesos o partes o etapas que va viviendo el maestro pues... llega a tener cierta posibilidad de tener recursos o no... definitivamente no. Ahora, hace un momento comentábamos con el Maestro A. de cómo se inició, bueno, pues entonces si estoy acá, mi familia acá y mi otro hijo acá, y hay que repartir el dinero, ¿cuándo hago investigación? Entonces creo yo que sí la parte económica, cuando menos a lo que es México en la docencia, sí le ha pegado mucho, mucho. Comparativamente pues, ahora ya los índices económicos se mueven mucho, pero pues estábamos debajo de la mitad de lo que ganan, generalmente, gente que se le pide investigación. Y entonces, si logramos alcanzar cierto nivel, pues yo creo que sí se impulsaría más la investigación, dado que las mismas instituciones no propician ni la formación y, ahora, con los viáticos y demás, entonces sí es un problema económico. Creo que también la beca tiene solución, porque, a lo mejor, la beca ya te dejó ir y lo que quieras pero regresas y ¿ahora qué hago? Si, por ejemplo, ya perdí la comisión que quería yo, ya perdí la ubicación, que ya tengo yo que desempeñarme en otros contextos en los que el salario no me sigue alcanzando, pues ya tendré mi grado pero no investigo.

AG. Pues en lo mismo, pienso que el factor económico incide mucho en la investigación, dado que las instituciones y dependiendo el tamaño, pues son los apoyos que nos pueden brindar. Es decir, lo que las instituciones nos apoyan es lo mismo que dan los alumnos como cuotas de inscripción. Una institución grande tiene más posibilidades, pero las nuestras que, a duras penas completamos 25 alumnos de una licenciatura y en la siguiente ya nos quedan 20, ¿de dónde sacamos apoyo para los maestros? Entonces, es difícil. Cuando somos escuelas pequeñas también tenemos el otro problema, no podemos dejar a los grupos para irnos a un congreso. Hablamos con el director, lo convencemos, nos vamos 3 días a tal lugar. Pues sí, tú págate tu pasaje, tú págate esto, pero nada más tienes un día de permiso, los otros dos, has tu solicitud y te los tomamos en cuenta para... ahora sí, con tus descuentos. ¿A que nos llevan?, pues a que no podamos asistir. Ahora, le tomo los dos, bueno... cuando llego ya me descontaron el otro. Entonces son cosas por las que las mismas instituciones les cuesta salir adelante, las instituciones pequeñas tenemos bastantes problemas para eso. Y en lo económico, pues hasta ahí, digo... una cooperación de los alumnos de 20-25 alumnos por grupo para solventar todos los gastos en una institución, pues... a duras penas juntamos para las pipas de agua.

5. ¿Cómo influyen su formación inicial (café) y de posgrado para NO formar un CA?

MG. En mi caso, mi formación inicial y... **bueno, hubo un momento que yo estudié, soy egresado de acá del BINE, soy profesor de educación física en el plan de estudios donde salíamos como profesores, entonces esto de la investigación no... no estaba.** E ingreso a la Normal Superior, hago mi licenciatura, y tampoco hay nada. Y yo sé que en esos momentos sí había investigación, la investigación que hacían eran de otros países y nosotros solamente consumíamos toda esa información que nos caía de algunas teorías, o de algunas ideas de otros países. **Y que nosotros consumíamos pensando que era la panacea, o que íbamos a revolucionar los procesos de enseñanza aprendizaje.** Pero también sé que en México había universidades que sí hacían investigación en otras áreas, no sólo en educación, en otras áreas, en tecnología, en... sí, sí había investigación. **Entonces yo creo que sí, en mi caso, la educación, la formación inicial sí tiene mucho peso, mucha influencia. Es hasta cuando tengo la oportunidad de cursar una maestría cuando se despierta ese interés, desde el primer módulo que se cursa, desde un tema que se busca y se comienza a hacer investigación,** desde el centro de trabajo, o donde trata uno de recoger información. Pero... bueno, no sé, estoy hablando de hace 25-30 años que pasó esto. **Entonces la educación, la formación inicial en mi caso sí tiene gran influencia para no despertar ese interés para hacer investigación.**

ML. Coincido, si en universidades donde se hace investigación constantemente, hay muchos estudiantes que no se interesan por la investigación, **cuando en la formación inicial no hubo estos procesos de investigación pues me imagino que, aún teniéndolos dices, bueno... ¿dónde empiezo a hacer investigación? Entonces si por las características, por ejemplo, de las normales, hace algunos años no había tanta investigación, o no había mucha investigación, pues sí impactaba. De repente llegas a grupo y dices: ¿investigación, de qué me estás hablando?** Y a lo mejor, mucho de lo que se realizaba, si estabas haciendo de cierta forma investigación o, por ejemplo, las nuevas modalidades ya incluían... no sé, tesis donde es un tipo de investigación distinta, **pero si no habías trabajado con eso en tu formación inicial sí impactaba que, a lo mejor, por desconocimiento decías “sí es muy complicado, no sé por dónde empezar, de qué me apoyo”.**

Y. Yo nada más quisiera comentar, por ejemplo, con la primera generación de licenciados ese era el enfoque, de que los egresados de esta licenciatura fueran encaminados hacia la investigación, pero definitivamente yo creo que no se logró en ningún porcentaje favorable. Porque, nosotros cuando llegamos a nuestro grupo a la escuela primaria probablemente, sí empíricamente hacíamos investigación con niños que tenían problemas, o con métodos de enseñanza aprendizaje, pero nunca la concretamos ya como una investigación a fondo en la que se pudiera hacer un documento, un escrito, una investigación como tal, lo llevábamos, pero no para una publicación, para una ponencia, no... nunca. **Entonces, yo creo que los maestros sí la llevamos en cierto grado, pero nos quedamos empíricamente. Entonces, ahorita que yo llego, tengo dos años aquí en la licenciatura en la Lic. En educ. Primaria, es cuando... Yo la**

investigación, la verdad, nada que ver. Me llaman a un grupo de investigación que se estaba formando y empezamos a hacer lo mínimo, pero son tantos elementos que no se ha logrado nada, no se ha concretado nada. Precisamente, ahí nace la situación de desprendernos dos compañeras de ese mismo grupo para formar, ya por iniciativa, uno más pequeño, en el que la afinidad nos lleve a hacer trabajo productivo. Entonces es así nuestro caso.

AG. **Yo creo que acá, maestra, habría que aprovechar la riqueza de los maestros que tenemos en normales. La riqueza en función de que no todos somos normalistas, es decir, el maestro estudió administración, el maestro es ingeniero.** Entonces esa función que se está dando yo creo que tenemos que aprovecharla. Como universitarios, nuestra primer carrera nos invita o nos lleva a competir con el otro, a ganarle al otro, pero la docencia yo la entiendo cómo ayudar al otro con lo poquito que sabemos. Y entonces, si juntamos eso, si lo unimos, vamos a salir adelante, porque esto nos da las dos posibilidades de hacerlo, algunos nos dan las herramientas desde el principio, los que no han tenido el plan de normales. El plan 84 marcaba materias ya hacia la investigación. El problema está en que seguimos siendo los mismos maestros, pero el mismo grupo enorme para un solo maestro, y a las dos horas te cambias a otro grupo, y otro grupo grandote con el mismo maestro. **¿Cuándo les revisamos, cuándo los orientamos, cuándo los llevamos a hacer investigación con las mismas horas que tenemos?** Pues no tenemos la posibilidad de obligar al alumno que haga una investigación, porque no se la vamos a poder revisar a conciencia. Ya cuando estamos en los procesos de titulación, pues los grupos son más reducidos. Hay maestros que nos toca “bueno, aquí están tus 30 alumnos”, o más bien, tu grupo natural y tú ayúdalos en esta asignatura porque qué podemos hacer. No sé, diseño de proyectos de investigación educativa, proyectos de investigación diagnóstico, o de intervención socioeducativa. Entonces, ahí los podemos ayudar como maestros pero tenemos a todo el grupo, y entonces a los otros alumnos que en 7º semestre, ¿cómo se les apoya?, si la institución puede, les asigna un maestro por cada equipo. Y entonces esa es una carga extra para el alumno que ya está sobresaturado, de tener 7 materias, más trabajos, más... ahora les piden certificación en inglés, en habilidades docentes, pues ya están saturados. Entonces sí tenemos que reestructurar el trabajo, la organización de las escuelas para poder guiar a los alumnos, si no, no vamos a poder. Y aprovechar lo que tenemos todos, o sea, sí es cierto, por afinidad podemos lograr mucho porque podemos jalar con los que sí podemos trabajar. Hay maestros con los que tal vez no podamos, o sea, nuestra misma personalidad hace que no nos podamos llevar. Pero si formamos equipos pequeños, sí lo podemos hacer, y sacrificarnos un poquito. Nos va a afectar porque tantas asignaturas, tantas materias, y todo lo demás, no nos deja más que la tarde, y la tarde se la quitamos a la familia. Entonces tenemos que valorar qué es lo que queremos. Porque tener 2 horas, 3 horas, 4 horas para estar en investigación, y esas horas se ocupan para otra cosa, que son de las actividades diversificadas, no nos queda investigación más que un ratito a la semana, y por eso no podemos avanzar. Ojalá que dentro de sus sugerencias sean la reestructuración y organización de las escuelas para que sí se pueda atender.

R. Los he escuchado muy atentamente a todos y coincidimos en lo mismo. Se requiere esa estructuración. En este mundo globalizante, hoy, **cuando las exigencias son en cuanto al dominio del saber en el aprender a aprender, se requiere que las instituciones de educación superior caminemos por otro camino.** Y en cuanto a los procesos de investigación, hoy, en mi caso particular lo he hecho, de manera no en conjunto con un grupo, sino he caminado con una bina buscando formar parte de un grupo, de ese grupo que se llama PRODEP. Pero algo que me ha dado satisfacción al tener una comisión, que es la de CIEES, yo saqué, yo tuve la evidencia en mis manos, aplico un instrumento, me baso en algún tipo de investigación y empiezo a trabajar. Presento un proyecto, y mi proyecto, a invitación de un supervisor anterior de la institución que lleva todos los responsables de CIES, ¿quién quiere participar en un congreso nacional?

AB. **La formación de maestros ha tenido varios vacíos y principalmente en el campo de la investigación, todos los programas han intentado de provocar una inquietud en los docentes para hacer investigación,** como una forma de solucionar sus propios problemas contextuales, el problema es que en nuestra formación no nos vendieron esa idea, que nosotros podemos ser los gestores para solucionar los problemas educativos y buen, en el avance de la formación **cuando llegamos a los posgrados pocas currículas nos dan en forma sistemática cómo entrarle a los procesos metodológicos de investigación hasta que llegamos al doctorado.** Otro vacío en la formación de docentes es que no formamos cuadros directivos, se van haciendo con la experiencia y con el currículum oculto que vivimos en esas situaciones, en posgrado si no estudio algo relacionado con funciones directivas, estamos fuera de ese proceso, son dos vacíos importantes en los que crecimos; hoy este plan 2012 tanto preescolar como primaria ya tienen una forma más sistemática de que los chicos vayan construyendo la cultura de la investigación, ahora hay que influir para que sea parte de su vida cotidiana en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

6. ¿La antigüedad en el servicio y el tipo de nombramiento influyen para NO formar un CA?

AB. No recuerdo bien los lineamientos, pero los anteriores establecían una edad para pertenecer a los CCAA.

A. Hoy no maestro, no hay una edad límite.

AB. **En el caso de su servidor en lugar de ser motivación se vuelve estrés por tener querer volver toda la carga de actividades más el compromiso que yo asumo por tratar de hacer investigación.**

AG. **Yo creo que sí está afectando, hay maestros que les gusta, se les nota que les gusta investigar, el problema es que no son de tiempo completo, son de 30 hrs. La maestra que está ahorita encargada del grupo de investigación pues tampoco es de**

tiempo completo y ya tiene varios años que está así como representante y no puede completar s tiempo completo, los otros compañeros que han estado con ella han ido cambiando, inclusive yo tengo un semestre de estar ahí, entonces van cambiando, pero esta maestra va haciendo su doctorado, ya lo terminó pero no tiene el tiempo completo, entonces aunque quiera estar ahí la normatividad no se lo permite, es decir hay dificultades para eso. En cuanto a los años de servicio nos llevan a la edad, mientras voy creciendo estoy joven, llega el momento en que estamos en la edad de producir pero ya después ya me voy; si maneja una edad los directivos dicen métete a CCAA y vamos a tener mucho dinero, el PACTEN va a ser en función de los CCAA y meten a los maestros a los que les gusta hacer investigación o que ven que quieren pero para tener CCAA hay que hacer investigación, llevar años trabajando, no podemos tener n CA si nos está cambiando cada semestre. El dinero no es para el maestro, es para que se prepare y es para infraestructura de las mismas instituciones, ¡no es para el maestro! Ahora, vean las becas que aparecen, son becas que no dan para desplazarse, entonces son dificultades, yo creo que sí impacta, el que haya maestros que si tienen la competencia para estar ahí, el gusto, el querer hacerlo y no le permiten hacerlo, pueden estar como colaboradores pero también para quienes llevan cuantos años y no le han podido aumentar una hora, entonces...sí limita.

- F. **Estoy tratando de encontrar respuestas porque sí es muy complejo esto de la antigüedad y máxime si no se ha podido cambiar la categoría o el número de horas, pero creo que el mismo problema lo tiene el Sistema Educativo Mexicano ¿no? Ya se quieren jubilar de cierta edad en adelante porque ya no hay más expectativas, ya no hay más ingreso, otra forma que le permita al maestro ir más allá y la exigencia en la tecnología, en la actualización, en la aprobación de los exámenes, pues hacen que el maestro diga no, yo ya hasta aquí, cuando me llegue mi jubilación ya casi me van a decir que me vaya y esa situación de inestabilidad en la educación normal pues está muy latente.** En el caso de UPN por ejemplo, la mayoría son contratos temporales y el hecho de que no resulta en esa universidad es por esa rotación permanente que tienen de gente, que sería la instancia que favoreciera a las demás normales en la creación de CCAA y la producción de conocimiento, pero si ni ellos mismos lo pueden hacer, menos nos van a favorecer. Para pegarnos a otra universidad no hay quien nos va a llevar de la mano para constituir los CAA, dentro de las normalismo hay los cuadros, son destellos de manera personal, la cultura nos propicia a partir de que deja de ser una educación normal y ahora eres a nivel universitario, tu estatus es otro, tus ingresos otros y han sido promesas y la cuestión es que no se les apoya a las escuelas normales de estructura y recursos, entonces estamos en contra de todo, pero quieren que hagamos todo y la exigencia oficial es porque estamos en educación superior pero no hay con qué solventar esto.
- ML. **Para que se llegue al tiempo completo se necesitan muchos años. También muchos de los apoyos se dan hasta que ya se es tiempo completo, yo quiero irme a matemática educativa al CINVESTAV, no puedo porque soy medio tiempo y en el caso de otros compañeros es paradójico: ¿cómo voy a aumentar mi preparación si siendo de tiempo**

parcial no cuento con los apoyos? Y si por ejemplo quiero ser colaborador de un CA como puedo apoyar si después de mi horario tengo que ir a mi otro trabajo.

R. Hay que sensibilizar a los tiempos completos independientemente del currículum oculto de nuestros directivos.

AG. ¡Los maestros tenemos ganas! Pero si no nos apoyan con la estructura ¡los productos serán esporádicos! Necesitamos que lleguen más compañeros que sí quieran trabajar, con eso si saldremos adelante.

ANEXO F

Guía de entrevista semiestructurada

Buenos días, su servidora Ma. Anabell Aguilar Zaldívar le da la bienvenida y le agradece su disposición para esta entrevista, que corresponde a la 3ª etapa de la fase empírica de la investigación doctoral titulada <i>El perfil de los formadores de docentes y la creación de cuerpos académicos en escuelas normales</i>. Propósito: Profundizar acerca de las características de los formadores de docentes que se relacionan con la formación de los CCAA.	
Preguntas tema	Preguntas para la entrevista
D. PERSONAL ¿El estado civil es una de las características de los docentes que influye para que decidan participar en un CA?	P directa-89 1. ¿Puedes comentarme cómo influye el estado civil para formar un CA? M. ¿Podrías comentar un poco más acerca de la relación entre la etapa de la vida y la formación de un CA?
¿Qué es lo que los ha motivado a participar en un CA?	P. sondeo-89 2. ¿Curiosidad y gusto por la investigación son factores determinantes para la formación de un CA? 3. ¿Te parece importante participar en un CA? 4. ¿Cuál es tu propósito principal al formar parte de un CA? 5. ¿Qué tipo de satisfacciones te ha dejado? 6. ¿Tiene desventajas el ser parte de un CA? 7. ¿Cómo crees que te perciben tus compañeros que no forman parte de algún CA? 8. ¿Qué es exactamente lo que te motivó a formar parte de un CA? 9. ¿Actualmente son diferentes las causas por las que continúas en el CA? 10. ¿Cuáles son estas? 11. ¿Cuáles son las experiencias negativas que se presentaron durante el proceso de formación de su CA? 12. Si tuvieras que dar una plática a los compañeros que no están en CA, ¿de qué les hablarías?

D. CULTURAL ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realiza en la decisión de participar en un CA?	M. 13. ¿Podrías ampliar un poco más acerca de los valores que se fomentan en la familia y su influencia en la formación de tu CA? J. y S. ¿Qué tipo de actividades culturales realiza? 14. ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realiza en las actividades dentro de un CA?
D. ECONÓMICA ¿Cómo repercute la situación económica de los docentes en la decisión de formar un CA?	15. ¿Cómo te sientes al echar mano de tu economía para las actividades del CA? 16. ¿Cómo se viven los ajustes en la economía personal para enfrentar gastos por ser integrante de un CA, teniendo en cuenta las prioridades?
D. ACADEMICA ¿Su grado académico tiene relación con la decisión de participar en un CA?	¿Cuál es su formación inicial? 17. ¿Qué parte de su formación inicial considera que debió tener un mayor desarrollo para enfrentar este proceso de formar parte de un CA?
D. LABORAL	18. ¿El exceso de carga de trabajo es una condicionante para decidir participar en la formación de un CA? ¿Cómo experimenta su desempeño desde una carga diversificada y el CA?

ANEXO G

Entrevista a informante “L”

1. ¿Puede comentarme cómo influye el estado civil para formar un CA?

Es algo complicado, cuando con una responsabilidad dentro de una familia se tienen que cumplir por todos lados. El trabajo implica cumplir con la docencia, la gestión, la tutoría y es la investigación; pero tanto la docencia como la tutoría son muy de darlos en la escuela con horarios y determinadas características, pero la gestión y la investigación se trabajan con horarios dentro y también fuera de la escuela, entonces a veces es llegar a casa y tener que sentarse a trabajar, a investigar, a leer, a sacar algunos datos...en fin y ese tiempo que si me lo han reclamado en algunas ocasiones mi familia es el tiempo de tu casa, de tu familia, y a veces si implica dividirse. Muchas de las veces y eso es algo que yo debo agradecerle a mi familia hay apoyo.. “sí, está bien, mientras tú lo haces nosotros vamos allá o vamos a hacer esto”, pero en otras ocasiones se tornan celosos y dicen “bueno, ya hiciste mucho allá, ahora vamos o tenemos que hacerlo!” Afortunadamente no es todos los días, pero si se ha dado el momento del reclamo por parte de mis hijas, de mis esposos, pero también he tenido mucho apoyo en muchas de las cosas que hago, como cuando tengo que ir a un congreso por ejemplo y dejarles, o como cuando hemos organizado un evento académico y no vengo hasta las 9 de la noche y también hay un “bueno si, que te vaya bien”, pues también son parte de mi éxito y entonces hay un “sí, adelante, hazlo!” pero me resulta difícil tener que dedicar más tiempo a la investigación y sobre todo robarle este tiempo a mi familia, me gustaría tener destinado más tiempo en la escuela para estas actividades de investigación. El número de horas es variable, incluso en una ocasión dentro de mi carga horaria no tenía asignadas horas para investigación, ahorita tengo 6 hrs. más la comisión de ser responsable del área de investigación; pero también ahorita la otra carga la tengo más pesada porque tengo una asignatura de 6 hrs. y 2 asignaturas de 4 hrs. a la semana y aparte soy tutora grupal; entonces si es un tanto complicado. Si tuviera asignadas más horas para hacer investigación podría hacerlo dentro de mi horario de trabajo, pero no es así; hace falta más tiempo..

2. ¿Le parece importante participar en un CA?

Si es importante. Es parte de la labor del docente, veo la investigación como parte del que hacer de todo docente, o sea, el estar investigando sobre los mismos procesos, ver qué resultados se tienen, ver de qué forma resulta mejor, indagar sobre los teóricos o hacer investigación documental, qué es lo que se debe hacer para hacerlo de la mejor forma, entonces...yo pienso que sí es importante, muchas veces los docentes lo hacen pero no lo sistematizan, entonces pues ahí e quedan solo ellos con su conocimiento y lo que les resulta bien, y creo que también algo importante es compartirlo, no hay peor conocimiento que el que se queda guardado, entonces...si esto funcionó para mí o yo lo he visto de esta forma, pues también parte importante de la investigación es la comunicación..

3. ¿Cuál es su propósito principal al formar parte de un CA?

Investigar sobre educación. Tener mayor recurso, la verdad es que pensábamos en un recurso para poder hacer cosas, porque ya lo veníamos haciendo, pero con muchas dificultades y con recursos propios, y el decir...lo podemos hacer y nos pueden aportar cierto recurso para hacerlo más grande o hacerlo mejor., esa fue una de las razones por las que dijimos “si, vamos a integrarlo!” pero la principal razón es querer investigar, trabajar de manera colaborativa, cooperativa sobre estos procesos que llaman la atención. Estarás de acuerdo que la principal razón para hacer una investigación es un motivo propio, o sea qué nos lleva de manera personal a hacer la investigación, y es el interés por aportar algo diferente, por hacer las cosas mejor en favor de la propia formación

4. ¿Qué tipo de satisfacciones le ha dejado?

Hemos tenido muchas satisfacciones y muchas decepciones también, la satisfacción tiene que ver con ver los resultados con nuestros estudiantes, ver su transformación; el que nosotros estemos aportado después de una investigación ciertos contenidos al currículum por varias necesidades y ver cómo esas aportaciones han mejorado la formación de los estudiantes eso es satisfactorio! El identificar cómo nuestros egresados después de un tiempo regresan y comunicándose por el Facebook nos muestran sus logros a partir de lo que aprendieron con nosotros y que no tenía que ver con la currícula como tal, sino de manera cocurricular, eso es ¡satisfactorio! El hecho de que nuestros alumnos salgan de la escuela normal habiendo participado ya en un coloquio de investigación, de presentarse como ponentes, de traer su trabajo de 7º y 8º como un proceso de investigación aplicada, eso es muy satisfactorio. El que nuestra institución a nivel estatal también sea pionera o tenga estas características, con certificación, con acreditación por la presencia de estos CA también es satisfactorio; va desde lo personal hasta lo institucional y es parte de la identidad con la institución; es satisfactorio que nuestro trabajo en 1er. lugar va hacia una mejor formación de nuestros estudiantes, y en 2º lugar pues más prestigio a nuestra institución.

5. ¿Tiene desventajas el ser parte de un CA?

A lo mejor si las tiene yo ahorita no las veo; porque incluso tener más trabajo para mí no es una desventaja. Cuando hemos ido a otras normales o con los mismos compañeros ellos lo expresan así “¡no, es más trabajo!” como si fuera una desventaja, yo no lo veo, no he visto desventajas por pertenecer a un CA..

6. ¿Qué es exactamente lo que le motivó a formar parte de un CA?

El hacer las cosas diferentes y tener la oportunidad de un trabajo colegiado e innovador, porque empezamos a trabajar antes de integrar el CA como tal. Hicimos un trabajo de evaluación de la práctica docente entre pares, entonces nosotros nos íbamos a meter y a observarnos unos a otros para decirnos cuales eran nuestras fortalezas y nuestras áreas de oportunidad; también en colegiado: falta esto o lo otro más, no prestas atención acá; entonces ese trabajo que ya estábamos realizando pues nada mas de acuerdo a una oportunidad que

nos da el Programa de Mejoramiento del Profesorado empezamos a decir ¡bueno, sí, va, lo hacemos! Y entramos, pero fue un motivo personal, esos es el detonante, un motivo personal por hacer las cosas diferentes, hacer las cosas mejor, para beneficio de la formación docente...

7. ¿Cómo considera que lo perciben sus compañeros por ser parte de un CA?

La escuela normal, sé que en la escuela que trabajo no es la excepción, en todas se dan estos grupos, esta balcanización del personal, el clima organizacional y por supuesto que hay quien nos percibe así como ¡uy! las que hacen todo, las non plus ultra -ya sabes ja ja- y bueno hay gente que sí reconoce el trabajo, sí se acerca y pide la participación del CA para mejoras, dentro del ámbito de la gestión “¿oigan por qué no organizan esto? o por ejemplo el hecho de organizar una jornada académica y decir ¿sí! ¡Es nuestra oportunidad de participar acá! Hay quien si lo hace... y hay quien dice “¡ay no, nada más les vamos a dar insumos para lo suyo!”, pues yo creo que se da en todos lados, hay quien está de acuerdo...y a quien no le agrada mucho la idea de que alguien esté sobresaliendo o esté proponiendo; ya cuando se trata de que viene la certificación de CIEES, entonces si todo mundo pide las evidencias y entonces “¿si claro! Aquí si tenemos CA, cómo no! aquí están las compañeras..” entonces sí, válgame la expresión es como “colgarse “ del trabajo, lo cual no nos incomoda; actualmente ya hay 4 CA, digamos que vivimos en la escuela un fenómeno muy especial que no he visto en otras normales: el hecho de que en el 2011 existieran solo 2 maestras con perfil PRODEP y que ahorita haya 20 maestros con perfil PRODEP en la escuela, o sea a la vuelta de 6 años ya hay 20 maestros con perfil PRODEP y.. ¿por qué? Esto ha provocado una competencia buena porque es tener más logros, irse superando y lo mismo sucede con el CA, la cuestión aquí es que no es que solo se de el CA como tal, sino que los de alrededor es:.. a ver ¿qué necesitas para formar el CA? Y pues ya tenemos 4 ahorita. Desgraciadamente no podemos tener muchos más, porque tenemos muchos maestros de medio tiempo, de horas y de tres cuartos, entonces pues eso ya no, pero yo te puedo decir que ahorita prácticamente todos los maestros de tiempo completo; solo hay en Inglés un maestro de acaba de llegar de otra normal por cambio y 2 maestras más que siendo tiempo completo no están; entonces la mayoría de los PTC son perfil y estamos 12 docentes en CAS entonces... pues hay momentos en que si se siente como el rechazo, pero hay otros momentos en los que se siente el apoyo o hasta la gratitud: “¡por ustedes fue que sí lo empezamos!” pero es parte de vivir en una institución..

8. ¿Actualmente son diferentes las causas por las que continúa en el CA? ¿Cuáles son estas?

9. ¿Cuál es la importancia de la afinidad y empatía entre los integrantes?

10. ¿Cómo se siente al echar mano de su economía para las actividades del CA?

Bueno, pienso, siento, creo que mi formación continua depende de mí, si logro alguna beca o beneficio...¡qué bueno! El hecho de que otros profesionistas no tienen para que bueno: ¡te doy para que te vayas! Específicamente el médico, si tiene que ir a un congreso para

actualizarse tienen que ahorrar, si acaso algún laboratorio médico le puede pagar algo, pero es a cambio de...entonces pues yo veo que si quiero ir a un congreso. Si quiero ir a un evento académico de educación, me lo tengo que pagar, pero si mi institución me puede apoyar porque yo llevo un trabajo en el que también se va a dar renombre a esta misma institución pues...qué bueno! Ahí yo lo veo como parte de lo que tengo que hacer, no lo veo como ¡chin estoy gastando! Lo que si se me dificulta un poco, o ..se nos dificultó como CA: fue tener que solventar ya un gasto mayor como en el caso de la Jornada Académica, que ya era el 2º año de la Jornada, en la ¡ja salimos tablas, por lo menos no se pidió nada, pero en esta 2ª Jornada si tuvimos que poner de nuestro bolsillo y no fue por falta de organización, sino porque el recurso institucional disminuyó y lo que se había planeado era con base en los gastos del año anterior y ahora ..pues no fue así, los costos subieron, en fin tuvimos que poner.. En ese momento dijimos: nos hubiera gustado que no tuviéramos que poner dinero pero...pues...que bueno que tenemos ese dinero para ponerlo ja ja ja, si le quieres ver las cosas positivas, no sé, digamos que no me pesa mucho darlo, pero considero que no es justo, pero eso es lo que yo pienso, pero no es el pensar de la mayoría, sobre todo cuando echa uno la mirada y ve que ¡si hay recurso para eso! ¿por qué lo tengo que poner yo cuando en la misma Secretaría debe haber recurso para eso? Sobre todo cuando nos han metido en esta dinámica “¡Debe haber CAS; debe haber investigación; debe haber eventos académicos; debe haber productividad!” ¿y el recurso para que yo lo logre? ¿Quién me va a pagar esto del libro? Y entonces sí, al interior de nuestra escuela, el área de investigación se ha encargado de que haya una partida para eso, por ejemplo nosotros vamos por el 3er libro y lo ha pagado la institución, y son producciones de los mismos compañeros de CAS, entonces ahí si hubo recurso, no tuvimos que poner nada. Hasta para el hecho de ir al PRODEP a entregar el currículum es nuestro dinero ¿no? No sé...digamos que...yo no quiero que todo me lo de la escuela o la institución pero que hay cosas que si le corresponden; en cuanto a mi formación no quiero que me lo de todo pero si puede dar una parte; en cuanto a mis pasajes para ir a PRODEP me puede dar la mitad ¿no?

11. ¿El exceso de carga de trabajo es una condicionante para decidir participar en la formación de un CA?

ANEXO H

Codificación de la entrevista del informante “L”

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
1. Motivación	1. Estado civil (CAFÉ)	Es algo complicado, cuando con una responsabilidad dentro de una familia se tienen que cumplir por todos lados. El trabajo implica cumplir con la docencia, la gestión, la tutoría y es la investigación; pero tanto la docencia como la tutoría son muy de darlos en la escuela con horarios y determinadas características, pero la gestión y la investigación se trabajan con horarios dentro y también fuera de la escuela, entonces a veces es llegar a casa y tener que sentarse a trabajar, a investigar, a leer, a sacar algunos datos..en fin y ese tiempo que si me lo han reclamado en algunas ocasiones mi familia es el tiempo de tu casa, de tu familia, y a veces si implica dividirse. Afortunadamente no es todos los días, pero si se ha dado el momento del reclamo por parte de mis hijas, de mis esposo, pero también he tenido mucho apoyo en muchas de las cosas que hago.. me resulta difícil tener que dedicar más tiempo a la investigación y sobre todo robarle este tiempo a mi familia, me gustaría tener destinado más tiempo en la escuela para estas actividades de investigación. Si tuviera asignadas más horas para hacer investigación podría hacerlo dentro de mi horario de trabajo, pero no es así; hace falta más tiempo..

	2. Personal (VERDE)	<u>Prop.</u> Investigar sobre educación. Tener mayor recurso, la verdad es que pensábamos en un recurso para poder hacer cosas.. pero la principal razón es querer investigar, trabajar de manera colaborativa, cooperativa sobre estos procesos que llaman la atención. Estarás de acuerdo que la principal razón para hacer una investigación es un motivo propio, o sea qué nos lleva de manera personal a hacer la investigación, y es el interés por aportar algo diferente, por hacer las cosas mejor en favor de la propia formación. <u>Qué lo motivó</u> El hacer las cosas diferentes y tener la oportunidad de un trabajo colegiado e innovador, porque empezamos a trabajar antes de integrar el CA como tal. fue un motivo personal, esos es el detonante, un motivo personal por hacer las cosas diferentes, hacer las cosas mejor, para beneficio de la formación docente.. <u>Impor.</u> Si es importante. Es parte de la labor del docente, veo la investigación como parte del que hacer de todo docente, o sea, el estar investigando sobre los mismos procesos, ver qué resultados se tienen, ver de qué forma resulta mejor, indagar sobre los teóricos o hacer investigación documental, qué es lo que se debe hacer para hacerlo de la mejor forma, entonces..yo pienso que sí es importante,

	3. Afinidad y empatía (NARANJA)	
2. Ventajas y Desventajas	4. Economía (ROJO)	Si quiero ir a un evento académico de educación, me lo tengo que pagar, pero si mi institución me puede apoyar porque yo llevo un trabajo en el que también se va a dar renombre a esta misma institución pues..qué bueno! Ahí yo lo veo como parte de lo que tengo que hacer, no lo veo como ¡chin estoy gastando! Lo que si se me dificulta un poco, o ..se nos dificultó como CA: fue tener que solventar ya un gasto mayor como en el caso de la Jornada Académica, que ya era el 2º año de la Jornada, en la ¡a salimos tablas, por lo menos no se pidió nada, pero en esta 2ª Jornada si tuvimos que poner de nuestro bolsillo y no fue por falta de organización, sino porque el recurso institucional disminuyó y lo que se había planeado era con base en los gastos del año anterior y ahora ..pues no fue así, los costos subieron, en fin tuvimos que poner.. En ese momento dijimos: nos hubiera gustado que no tuviéramos que poner dinero.. pero considero que no es justo.. sobre todo cuando echa uno la mirada y ve que ¡si hay recurso para eso! ¿por qué lo tengo que poner yo cuando en la misma Secretaría debe haber recurso para eso? Sobre todo cuando nos han metido en esta dinámica “¡Debe haber CAS; debe haber investigación; debe haber eventos académicos; debe haber productividad!” ¿y el recurso para que yo lo logre? ¿Quién me va a pagar esto

		del libro? Y entonces sí, al interior de nuestra escuela, el área de investigación se ha encargado de que haya una partida para eso, por ejemplo nosotros vamos por el 3er libro y lo ha pagado la institución.. Hasta para el hecho de ir al PRODEP a entregar el currículum es nuestro dinero ¿no? No sé..digamos que..yo no quiero que todo me lo de la escuela o la institución pero que hay cosas que si le corresponden; en cuanto a mi formación no quiero que me lo de todo pero si puede dar una parte; en cuanto a mis pasajes para ir a PRODEP me puede dar la mitad ¿no?
	5. Carga de trabajo (AZUL FUERTE)	
	6. Formación inicial (ROSA)	
3. Repercusiones de la participación	7. Satisfacción (AZUL CLARO)	la satisfacción tiene que ver con ver los resultados con nuestros estudiantes, ver su transformación; el que nosotros estemos aportado después de una investigación ciertos contenidos al currículum por varias necesidades y ver cómo esas aportaciones han mejorado la formación de los estudiantes eso es satisfactorio! El identificar cómo nuestros egresados después de un tiempo regresan y comunicándose por el Facebook nos muestran sus logros a partir de lo que aprendieron con nosotros y que no tenía que ver con la currícula como tal, sino de manera cocurricular, eso es ¡satisfactorio! El hecho de que nuestros alumnos salgan

		de la escuela normal habiendo participado ya en un coloquio de investigación, de presentarse como ponentes, de traer su trabajo de 7° y 8° como un proceso de investigación aplicada, eso es muy satisfactorio. El que nuestra institución a nivel estatal también sea pionera o tenga estas características, con certificación, con acreditación por la presencia de estos CA también es satisfactorio; va desde lo personal hasta lo institucional y es parte de la identidad con la institución; es satisfactorio que nuestro trabajo en 1er. lugar va hacia una mejor formación de nuestros estudiantes, y en 2° lugar pues más prestigio a nuestra institución.
	8. Percepción en el entorno institucional (MORADO)	sé que en la escuela que trabajo no es la excepción, en todas se dan estos grupos, esta balcanización del personal, el clima organizacional y por supuesto que hay quien nos percibe así como ¡uy! las que hacen todo, las non plus ultra -ya sabes ja ja- y bueno hay gente que sí reconoce el trabajo, sí se acerca y pide la participación del CA para mejoras, dentro del ámbito de la gestión Hay quien si lo hace.. y hay quien dice “¡ay no, nada más les vamos a dar insumos para lo suyo!”, pues yo creo que se da en todos lados, hay quien está de acuerdo..y a quien no le agrada mucho la idea de que alguien esté sobresaliendo o esté proponiendo; ya cuando se trata de que viene la certificación de CIEES, entonces si todo mundo pide las evidencias y entonces “¿si claro! Aquí si tenemos CA, cómo no! Esto ha provocado una competencia buena porque es tener más logros, irse superando y lo mismo sucede con el CA, la cuestión aquí es que no es que solo se de el CA como tal, sino que los de alrededor..

		pues hay momentos en que si se siente como el rechazo, pero hay otros momentos en los que se siente el apoyo o hasta la gratitud: “¡por ustedes fue que sí lo empezamos!”
--	--	--

ANEXO I

Entrevista a informante “N”

1 ¿Puede comentarme cómo influye el estado civil para formar un CA?

No afecta el estado civil de un docente en su participación en un CA. En mi caso ahora soy soltera, divorciada, tengo dos niños, vivo con ellos, yo creo que la parte donde se conflictúa es el ser madre y ser responsable de dos pequeños, de alguna manera eso si te limita en la participación de eventos que implican viajar, trasladarse, implica en no dedicarte también al 100% a la investigación, sino que tienes que asumir y tratar de establecer prioridades y hay momentos en que puedes dedicarte a la mejor con mayor tiempo a investigar, y hay momentos en que no te lo permite, por las condiciones de salud, de atención que tienes que tener por a escuela, o bien otras cuestiones.

Le dedicamos tiempo a la investigación en la noche y en los fines de semana, es cuando tendemos a abrir ese espacio, hay ocasiones en que para escribir una ponencia con otros miembros del CA nos hemos citado en alguna biblioteca en la mañana del domingo para poder sacar el trabajo y cumplir con los requisitos de algún congreso; la otra cuestión que hemos visualizado, porque tiendo a publicar con otras compañeras que son mamás, es buscar congresos virtuales que nos da la posibilidad de que en cualquier momento tu puedas ingresar al congreso, revisar, participar, hacer comentarios y no es necesario que te traslades.

2. ¿Le parece importante participar en un CA?

Si no existiera el término CA como lo denomina PRODEP, tal vez tendríamos que estar hablando de la importancia de generar y aplicar conocimiento y eso si es importante, normativamente entramos a la dinámica de CAS porque es una exigencia para evaluar a la institución, para ver el rendimiento de las escuelas normales y de hecho es una forma también de que te evalúen como profesionista de manera individual porque como perfil PRODEP entramos a una evaluación. A mi luego en la familia me dicen ¿Y como ves la evaluación? Yo ya me evalúo, por decisión propia; ahora cada tres años tendré que rendir cuentas, es entrar como en una dinámica de realmente estar actualizado, de estar a la vanguardia del conocimiento, que de alguna manera te sientas obligado a contribuir, eso es lo más significativo, es lo que más me motiva y puedo percibir que en algunos compañeros también, en otras personas puede ser el estatus, que es así como...¡bueno, soy miembro del CA! Y sí te lo da y es bonito que por ejemplo a mí me digan “eres representante del CA” aunque suena rimbombante realmente atrás hay mucho trabajo, esfuerzo, ser representante no es fácil, hay que dedicarle un tiempo extra y hay que saber coordinar el trabajo con los demás compañeros para lograr las metas que se va uno estableciendo, y a veces frustrante porque no te responden como tu estas esperando o en función de los resultados que tienes que rendir, entonces la

motivación va más allá, hacia estar actualizado, es ir conociendo otras cosas, otros espacios académicos, eso también te lo permite.

3. ¿Cuál es su propósito principal al formar parte de un CA?

4. ¿Qué tipo de satisfacciones le ha dejado?

La satisfacción llega cuando terminas de hacer la presentación de la ponencia y te dan tu constancia, es ahí cuando tú dices ¡lo hice, lo logré! era lo que anhelabas, te inscribes, haces la ponencia y vives a la mejor como que una parte tormentosa o difícil; pero si hay satisfacciones.

5. ¿Tiene desventajas el ser parte de un CA?

Si tiene muchas, una que prevalece y que tienes que estar alerta es el celo profesional de mucha gente, la envidia, a veces eso lleva a que te pongan obstáculos innecesarios; otra desventaja es que si alguien no concibe lo que implica ser parte de un CA y sobre todo lo que puede llegar a aportar entonces te saturan de actividades con tal de que tengas una barrera más para que no produzcas; otra puede ser que te implica invertirle más tiempo, despegarte de otras cuestiones personales y que tienes que poner en una balanza y decidir si lo haces o no lo haces, y la otra es hacer una inversión económica también.

6. ¿Qué es exactamente lo que le motivó a formar parte de un CA?

Comienza en mí el “gusanito” por los CAS después que recibo el reconocimiento como perfil y por el acompañamiento también de la maestra Paty, que de alguna manera hicimos mancuerna en la investigación y la hemos mantenido y entonces empezó a surgir esa inquietud por formar el grupo y empezamos a invitar a nuestros amigos a que participaran, a que se sumaran y si lo logramos. Entonces nos motiva primero el interés de ir respondiendo a las exigencias y de ir alcanzando esos lugares que te va marcando PRODEP.

En la universidad con la maestría, nuestros docentes era parte de su vida académica el estar como investigadores y pertenecer a CAS, el que veas que tras instituciones lo hacen y que aquí mismo en la misma escuela ya existían otros CAS y dices: pues si se puede lograr, pese a que tenemos muchas limitantes como escuela normal y pese a comentarios de muchos compañeros que decían que a lo mejor era un absurdo, entonces vas remando contracorriente, pero es ver que otros lo pueden hacer y ¿por qué tu no?

7. ¿Cómo considera que lo perciben sus compañeros por ser parte de un CA?

Ser parte de un CA es pertenecer a un gremio de investigadores, no dándole mayor relevancia que otra profesión, simplemente que retomas cuestiones de una tarea muy metódica y muy sistematizada como lo que implica la investigación pero que finalmente es una función más que tenemos que desempeñar en la educación superior.

Quienes llegan a saber qué implica ser parte de un CA a lo mejor nos perciben con cierto recelo; quienes no logran dimensionar lo que implica el esfuerzo, también lo que inviertes, pues puede ser como de cuestionamiento “¿realmente lo hacen o no lo hacen?”, o con cierta

duda; hay compañeros que sepan o no sepan lo que implica ser parte de un CA te ven con admiración, sí hay quienes te admiran y te llegan a hacer comentarios

8. ¿Actualmente son diferentes las causas por las que continúa en el CA? ¿Cuáles son estas?

Si, ya son diferentes; porque antes la motivación era: “ay quiero ser a la mejor como mi maestro, o como mi compañera”, pero implica también cierto desconocimiento, como que no dimensionaba lo que era la tarea de ser perfil PRODEP, de pertenecer al CA y sobre todo de los obstáculos que te encuentras en el camino. Ahora me motiva que ya pruebas estar en otros escenarios y convives con otro tipo de personas, que a lo mejor tienes mayor comprensión, estableces otro tipo de diálogo, compartes otros intereses, también me motiva el que te den un reconocimiento, no todos somos perfil PRODEP y ¡Nancy es un perfil PRODEP! y por ejemplo en CIEES es una estadística pero si la institución no lo valora por lo menos si rinde esos resultados; otra es que entras a la evaluación y es satisfactorio cuando te evalúan y dicen: ¡adelante, puedes seguir con el perfil! y ¡espero que así sea en el 2017 que me toca ser evaluada!

9. ¿Cuál es la importancia de la afinidad y empatía entre los integrantes?

Es sustancial y si no la hay no vas a poder trabajar, porque implica un grado de exigencia y compromiso, sentirte con la confianza de exigirle al compañero de junto y que te va a acompañar y decirle “tienes que participar, yo no puedo escribir la ponencia y poner tu nombre”, eso sí hemos evitado en el CA, la mayoría; la otra es que tengas la confianza de decirle pues.. a la una o dos de la mañana “te mando lo que tengo y adelante”; el de poderte reunir en otros espacios, si es necesario hasta en tu casa; entonces si debe haber mucha afinidad y sobre todo en cuestiones de amistad, e ideológicas, que compartan la misma corriente o que vayan con el mismo hilo conductor en una investigación o en una ponencia.

La diferencia de edades no ha limitado la empatía, tengo compañeros que tal vez me lleven 10 años y la edad no ha sido problema; cuando nos sentamos a dialogar o a discutir es más bien por cuestiones ideológicas o de perspectiva, pero no afecta la edad, al contrario, puede beneficiar la experiencia de algunos de ellos en otros ámbitos o profesionalmente, llega a nutrir más que a ser obstáculo.

10. ¿Cómo se siente al echar mano de su economía para las actividades del CA?

Pues no hemos sacado las cuentas pero en el caso de la licenciatura -en educación primaria- nos apoyan solamente con el 50% de inscripción a los eventos, el otro 50% lo tenemos que aportar, entonces lo que hacemos es decidir en qué evento participar, a lo mejor lo elegimos por el interés, por las fechas para garantizar siempre tener una publicación, entonces en función de los costos también decidimos si participamos o no, si llevamos estudiantes o no, porque también la parte de los estudiantes nos preocupa porque es un requisito de PRODEP, pero tampoco les podemos exigir a ellos que cubran todos sus gastos. Apenas hicimos una visita científica a Irapuato y el viaje más o menos salió en \$ 20, 000.00 y la escuela nos cubrió

\$10,000.00, afortunadamente consideró traslado también y lo del hospedaje; y los otros \$10,000.00 lo tuvimos que cubrir el CA, entonces depende también de los compañeros porque no todos participamos en el mismo evento, entonces se va diversificando y en función de eso ellos van valorando, pero un porcentaje que tú digas en este año voy a destinar tanto por ciento no, yo creo que somos organizadas en esa parte, la mayoría somos mujeres, lo que si tratamos es que los integrantes, no tanto los colaboradores, porque ellos aunque aparecen su currículum no se “jala” para evaluar al CA, entonces eso es también otra limitante porque no los puedes obligar, aunque sean colaboradores no los puedes obligar a producir a tu ritmo, pero su currículum no se cuenta para la evaluación, y de hecho antes no aparecían, cuando yo empecé a hacer la inscripción del CA no aparecían, apenas aparecieron creo el año pasado, pero ya aparecen en el currículum del CA; entonces hay que ser organizados pero si estar conscientes de que en vez de comprarte unos zapatos.. a lo mejor tendrías que pagar lo de tu participación a un evento, pero sí lo hacemos sin problema, entonces creo que somos un poquito organizadas en esa parte. En lo financiero hasta ahorita no me ha llegado a afectar gravemente en mis finanzas y espero que no pase así..

11. ¿El exceso de carga de trabajo es una condicionante para decidir participar en la formación de un CA?

Si, si es una condicionante y yo creo que más tendiente a decidir que no estés en un CA, a desmotivarte, porque si tu dices: bueno a parte de cumplir con todo esto que me exigen en la escuela tendría que responder a lo de PRODEP, porque parece que hay un divorcio entre las exigencias de PRODEP y el campo laboral porque no lo están sumando y asumiendo como tal, tendría que ser una tarea más de los que somos investigadores o pertenecemos a un CA, se ha mal interpretado la carga diversificada, la aplicaron como tal, como se determina en los lineamientos sin analizar a profundidad cómo se puede organizar temporalmente esa carga diversificada, si lo hicieran, otra cosa sería ¿no? Porque tendría que ser parte de nuestra tarea cotidiana y entonces no implicaría un mayor esfuerzo.

Habría que buscarle el sentido a la carga diversificada que piden estos procesos, a la mejor no le hemos encontrado por qué están pidiendo esas cuatro tareas, porque si tu analizas lo que te hace la producción académica está centrada en la investigación no en gestión o tutoría, solamente quienes se vayan por la línea de investigación de tutoría a lo mejor relacionan esa tarea con la cuestión de la investigación; en el caso de docencia, esa si la interpreto, lo que ellos quieren es que desde los espacios que trabajas con los estudiantes generes y apliques el conocimiento, pero no necesariamente se da la investigación al cien por ciento en las aulas; cuando nosotros tomamos a los egresados pues es otro espacio, entonces habría que interpretar y entender muy bien eso, yo no me he dado a la tarea de ver por ejemplo para saber por qué piden eso. En cuanto a la asesoría académica creo que buscan esa parte metodológica de que orientes y generes más investigadores, a lo mejor, no sé, hay que sentarse a analizar bien para qué lo piden, o cuál es la relación; y sin embargo no consideran la investigación en esa carga, que es a lo que tendríamos que dedicarle mayor tiempo ¿no?. Yo lo que entiendo y estoy clara, es que el papá gobierno que conocíamos antes, que daba partidas presupuestarias a las escuelas, y que a la mejor no controlaba o no llevaba un seguimiento, se acabó y entonces empezamos a entrar a la dinámica con el famoso PEFEN

de que si quieres dinero lo tienes que gestionar y comprobar en qué lo estás invirtiendo, entonces tu puedes estar sin pedir dinero, y no pasa nada, puedes pedir dinero y puedes tener a lo mejor grandes avances o medios, o pocos avances, pero tampoco pasa nada, estadísticamente que repercuta en el Sistema Educativo, simplemente repercute en que te reducen el presupuesto; si no mediste los resultados que esperabas o que me marcaste para este PEFEN para el siguiente te castigo y te bajo el recurso, o sea no les preocupa indagar o ver las causas de lo que está provocando esos resultados, simplemente te castigo y punto. PRODEP es otro sistema para dar dinero, es otra puerta que tú puedes tener como institución de educación superior para una entrada financiera, lo tomas o lo dejas, porque realmente investigación antes se hacía ¿no? A la mejor no con la difusión que ahora se puede tener por los medios tecnológicos o por lo que tú quieras pero...sí se hacía investigación, había compañeros que lo hacían, a lo mejor de otro tipo, u otro tipo de producciones como el Mtro. Gilberto Castellanos, que aquí no se le ha reconocido al 100% su trayectoria, pero en la BUAP le han hecho varios homenajes al maestro, y todavía en vida, yo fui a ver uno que le hicieron; todos esos compañeros de mayor antigüedad que mencionan maestros que yo ni los conocí, pero si escribían y ponían en alto el normalismo.

ANEXO J

Codificación de la entrevista del informante “N”

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
1. Motivación	1. Estado civil (CAFÉ)	No afecta el estado civil de un docente en su participación en un CA. En mi caso ahora soy soltera, divorciada, tengo dos niños, vivo con ellos, yo creo que la parte donde se conflictúa es el ser madre y ser responsable de dos pequeños, de alguna manera eso si te limita en la participación de eventos que implican viajar, trasladarse, implica en no dedicarte también al 100% a la investigación, sino que tienes que asumir y tratar de establecer prioridades y hay momentos en que puedes dedicarte a la mejor con mayor tiempo a investigar, y hay momentos en que no te lo permite, por las condiciones de salud, de atención que tienes que tener por a escuela, o bien otras cuestiones. Le dedicamos tiempo a la investigación en la noche y en los fines de semana, es cuando tendemos a abrir ese espacio,
	2. Personal (VERDE)	Motiv. después que recibo el reconocimiento como perfil y por el acompañamiento también de la maestra Paty, que de alguna manera hicimos mancuerna en la investigación y la hemos mantenido y entonces empezó a surgir esa inquietud por formar el grupo Entonces nos motiva primero el interés de ir respondiendo a las exigencias y de

	ir alcanzando esos lugares que te va marcando PRODEP. En la universidad con la maestría, nuestros docentes era parte de su vida académica el estar como investigadores y pertenecer a CAS, el que veas que tras instituciones lo hacen y que aquí mismo en la misma escuela ya existían otros CAS y dices: pues si se puede lograr, Ahora me motiva que ya pruebas estar en otros escenarios y convives con otro tipo de personas, que a lo mejor tienes mayor comprensión, estableces otro tipo de diálogo, compartes otros intereses, también me motiva el que te den un reconocimiento, no todos somos perfil PRODEP y ¡Nancy es un perfil PRODEP! otra es que entras a la evaluación y es satisfactorio cuando te evalúan y dicen: ¡adelante, puedes seguir con el perfil! Impor. Si no existiera el término CA como lo denomina PRODEP, tal vez tendríamos que estar hablando de la importancia de generar y aplicar conocimiento y eso si es importante, normativamente entramos a la dinámica de CAS porque es una exigencia para evaluar a la institución, para ver el rendimiento de las escuelas normales y de hecho es una forma también de que te evalúen como profesionista de manera individual porque como perfil PRODEP entramos a una evaluación. es entrar como en una dinámica de realmente estar actualizado, de estar a la vanguardia del conocimiento, que de alguna manera te sientas obligado a contribuir, eso es lo más significativo, es
--	--

		lo que más me motiva y puedo percibir que en algunos compañeros también,
	3. Afinidad y empatía (NARANJA)	Es sustancial y si no la hay no vas a poder trabajar, porque implica un grado de exigencia y compromiso, sentirte con la confianza de exigirle al compañero de junto y que te va a acompañar y decirle “tienes que participar, yo no puedo escribir la ponencia y poner tu nombre”, eso sí hemos evitado en el CA, la mayoría; la otra es que tengas la confianza de decirle pues.. a la una o dos de la mañana “te mando lo que tengo y adelante”; el de poderte reunir en otros espacios, si es necesario hasta en tu casa; entonces si debe haber mucha afinidad y sobre todo en cuestiones de amistad, e ideológicas, que compartan la misma corriente o que vayan con el mismo hilo conductor en una investigación o en una ponencia. puede beneficiar la experiencia de algunos de ellos
2. Ventajas y Desventajas	4. Economía (ROJO)	que tienes que poner en una balanza y decidir si lo haces o no lo haces, y la otra es hacer una inversión económica también. Pues no hemos sacado las cuentas pero en el caso de la licenciatura -en educación primaria- nos apoyan solamente con el 50% de inscripción a los eventos, el otro 50% lo tenemos que aportar, entonces lo que hacemos es decidir en qué evento participar en función de los costos también decidimos si participamos o no, si llevamos estudiantes o no, porque también la parte de los estudiantes nos preocupa porque es un requisito de PRODEP, pero tampoco les podemos

		exigir a ellos que cubran todos sus gastos. Apenas hicimos una visita científica a Irapuato y el viaje más o menos salió en \$ 20, 000.00 y la escuela nos cubrió \$10,000.00, afortunadamente consideró traslado también y lo del hospedaje; y los otros \$10, 000.00 lo tuvimos que cubrir el CA, entonces hay que ser organizados pero si estar conscientes de que en vez de comprarte unos zapatos.. a lo mejor tendrías que pagar lo de tu participación a un evento, pero sí lo hacemos sin problema, entonces creo que somos un poquito organizadas en esa parte. En lo financiero hasta ahorita no me ha llegado a afectar gravemente en mis finanzas es que el papá gobierno que conocíamos antes, que daba partidas presupuestarias a las escuelas, y que a la mejor no controlaba o no llevaba un seguimiento, se acabó y entonces empezamos a entrar a la dinámica con el famoso PEFEN de que si quieres dinero lo tienes que gestionar y comprobar en qué lo estás invirtiendo, PRODEP es otro sistema para dar dinero, es otra puerta que tú puedes tener como institución de educación superior para una entrada financiera, lo tomas o lo dejas,
	5. Carga de trabajo (AZUL FUERTE)	“eres representante del CA” aunque suena rimbombante realmente atrás hay mucho trabajo, esfuerzo, ser representante no es fácil, hay que dedicarle un tiempo extra si alguien no concibe lo que implica ser parte de un CA y sobre todo lo que puede llegar a aportar entonces te saturan de actividades con tal de que

		tengas una barrera más para que no produzcas; implica invertirle más tiempo, despegarte de otras cuestiones personales y que tienes que poner en una balanza y decidir si lo haces o no lo haces, Si, si es una condicionante y yo creo que más tendiente a decidir que no estés en un CA, a desmotivarte, porque si tu dices: bueno a parte de cumplir con todo esto que me exigen en la escuela tendría que responder a lo de PRODEP, porque parece que hay un divorcio entre las exigencias de PRODEP y el campo laboral porque no lo están sumando y asumiendo como tal, tendría que ser una tarea más de los que somos investigadores o pertenecemos a un CA, se ha mal interpretado la carga diversificada, la aplicaron como tal, como se determina en los lineamientos sin analizar a profundidad cómo se puede organizar temporalmente esa carga diversificada, si lo hicieran, otra cosa sería Habría que buscarle el sentido a la carga diversificada que piden estos procesos, a la mejor no le hemos encontrado por qué están pidiendo esas cuatro tareas, porque si tu analizas lo que te hace la producción académica está centrada en la investigación no en gestión o tutoría, solamente quienes se vayan por la línea de investigación de tutoría a lo mejor relacionan esa tarea con la cuestión de la investigación; en el caso de docencia, esa si la interpreto, lo que ellos quieren es que desde los espacios que trabajas con los estudiantes generes y apliques el conocimiento,
--	--	--

	6. Formación inicial (ROSA)	
3. Repercusiones de la participación	7. Satisfacción (AZUL CLARO)	La satisfacción llega cuando terminas de hacer la presentación de la ponencia y te dan tu constancia, es ahí cuando tú dices ¡lo hice, lo logré! era lo que anhelabas, te inscribes, haces la ponencia y vives a la mejor como que una parte tormentosa o difícil; pero si hay satisfacciones.
	8. Percepción en el entorno institucional (MORADO)	es el celo profesional de mucha gente, la envidia, a veces eso lleva a que te pongan obstáculos innecesarios; Quienes llegan a saber qué implica ser parte de un CA a lo mejor nos perciben con cierto recelo; quienes no logran dimensionar lo que implica el esfuerzo, también lo que inviertes, pues puede ser como de cuestionamiento “¿realmente lo hacen o no lo hacen?”, o con cierta duda; hay compañeros que sepan o no sepan lo que implica ser parte de un CA te ven con admiración, sí hay quienes te admiran y te llegan a hacer comentarios

ANEXO K

Entrevista a informante “M”

1 ¿Puede comentarme cómo influye el estado civil para formar un CA?

El estado civil si va a influir si lo relacionamos con el género, porque tener una relación de casada pues implica un compromiso porque estás formando una familia, que puede ser que ya tengas hijos o estés pensando en el proceso de formar hijos y entonces esto va a implicar pues a parte de tu responsabilidad laboral pues tu responsabilidad como ama de casa, como madre de familia y ..los tiempos, esas 24 horas del día ¿Cómo las vas a dividir para todos los roles que uno como mujer desempeña en este trabajo. En este caso en particular yo si soy casada, tengo dos hijos y he distribuido mi tiempo lo más posible, a mi me gusta mucho en lo personal prepararme y entonces mis horarios de estudio y preparación son después de las 11 de la noche hasta la una o una y media o dos porque ya después me da sueño y con sueño no puedo trabajar, entonces mi tiempo para mi desarrollo profesional en este caso de CAS está destinado en esas horas; si bien es cierto que cuando uno trabaja y estas en un CA tu distribución o carga académica implicaría unas horas para investigación, sin embargo no son suficientes o no las tomas tal cual, no puedes decir ahorita corto estas labores porque voy a investigar, porque necesitas tener tiempo, información e inspiración y muchas veces cuando estás en la oficina a lo mejor estás en horas de investigación y te llaman y ni modo de no atenderlo, hay que estar para la atención al público porque somos eso, servidores públicos, y entonces ¿cuál es el momento que tu dedicas para ese tiempo? El que ya después de todos los roles que jugaste dices: ahora sí, investigo.

Más que el estado civil se relaciona con la etapa de la vida. En cuestión de la edad, como que tenemos en el normalismo dos generaciones, la que ya estamos un poco mayores y que nos tocó esta innovación de los CAS a partir de que a las escuelas se les pide estar, y entonces hay personal con una edad madura pero con espíritu joven, así considero a los maestros de las normales porque siempre el maestro está buscando, innovando, buscando estrategias, alternativas y la conformación de los CAS es una de ellas, entonces quienes nos atrevemos a decir ¡ah pues ahora vamos a hacerlo en conjunto! Estamos en una edad madura pero con las intenciones de este rol que siempre traemos en las escuelas normales, pero también está pasando un cambio generacional, están ingresando nuevos docentes que están terminando, algunos ya llegan con la maestría, antes el normalismo se iniciaba con una licenciatura y posteriormente se hacía una maestría, ahora estamos teniendo gente joven y lo rico sería esa combinación de lo que va teniendo cada una de las generaciones, la experiencia de una y el entusiasmo de la otra, para ir llevando este trabajo, yo comentaba en la sesión de conjunto en relación a la edad y el género y el estado, algo muy importante si nosotros queremos ver ¿a qué edad se investiga? Podemos investigar desde pequeños, desde el preescolar porque ahí tenemos las competencias que se van formando, pero bueno hablando de este rasgo de..pero cuando ya hablamos de una situación laboral y vamos a conformar un CA ¿qué edad

tenemos? Si nosotros llegamos a ver que si fuéramos continuos y terminamos una licenciatura y luego terminamos una maestría -que ahí es donde nos dan todos los elementos-; en la licenciatura si haces una investigación si te titulas por tesis ¿no? Pero como que la maestría te da los elementos para ir conociendo a profundidad una temática que te interese y te despierta mayormente la curiosidad y esa curiosidad es parte de un investigador, entonces ¿qué edad tenemos cuando podemos concluir esta edad? Si nos fuimos “corridito” posiblemente 25 años, o 28; si no nos fuimos corridito -como fue mi caso-, yo estudié una licenciatura y tardé un tiempo para titularme porque me casé, ahí tuve mi primer tropiezo en cuestión de la continuidad profesional, dejo un tiempesito, me apuro para hacer la tesis, continúo laborando, posteriormente yo estudiaba muchos diplomados, muchos cursos porque siempre me ha gustado actualizarme, pero no lo había formalizado en una maestría, entonces dejo pasar bastantitos años para ingresar a la maestría; termino mis estudios de maestría y entonces empezamos a ver la posibilidad de la conformación de los CAS. Si bien es cierto que a las normales nos hacen la invitación desde 1999, en la situación particular de esta escuela, nosotros no teníamos las condiciones ni personales, ni laborales para hacerlo, en cuestión personal, teníamos los estudios de maestría pero no nos habíamos titulado por los altos costos, eso siempre nos los costeamos nosotros, no hubo un apoyo por parte de la institución o del gobierno; y en el caso de la institución fuimos una institución que crecimos sin edificio propio, empezamos en un proceso de tener una identidad propia, nuestra preocupación mayor fue: bueno ya tenemos un terreno, ahora ¿cómo vamos a construir? Porque no hubo una partida especial para esto, esta escuela es de todos y cada uno tiene un ladrillito porque aquí invertimos tanto estudiantes como maestros, personal de apoyo, todos hemos colaborado en esta escuela, y luego los tiempos van cambiando, después se tuvo un apoyo por parte de los PROFEN, para la construcción, también PROFEN hizo algo maravilloso: un apoyo para procesos de titulación y entonces ya muchos maestros que teníamos los estudios nos vimos con ese beneficio para poder saldar este pendiente. Nosotros ¿qué decidimos como primer CA? Antes de ser reconocidos ante PRODEP, trabajábamos colegiadamente, cuando tuvimos una capacitación y nos hablan de los CAS entonces dijimos: “vamos a jugar a ser CA” institucional, no ante PRODEP, y nos conformamos en el 2011; en este proceso de ir aprendiendo y de ir viendo las normas de operación y que te van exigiendo una serie de cosas dijimos ¡ah pues nos faltan muchísimas cosas! Porque nuestra preocupación había sido otra, entonces dijimos ahora hay que abonarle para que cuando digamos ¡ya! Ahora si pasemos a la primera y así lo hicimos, vimos que para ser un perfil necesitábamos escribir, tener memorias, haber participado en congresos para que nos fuera abonando a esta situación. Empezamos a hacer esta parte de la escritura, a sistematizar toda esta información y esta investigación que se hace continuamente en el aula pero que muchas veces se deja olvidada porque se te dan otras cuestiones y en eso dijimos “a ver, ¿qué es lo que tenemos? ¿qué podemos hacer? Y entonces fue cuando nos dedicamos a empezar a trabajar nuestro perfil en lo individual, pero a la vez colectivamente, y cuando hicimos la solicitud, pues las tres somos perfil PRODEP

2. ¿Curiosidad y gusto por la investigación son factores determinantes para la formación de un CA?

Sí, porque tu podrás tener los conocimientos, pero si no tienes el gusto y el interés pues no lo haces, yo creo que todas las escuelas tuvieran CAS ¿no? Y tuvieran muchos, pero ¿por qué no existen? Porque falta esta parte. El estar en un CA demanda tiempo, en lo particular a mi me demanda mucho tiempo y entonces si tu no tienes gusto y curiosidad por hacerlo, pues no le dedicas ese tiempo, dices: no pues yo necesito estar más con mi familia, no, yo necesito más dedicarme a esto., o yo tengo otra actividad, o doy clases en otro lado, y entonces le das prioridad a lo que te está llamando la atención, pero cuando hay el interés y el gusto por la investigación, pues dentro de esas 24 horas vas a hacer una fracción para satisfacer tu gusto

3. ¿Le parece importante participar en un CA?

Sí, me parece muy importante porque bueno...¿para qué investigar? Yo soy muy práctica; no soy una gente que esté dominando mucha teoría o que esté dominando muchos autores, si los investigo para tener los marcos referenciales, pero a mí me gusta la práctica; bueno yo voy a investigar ¿para qué? Para que se vea reflejado, para que haya un impacto y entonces en esa relación es mi investigación..

4. ¿Cuál es su propósito principal al formar parte de un CA?

Inicialmente lo vi de dos maneras: de la manera profesional en el ámbito de la normal, como decir, bueno ya estamos cumpliendo un requisito normativo que va a beneficiarme en lo personal por haber logrado un perfil y por ser parte de un CA, pero también estoy colaborando con mi institución porque dentro de esos procesos de planeación se nos empieza a decir que una escuela tendrá mayor recurso si tiene CAS y yo amo a mi institución y ¡claro que quiero que mi escuela esté participando en esos procesos! y dije bueno..es la forma de contribuir de la manera profesional..

5. ¿Qué tipo de satisfacciones le ha dejado?

¡Muchísimas satisfacciones! Nosotros lo hemos visto en lo económico, a la hora de que a nosotros se nos reconoce como perfil, entramos a una convocatoria, entramos mis compañeras y yo con nivel maestría y el monto que se nos da son \$30,000.00, de las tres que logramos el perfil, solamente se nos otorgó después de un año y fracción la cantidad a dos compañeras, todavía falta que venga el de una, y de este dinero, bueno es un beneficio para uso, nosotros decidimos comprar equipo porque la escuela ha crecido con muchas necesidades y tener una computadora para ti específicamente, para tu trabajo, y tener una impresora, eran cosas vitales, y hacia ese lado fue que nosotras decidimos tener ese recurso y hacerlo en lo particular aunque sabemos que al final es de la escuela pero bueno, nos conviene tenerlo a nuestro uso y disposición en el momento que queramos, entonces en ese momento tenemos ese beneficio. El otro beneficio es que como cuerpo metimos un proyecto y también nos fue aprobado, pero ese recurso no ha llegado y aquí si estamos en una mortificación muy grande, porque sabemos que nos comprometimos a.. pero la escuela

tampoco ha tenido el recurso como para decir: te presto mientras llega el recurso, y entonces estamos bastante limitados ¿qué es lo que estamos haciendo? Pues ahora sí que nada más lo teórico para poder luego empezar a ejercer las cuestiones de investigación de campo que tenemos destinadas y los productos que tenemos que sacar, entonces este beneficio económico no se vislumbra mucho ahorita. Yo sé que otro paso será cuando seamos un SNI, cuando tengamos un reconocimiento CONACYT porque es otro recurso que viene por otro lado y creo que es mucho más fácil su camino, desde que sale del CONACYT hasta que llega, ahí es más directo a un recurso PRODEP que sale a una DGESE, de aquí al estado y del estado a la SEP y de ahí ya se perdió el dinero, entonces no sabes en qué caminito se quedó o por qué se tardó tanto en llegar.

6. ¿Tiene desventajas el ser parte de un CA?

Puede tener desventajas si nosotros nos las creemos, si empezamos a sentir el trabajo como pesado, o porque te están responsabilizando a cada rato porque eres CA pues podríamos considerarlo como una desventaja, pero si tu mirada es optimista decimos “¡pues que bueno! por eso soy CA”, por eso me toman en cuenta, por eso estoy en todos los procesos, y entonces para mí es más beneficio que desventaja. El compromiso te hace sentir presionado porque ya eres un CA, tienes un perfil por tres años y ¿qué has hecho en esos tres años? Entonces eso te mantiene dinámico, si en un momento algo no se ha hecho si te inquieta porque dices ¿Ay ahora cómo le tengo que hacer! Porque ya lo logré y no lo quiero perder.

7. ¿Qué es exactamente lo que le motivó a formar parte de un CA?

La investigación me ha gustado desde hace varios años, tuve la fortuna de estar en un curso con Rojas Soriano de la UNAM y la investigación social que él maneja es la que me ha interesado, a lo mejor yo no había participado con grupos como ahora es un CA sino en lo particular analizando, investigando cuestiones propias y ese gusto por conocer y vincular el contexto, ver desde otra perspectiva qué es lo que pasa, en nuestra casa, en nuestra sociedad, en nuestra familia, te hace ya tener esa mirada diferente, con esta nueva mirada cuando hay oportunidad pues digo ¡sí, me apunto! Ahora ya lo voy a hacer con otros..

8. ¿Cómo considera que lo perciben sus compañeros por ser parte de un CA?

Con gusto, al principio...nosotros hemos creado una comunidad en que siempre hemos visto: nosotros y la escuela, cuando se da lo del CA, es un gusto saber que ya tenemos el 1er CA, esto si implica diferencias entre los que estamos y los que no están en CAS en relación a sacrificar tiempos, muchos decían ¡felicidades! ¡Qué bueno que lo lograron! cuando fueron apareciendo las demás compañeras, pero también observaban que nos quedábamos, porque muchas veces salían y decían “adiós, que terminen pronto”, esto quiere decir que el contra turno al que nos quedábamos rindió frutos, pero no todos están dispuestos a dar ese tiempo de más. Algunos compañeros si han de tener alguna diferencia pero aquí no es tan marcada esa diferencia, yo que fui el 1er. perfil reconocido y el 1er. CA he animado a mis compañeros; el 2º CA de la Mtra. Carmelita decía “ya no voy a meter nada porque es muy engorroso” y yo le decía: a ver ¿qué te falta? Y el estar con ella dándole un acompañamiento indirecto o con porras; luego el 3er. CA de la misma manera, estar con ellos directamente colaborando

para que lo logaran. Ahorita que ya somos tres CAS me siento tranquila porque la responsabilidad que tenía un CA ahora ya recae en tres. Faltan compañeros porque es tiempo y prioridades, ese gusto cuando tu estás dispuesto a sacrificar algo en lo que inviertes tiempo, pasión y dinero, no hay de que te lo dio la escuela, no, cuando te gusta pues tu buscas los medios y los haces; cuando alguien tiene otra prioridad pues también hay que respetarlo, hay quienes no quieren hacerlo, no le han encontrado el gusto.

9. ¿Actualmente son diferentes las causas por las que continúa en el CA? ¿Cuáles son estas?

Sí, son diferentes ahora porque son etapas, ahora ya tenemos un doctorado, ya logramos titularnos, mis dos compañeras están en el proceso de titularse ¿y ahora qué sigue? Bueno a me pidió mi familia un año sabático, me dijo: por favor no te metas a estudiar nada un año y estoy cumpliéndolo, ya me faltan 6 meses nada más para empezar a buscar un postdoctorado, en esta relación de ¿ahora qué quiero? Ahora tengo ganas de viajar, de divulgar, de seguir un proceso que realmente impacte; tenemos dos líneas de investigación registradas y en las dos líneas hay una serie de proyectos y me gusta ser ajonjolí de todos los moles, creo que esos proyectos necesitan de mayor esfuerzo, de mayor tiempo, y dedicación, ero cuando se echen a andar, van a tener un impacto fuerte, cuando esto suceda necesitamos divulgarlo porque los problemas son similares en cuestión de educación, en muchos lugares están teniendo problemas similares y sería bueno compartirlo con otros países, con otros tipos de escuelas, y ahora el interés es: dejo de estar en lo local, en mi escuela, ahora mi mirada es pasar los muros de mi escuela y ahora mi interés es ser parte de una red y empezar a trabajar duro, ver los resultados y divulgar los resultados de las investigaciones que.

10. ¿Cuál es la importancia de la afinidad y empatía entre los integrantes?

Tiene mucha importancia, porque cuando ya tienes un lazo de amistad con otras personas ya conoces las fortalezas y debilidades de cada quien, tanto en lo personal como en lo profesional y estamos dispuestos a ser el complemento, es como en una relación de pareja; en nuestro CA siempre hemos tenido alguien de inglés, porque sabemos que tenemos debilidad en inglés y entonces “los abstracts ya son tuyos”; hemos tenido una compañera que tiene habilidades digitales porque tiene que estar mandando y estar checando la plataforma, tenemos a la compañera de las matemáticas...y lo que falta pues vamos viendo quien nos puede apoyar, pero eso es lo que siento que es esencial porque si me dijera en este momento mi directivo: tienes que hacer un CA con fulano y sutano, pues por autoridad lo hago, pero a lo mejor la empatía no me permite trabajar de la mejor manera, porque yo le digo: nos vamos a quedar hoy de 4 a 6 y puede decir “no, yo no puedo, discúlpame, yo trabajo”, y entonces cuando empiezan esos problemas es difícil, en cambio con una amiga: “díganme cuando, pero ese día se despiden de la familia y de todos los compromisos porque nos tenemos que quedar”. Cuando hicimos el proyecto para PRODEP lo trabajamos hasta de madrugada porque nos íbamos a un congreso y se cerraba la plataforma, entonces tenía que salir el proyecto, ese día a las 3 de la mañana subimos el proyecto desde aquí de la escuela y a las 6 de la mañana nos fuimos a Guadalajara, antes no podíamos porque habíamos tenido una reunión y otra actividad, entonces, cuando tu estas en la vida académica de la institución no

te lo permite y tuvo que ser después de las horas de trabajo hasta que lo acabáramos y de ahí irnos. ¿Por qué es importante que haya amistad? Porque cuando tu ya tienes una relación más allá de lo laboral, con un gesto ya sabes si está contenta o molesta, sabes si es el momento apropiado para decirle o no decirle, o si está triste, y tenemos que cuidar esos espacios porque como seres humanos también tenemos una serie de sentimientos que se están jugando, el CA demanda un tiempo, pero también nuestra familia demanda y muchas veces tenemos problemas en casa, de salud, económicos, no sé, diversas situaciones que se pueden ir presentando y claro que se puede afectar esa relación del CA si tu no conoces a la persona, y puedes decir “es que mira me habló, me gritó”; a veces de repente yo soy la gritona porque me dicen “sí mi general” les digo no es “mi general”, tenemos que hacerlo por esto o por lo otro, pero ya nos estamos bromeando y cuando hay amistad son parte de tu familia, con el CA viajamos ¡y dormimos juntas! para acortar los gastos y forzosamente ¡es importante este vínculo!

También es importante la amistad en los CAS, porque de repente yo puedo tener una bronca y les puedo decir “es que no voy porque no tengo dinero”, entonces mi compañera me va a decir “no te preocupes, yo ahorita te hago el paro y ya cuando te llegue me pagas” órale, ¡va! A ese grado llegamos, esa es la importancia de la amistad.

11. ¿Cuáles son las experiencias negativas que se presentaron durante el proceso de formación de su CA?

12. ¿Cuáles son las barreras que se les presentaron para formar su CA?

¡Ninguna dificultad! Cuando tuvimos la capacitación de ANUIES, como dijeron: hagan equipo pues busqué a mis amigas y dijimos “vamos a hacer equipo” entonces ..pues ¡ya!...cuando vimos las normas dijimos ¡adiós CA! No logramos nada de los requisitos y dijimos ¡trabajemos para lograrlo! Y entonces hicimos nuestro documento fundacional en ese momento, nuestros objetivos, nuestro proyecto y empezamos a trabajar en eso solas, sin que nos dijeran es obligatorio que lo tengan porque ya se registraron. El documento fundacional es clave para poner las reglas del juego, en él pusimos que la asistencia era clave y que si faltabas 3 reuniones pues ya no eras parte del CA, no tanto por quienes estábamos ya en el CA sino con miras a hacerlo crecer, originalmente estábamos 2 de base, 1 compañera de medio tiempo y 2 compañeros de gratificación, así empezamos a trabajar, pero ¿qué pasa con la maestra de gratificación? Pues ya no hay trabajo y entonces desaparece, vimos que para consolidarnos era importante que fuéramos 3 y empezamos a hacerle ojitos a otra compañera y se anima, lo acepta y viene con nosotras y al ser ya 3 tiempos completos y tener esta maestra de medio tiempo, empezamos a tener mayor fortaleza, entonces empezamos a invitar a más; luego vimos la importancia de invitar a los alumnos, hacemos una convocatoria o podemos hacer un oficio de invitación directa y cuando sale la convocatoria el aspirante tiene que hacernos un oficio de solicitud y decimos ¿por qué? Entonces en la siguiente reunión vemos, si estamos de acuerdo ya se da la cabida al compañero; o cuando es una invitación directa si el decide. No es un reglamento muy rígido pero si nos sirve como base de organización; todos los integrantes firmamos el documento fundacional y cada año lo

vamos renovando por si hay cambios de los alumnos que van egresando, de los nuevos que van participando, siempre hacemos ese cambio; lo actualizamos porque metimos la visión institucional y si esta cambia, forzosamente nosotros también tenemos que hacer la adecuación por eso lo vamos renovando, aunque tenga la esencia del primero; por eso siempre decimos que nos reconocemos desde el 2011, aunque somos CA en el 2014.

13. ¿Podría ampliar un poco más acerca de la influencia de la familia en la formación de su CA?

Sigo afirmando que más que el nivel son los valores que te inculcaron tus padres, porque en el caso de mis papás pues nada más llegaron hasta educación primaria y esto no ha repercutido para que no se entable una plática, siempre han sabido platicar de todo; ahorita mi papá ya no está con nosotros, pero mi mamá sigue y le puedo platicar de mis viajes y de mi CA, estoy haciendo esto...y ella se emociona y esa emoción es importante para mi ¡ay a poco! ¡hiciste esto, hiciste lo otro! porque veo que estamos compartiendo los valores que ella fomentó. Hablar de un CA es hablar de un equipo y hablar de un equipo es hablar de solidaridad y creo que es uno de los principales valores que se dan en casa, tenemos que ser solidarios, colaborativos, empáticos, amorosos, primero con nosotros mismos y luego con los demás para poderlo compartir, y son valores esenciales que se tienen que trabajar en el CA. Estos valores son los que te dan en casa y te permiten esa convivencia en un CA porque lo trasladas.

14. ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realiza dentro de un CA?

Me gusta mucho la recreación cultural, me gusta más el teatro que el cine, la pintura, la lectura; cuando tengo la oportunidad de viajar y hay un tiempo siempre busco el turibus porque con un solo recorrido ya tienes algo del contexto del lugar que visitas y vas vinculando lo que vas viendo con lo que vas oyendo y con el contexto.

La cultura alimenta el espíritu, y si tu tienes un espíritu feliz se va a reflejar en todas las actividades que realices seas ama de casa o carpintero, si tienes el gusto por esa música y la pones, te pones de buen humor, claro que teniendo un panorama cultural eso te ayuda a estar creciendo, uno nunca deja de aprender y cuando tienes ese vínculo con la cultura...por ejemplo...nos falta hablar náhuatl...Es importante porque estamos haciendo una vinculación con CONAFE y nos faltaría trabajar con indígena y va a ser importante que aprendamos náhuatl, no deja uno de aprender de las culturas y tradiciones de los pueblos, tenemos que estar allegándonos a ellos. Tomé un diplomado con María Emilia López, de arte, lectura y juego para niños de 0 a 3 años y ella hacía una reflexión sobre las canciones de cuna y la lectura de cuentos que te hacen los padres; en mi caso a mí no me leían... ¡mi mamá me creaba los cuentos! y tienes ese acercamiento, es importante eso de los valores y del apapacho. También acabo de ir a una conferencia de la importancia del colecho que se da en la infancia y yo creo que lo tuve, ya analizándolo, creo que son partes fundamentales de cualquier ser humano, si tú no tienes esa atención en la 1a. Infancia no se va a ver reflejado en la adultez, yo creo que mi mamá me apapachó mucho porque por eso me gusta hacer todo esto.

15. ¿Cómo se siente al echar mano de su economía para las actividades del CA?

Bueno nosotros vamos viendo cuáles son los congresos que nos interesan, ya decidimos en cuáles vamos a participar, como asalariados tenemos fechas específicas en que nos dan más dinerito que son aguinaldo, el día del maestro y en este periodo vacacional que luego se sacrifica un poquito para ir haciendo tu guardadito, y a partir de esos recursos vas apartando y así como dices: tanto para mi hijo, para la inscripción, así también: tanto para que la mamá se vaya a los viajes, así es como lo distribuyo; gracias a Dios soy casada y no toda la familia depende de mí sino también de mi esposo, pero considero que no todos tienen esta parte. Desde que soy CA empecé a crecer laboralmente, ahorita ya soy tiempo completo, titular “C” pero es reciente, desde antes he sacrificado, pero el apoyo ha sido de mi esposo porque “te toca pagar esto” o “me das para esto porque me hace falta”, entonces he tenido esa contrapartida de trabajar y la negociación en la escuela, porque a veces nos dicen “no hay”, pero les digo “aunque sea tantito para que nosotros le pongamos”, a veces hay y a veces no ha habido y ha sido un gasto completamente de nosotros.

16. ¿Qué parte de su formación inicial considera que debió tener un mayor desarrollo para enfrentar de una mejor manera el proceso de formar parte de un CA?

La carrera inicial es fundamental, no me quedó a deber esa parte de mi formación. Yo estudié en la universidad veracruzana en Coatzacoalcos la licenciatura en administración de empresas, a pesar de ser provincia, muchas veces se dice que el nivel educativo en las provincias es más rezagado, yo tuve la fortuna de tener a muchos maestros de la UNAM; en el área de administración los maestros de los libros..., para mí era así como ¡guau el que escribió el libro está aquí! A la planta docente de nuestros maestros, a lo mejor ahora que trabajo en la normal, se que les faltaba didáctica y pedagogía, pero lo que sobraba era experiencia, porque de todos los maestros que teníamos eran...que el jefe de producción de Resistol, o si nos iban a dar clases de recursos humanos ...era de la empresa fulanita de tal, Coatzacoalcos es una zona petroquímica y hay mucha relación con empresas y estos maestros eran de ellos, entonces nos traían experiencia, a lo mejor no la didáctica pero cuando platicábamos decíamos ¡ay qué emoción! Entonces esta carrera ¡claro que me dio las bases! Porque ser administrador implica emprender, ni modo que no tuviera yo mi CA, ¡estaría yo burlándome de mi formación inicial! ja ja...

17. ¿El exceso de carga de trabajo es una condicionante para decidir participar en la formación de un CA?

Sí es una condicionante. En nuestro caso se superó porque nuestra carga horaria decía de 8 a 4, pero nos quedábamos de 4 a 6 o de 4 a 7, pero es el gusto por lo que estás dando demás, pero si es una condicionante porque muchos no lo van a hacer, van a decir “yo no tengo tiempo”, cuando te gusta sacrificar y dedicas tiempo a esto.

18 ¿Qué nos falta como institución para formar más CAS?

Hay varios aspectos que nos faltan, no se puede generalizar, cada escuela es diferente, cada una tenemos nuestro contexto, nuestras propias necesidades y fortalezas. Yo creo que nos falta el diagnóstico de las fortalezas de cada una, para seguirlas abonando, para crecer y no fijarnos tanto en las debilidades sino pensar bueno...¿qué tenemos? Las escuelas normales estamos en un proceso de cambio y la falta de información nos tiene como nerviosos; creo que nos falta información, platican los maestros de antaño que había mucha relación entre las escuelas, que inclusive había cuestiones culturales que se llevaban, los grupos de danza para un lado y para otro, y eso se perdió, y es una parte fundamental, reconocernos con esta cultura, reconocernos como un equipo que siempre está colaborando y se está perdiendo esta parte de la identidad de las escuelas normales, cada escuela es propia; nosotros crecimos sin edificio, sin personal y aquí estamos; hay escuelas que ya crecen con toda la infraestructura o llegan los recursos, personal, instalaciones, una buena matrícula, lo único que tienes que hacer es insertarte y conocer esta dinámica. Uno de los grandes problemas de estas escuelas es que no eliges a tu personal, sino que tu personal ya está, entonces vas a encontrar que tu personal no tiene los perfiles y cuando no se tiene el perfil idóneo esto perjudica, en relación a que te voy a dar una materia que a lo mejor no lo vas a hacer con gusto porque no es lo tuyo, se va a ir afectando; los canales de comunicación son bien importantes; y muchas veces también por premura el tiempo no se da, a veces no escuchamos a los compañeros, pero escuchamos rumores.

19 ¿De qué manera influye el contexto institucional?

Depende como lo veas, si yo quiero hacer investigación en un cubículo especializado que diga área de investigación o cubículo de CA y con una máquina que diga “CA” y con una impresora y si no lo tengo pues me va a limitar, pero si lo tengo pues me va a favorecer y digo: tengo todos los recursos, pero muchas veces lo haces sin nada de eso, te traes la computadora de tu casa, así nos pasó muchas veces a nosotros; es la dinámica en la que estamos insertados y hemos crecido, esta escuela siempre ha sido de muchas necesidades y nunca estuvimos acostumbrados a que la escuela nos diera, sino nosotros aportar, dar lo que nosotros teníamos para hacerlo, entonces para nosotros es una dinámica normal, a lo mejor si tu vienes de una institución donde te dan todo y de repente llegas y no hay nada pues dices “yo no puedo hacer nada porque no tengo mis cosas”, la necesidad te ayuda a acostumbrarte y a buscarte las oportunidades.

ANEXO L

Codificación de la entrevista del informante “M”

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
1. Motivación	1. Estado civil (CAFÉ)	El estado civil si va a influir si lo relacionamos con el género, porque tener una relación de casada pues implica un compromiso porque estás formando una familia, que puede ser que ya tengas hijos o estés pensando en el proceso de formar hijos y entonces esto va a implicar pues aparte de tu responsabilidad laboral pues tu responsabilidad como ama de casa, como madre de familia y ..los tiempos, esas 24 horas del día ¿Cómo las vas a dividir para todos los roles que uno como mujer desempeña en este trabajo El que ya después de todos los roles que jugaste dices: ahora sí, investigo. Más que el estado civil se relaciona con la etapa de la vida.
	2. Personal (VERDE)	Sí, porque tu podrás tener los conocimientos, pero si no tienes el gusto y el interés pues no lo haces, si tú no tienes gusto y curiosidad por hacerlo, pues no le dedicas ese tiempo, pero cuando hay el interés y el gusto por la investigación, pues dentro de esas 24 horas vas a hacer una fracción para satisfacer tu gusto Inicialmente lo vi de dos maneras: de la manera profesional en el ámbito de la normal, como decir, bueno ya estamos cumpliendo un requisito normativo que

		va a beneficiarme en lo personal por haber logrado un perfil y por ser parte de un CA, pero también estoy colaborando con mi institución La investigación me ha gustado desde hace varios años, tuve la fortuna de estar en un curso con Rojas Soriano de la UNAM y la investigación social que el maneja es la que me ha interesado, ese gusto por conocer y vincular el contexto, ese gusto cuando tú estás dispuesto a sacrificar algo en lo que inviertes tiempo, pasión y dinero, no hay de que te lo dio la escuela, no, cuando te gusta pues tu buscas los medios y los haces;
	3. Afinidad y empatía (NARANJA)	Tiene mucha importancia, porque cuando ya tienes un lazo de amistad con otras personas ya conoces las fortalezas y debilidades de cada quien, tanto en lo personal como en lo profesional y estamos dispuestos a ser el complemento, es como en una relación de pareja ¿Por qué es importante que haya amistad? Porque cuando tú ya tienes una relación más allá de lo laboral, con un gesto ya sabes si está contenta o molesta, sabes si es el momento apropiado para decirle o no decirle, o si está triste, y tenemos que cuidar esos espacios porque como seres humanos también tenemos una serie de sentimientos que se están jugando, el CA demanda un tiempo, pero también nuestra familia demanda y muchas veces tenemos problemas en casa, de salud, económicos, no sé, diversas situaciones que se pueden ir presentando y claro que se puede afectar esa relación del CA si tu no conoces a la

		persona, y puedes decir “es que mira me habló, me gritó” y cuando hay amistad son parte de tu familia, con el CA viajamos ¡y dormimos juntas! para acortar los gastos y forzosamente ¡es importante este vínculo! También es importante la amistad en los CAS, porque de repente yo puedo tener una bronca y les puedo decir “es que no voy porque no tengo dinero”, entonces mi compañera me va a decir “no te preocupes, yo ahorita te hago el paro y ya cuando te llegue me pagas” órale, ¡va! A ese grado llegamos, esa es la importancia de la amistad.
2. Ventajas y Desventajas	4. Economía (ROJO)	teníamos los estudios de maestría, pero no nos habíamos titulado por los altos costos, eso siempre nos los costeamos nosotros también PROFEN hizo algo maravilloso: un apoyo para procesos de titulación y entonces ya muchos maestros que teníamos los estudios nos vimos con ese beneficio para poder saldar este pendiente. pero ese recurso no ha llegado y aquí si estamos en una mortificación muy grande, porque sabemos que nos comprometimos a.. pero la escuela tampoco ha tenido el recurso como para decir: te presto mientras llega el recurso, y entonces estamos bastante limitados ¿qué es lo que estamos haciendo? Pues ahora sí que nada más lo teórico para poder luego empezar a ejercer las cuestiones de investigación de campo que tenemos destinadas y los productos que tenemos que sacar, entonces este beneficio económico no se vislumbra

		mucho ahorita. Yo sé que otro paso será cuando seamos un SNI, cuando tengamos un reconocimiento CONACYT porque es otro recurso que viene por otro lado y creo que es mucho más fácil su camino, desde que sale del CONACYT hasta que llega, ahí es más directo a un recurso PRODEP que sale a una DGESPE, de aquí al estado y del estado a la SEP y de ahí ya se perdió el dinero, entonces no sabes en qué caminito se quedó o por qué se tardó tanto en llegar. Bueno nosotros vamos viendo cuáles son los congresos que nos interesan, ya decidimos en cuáles vamos a participar, como asalariados tenemos fechas específicas en que nos dan más dinerito que son aguinaldo, el día del maestro y en este periodo vacacional que luego se sacrifica un poquito para ir haciendo tu guardadito, y a partir de esos recursos vas apartando y así como dices: tanto para mi hijo, para la inscripción, así también: tanto para que la mamá se vaya a los viajes, así es como lo distribuyo; y la negociación en la escuela, porque a veces nos dicen “no hay”, pero les digo “aunque sea tantito para que nosotros le pongamos”, a veces hay y a veces no ha habido y ha sido un gasto completamente de nosotros.
	5. Carga de trabajo (AZUL FUERTE)	pero no todos están dispuestos a dar ese tiempo de más. Faltan compañeros porque es tiempo y prioridades porque nuestra carga horaria decía de 8 a 4, pero nos quedábamos de 4 a 6 o de 4 a 7,

		pero si es una condicionante porque muchos no lo van a hacer, van a decir “yo no tengo tiempo”,
	6. Formación inicial (ROSA)	La carrera inicial es fundamental, no me quedó a deber esa parte de mi formación. Yo estudié en la universidad veracruzana en Coatzacoalcos la licenciatura en administración de empresas, a pesar de ser provincia, muchas veces se dice que el nivel educativo en las provincias es más rezagado, yo tuve la fortuna de tener a muchos maestros de la UNAM; ahora que trabajo en la normal, sé que les faltaba didáctica y pedagogía, pero lo que sobraba era experiencia, Entonces esta carrera ¡claro que me dio las bases! Porque ser administrador implica emprender, ni modo que no tuviera yo mi CA, ¡estaría yo burlándome de mi formación inicial! ja ja..
3. Repercusiones de la participación	7. Satisfacción (AZUL CLARO)	¡Muchísimas satisfacciones! Nosotros lo hemos visto en lo económico, a la hora de que a nosotros se nos reconoce como perfil, entramos a una convocatoria, entramos mis compañeras y yo con nivel maestría y el monto que se nos da son \$30,000.00, de las tres que logramos el perfil, solamente se nos otorgó después de un año y fracción la cantidad a dos compañeras, todavía falta que venga el de una, El otro beneficio es que como cuerpo metimos un proyecto y también nos fue aprobado,

	8. Percepción en el entorno institucional (MORADO)	Con gusto, al principio..nosotros hemos creado una comunidad en que siempre hemos visto: nosotros y la escuela, esto si implica diferencias entre los que estamos y los que no están en CAS en relación a sacrificar tiempos, muchos decían ¡felicidades! ¡Qué bueno que lo lograron Algunos compañeros si han de tener alguna diferencia, pero aquí no es tan marcada esa diferencia
--	--	--

ANEXO M

Entrevista a informante “J”

1 ¿Puede comentarme cómo influye el estado civil para formar un CA?

No influye, aunque no sé si sea en todos los casos, yo tengo casado 29 años, me casé un año después de que salí de la escuela normal, en el 87, entonces cuando tuve oportunidad de estar cerca de Zacatlán inicié una segunda carrera que fue en la Universidad Pedagógica Nacional, en la modalidad sabatina, obtuve la licenciatura en educación primaria y después estudié la normal superior, tengo terminadas tres maestrías, titulada una, cursos de especialización, es largo el trayecto de formación que tengo pero no ha sido un referente mi estado civil. Mi esposa tiene solo hasta la secundaria, por su familia no pudo estudiar ni educación media superior, ni superior y pues he contado con la facilidad de poder hacer estudios sin que mi estado civil sea una dificultad, más bien creo que no ha sido un obstáculo. Tengo dos hijos, uno de 29 años y de 26.

2. ¿Curiosidad y gusto por la investigación son factores determinantes para la formación de un CA?

No. Antes de ser integrante de un CA yo ya tenía varias participaciones en congresos, no con la figura de investigador, sino más bien en la idea de participar, de estar atento a estas prácticas académicas, empecé a tener espacios justo cuando salgo de la Universidad Pedagógica Nacional, el mismo ciclo escolar donde yo termino la licenciatura me invitan a ser parte del subcentro aquí en Zacatlán y empiezo una trayectoria como asesor académico que fue por 15 años; en ese proceso de formación continua la Universidad es una de las instituciones que favorece que sus académicos tengan posibilidades y además los invitan y los llaman a tener ese tipo de participaciones, entonces previo a ser parte del CA ya tenía una idea de lo que era este escenario académico, solo faltaba el asunto de la formalización, de definirse como integrante de un CA.

3. ¿Le parece importante participar en un CA?

Si es importante, debe ser una condición, si no de todos, sí de la mayoría de los compañeros que son tiempos completos y que se dedican a la docencia y a la formación de maestros.

4. ¿Cuál es su propósito principal al formar parte de un CA?

No es tanto como un propósito sino más bien como una idea de participar, como un asunto de que “yo también quiero estar en ese escenario”, no de este lado, del que escucha, sino del que expone las ideas, entonces empecé muy joven en este difícil intercambio con muchas fallas, es natural porque hay que hacer tablas, tener trayectoria, seguridad, no es un asunto que se pueda resolver en un corto plazo aunque a veces las apuraciones así lo pueden hacer saber, pero en mi caso fue más bien un gusto.

5. ¿Qué tipo de satisfacciones le ha dejado?

No como integrante de CA porque creo que nos hace falta hacer mucho, sin embargo, la experiencia que tengo me ha dejado otras satisfacciones como por ejemplo ser asesor de una cantidad importante de trabajos de titulación de la UPN en diferentes modalidades, ser asesor de trabajos de titulación de la Normal Superior, pero la satisfacción más grande que tengo es haber apoyado a mi hijo en la obtención del título de la licenciatura en psicología educativa en la UPN en la unidad Ajusco; aunque no fui directamente su asesor porque la universidad le indica quienes son estas figuras, pero yo lo invité a trabajar aquí conmigo y nos pegamos al trabajo y una vez que fue dictaminado e hizo su examen profesional, yo reconocí que había tablas, lo necesario para hacer un trabajo de investigación. No es fácil obtener un título en la UPN y menos en la unidad Ajusco, ahí son expertos en materia de investigación, ellos si iban marcando las orientaciones y nosotros fuimos construyendo un proyecto de investigación que tuvo que ver con la licenciatura y que al final de cuentas le dio a él experiencia para obtener el título y después lo necesario para integrarse como académico de la carrera.

6. ¿Tiene desventajas el ser parte de un CA?

No creo que tenga desventajas porque yo tengo amistad con varios integrantes de CAS y pueden presumir de muchas cosas, ahorita mismo hay un evento internacional sobre evaluación educativa y nos están limitando la participación porque no tenemos RENYACID, yo entiendo que esto solo existe en el estado porque ya en otras experiencias así me lo han hecho saber. Entonces si hay limitaciones porque los CAS de las normales están como desconectados de lo que es una práctica de investigación que pudiera hacerse al nivel de las universidades, en donde cuentan con otros recursos y políticas para poder hacer este tipo de trabajo. Nosotros intentamos que el proyecto del CA tuviera recursos de CONACYT pero la misma condición nos dejó fuera porque teníamos que tener un REINYACID, que es un registro de CONACYT que es como la afiliación, de esto tiene control el gobierno estatal en la SEP, es la SEP quien determina quien tiene becas o a quien se le entrega el recurso para poder hacer este tipo de trabajos, entonces pues si tiene limitaciones como de orden administrativo, de políticas, de normatividad para las escuelas normales que no encuentran los escenarios suficientes para poder desarrollar un trabajo de investigación mejor fortalecido. Ahorita está esa convocatoria, nosotros estamos trabajando justamente sobre la evaluación de la competencia didáctica y me parece que podría ser pertinente para nuestro CA hacer esa participación, pero al no tener REINYACID pues no tenemos posibilidades. Estamos buscando la vía para contar con ese registro y tener participación en este congreso.

7. ¿Qué es exactamente lo que le motivó a formar parte de un CA?

8. ¿Cómo considera que lo perciben sus compañeros por ser parte de un CA?

9. ¿Actualmente son diferentes las causas por las que continúa en el CA? ¿Cuáles son estas?

No son diferentes, creo que se van haciendo más complejas porque nosotros en el 2011 tuvimos la evaluación diagnóstica de CIEES y para entonces teníamos tres líneas de investigación que las estábamos definiendo, una era el seguimiento de los egresados en el campo de la competencia didáctica, otra era la evaluación al programa de acción tutorial; y la otra era el grado de bilingüismo que lograban los alumnos al término de cuatro años de formación. Cuando viene CIEES, si bien es cierto que no tenemos un CA, ubica que tenemos trabajos en estas tres líneas, entonces nos dejan una recomendación que tiene que ver con consolidar esas líneas de investigación ya con un registro ante PRODEP para poder ser identificados como CAS, entonces con el seguimiento que les damos y mi experiencia como director no les damos lugar a las tres, le dimos lugar a la más fuerte que era la de seguimiento a egresados, entonces destacamos que del personal una compañera que ya tiene el grado de doctor pudiera ser la responsable y el CA está pensado para que dos nuevos tiempos completos pudieran casi a la brevedad lograr el perfil deseable, porque la idea es que estos maestros puedan estudiar con recursos del PRODEP un doctorado

10. ¿Cuál es la importancia de la afinidad y empatía entre los integrantes?

Son muy importantes, sin esto es muy difícil avanzar, definitivamente son importantes.

11. ¿Cuáles son las experiencias negativas que se presentaron durante el proceso de formación de su CA?

Solo la parte de no tener recursos, teníamos ya un preregistro para estar en un congreso internacional en Ecuador y lo metimos al plan de acción del CA cuando estaba la posibilidad de la obtención del recurso y no se dio y tampoco contamos con lo necesario para que por lo menos un integrante fuera a Ecuador. La limitación sigue siendo las mismas políticas estatales de una falta de apoyo real, veo que si se justifica la necesidad de que las normales tengan CAS, pero esa necesidad está siendo rebasada por la falta de políticas que realmente favorezcan el desarrollo real de un CA.

12. ¿Cuáles son las barreras que se les presentaron para formar su CA?

No sé si sean barreras, más bien como condiciones; nosotros en la idea de integrar un CA con recursos del PROFEN logramos hacer dos reuniones nacionales para la conformación de una red para la conformación de CAS, tenemos un convenio de colaboración con la escuela normal de Bacalar, Quintana Roo y un convenio con la escuela normal de Valladolid en Yucatán, entonces la idea era justamente en un primer momento crear las condiciones para que entre las tres instituciones conformáramos un CA, por las características de los recursos con los que contábamos y por las condiciones que marcan para hacer el registro ante PRODEP, sin embargo en la 3ra reunión de la red nos enteramos que el CA de Bacalar ya estaba en conformación y que ya tenía registro PRODEP, entonces en esa reunión tuvimos oportunidad de tener una plática con los integrantes del CA y se van aclarando dudas que a la vista de la pantalla, cuando se tiene que hacer el registro son difíciles de entender o interpretar; después de esa reunión insistimos por nuestra cuenta con el apoyo muy fuerte de

nuestro RIP que es quien nos dio la lectura de las características del registro y nos sentamos en un trabajo de varios días y pudimos lograr que ahorita ya seamos reconocidos como un CA en formación, entonces no son barreras como de la resistencia que pudieran tener los compañeros, como de las dificultades que uno enfrenta para que se logre o no se logre, más bien creo que son condiciones y creo que la buena suerte que tenemos es haber contado con un RIP que se dedicó a su función y que en el escritorio nos dio las orientaciones para que pudiéramos caminar sin una dificultad, porque es un trámite más o menos complicado desde la captura del currículum, donde tienes que darle clic para que tu currículum sea como “jalado” por el que va a ser responsable del CA, son varias situaciones que sin orientación no se pasan, el RIP era el Mtro. Benjamín Hernández Cabrera, quien ahora está en el BINE. En el documento que entrega el PRODEP nos hicieron saber que la línea de investigación les resulta interesante, porque si bien es cierto que tiene que ver con seguimiento de egresados, no era solamente saber dónde están ubicados, sino que estamos evaluando en los egresados su competencia didáctica al momento de terminar la carrera y después un seguimiento de lo que están haciendo ya en servicio profesional; ahorita estamos cubriendo una 2ª etapa que consiste en tener una 2ª clase video grabada de ellos y la estamos sometiendo a una evaluación en base a tres instrumentos que elaboramos para evaluar la 1er clase, entonces es un trabajo interesante pero que requiere de recursos para poderlo realizar, esto solo en el plan de estudios 2004 -con las generaciones 3ª, 4ª, 5ª, y 6ª, son 120 alumnos.

13. ¿Podría ampliar un poco más acerca de la influencia de la familia en la formación de su CA?

Desde que yo salí de la secundaria tuve la idea de ser maestro, cuando y hablo con mis papás para decirles: me quiero regresar a Zacatlán a estudiar la normal, no lo vieron mal, me dieron todo el apoyo; mi papá ha sido obrero, por lo que lo económico ha sido una dificultad; me gustó bastante la normal, se forma la cultura del esfuerzo, del estudio, de la dedicación...estudié la normal primaria, luego la licenciatura en la UPN, luego hice la normal superior, luego tuve mis cursos de especialización en la propia UPN y en todo esto el asunto de mis papás, del favor que me hicieron yo lo veo como un asunto importante; mi papá es un hombre de un carácter muy fuerte..; en la familia el primer empujón es definitivo, ya lo que sigue es consecuencia de la misma cultura en la que uno se forma entre los 15 y 20 años, esa es la médula, es donde te centras en lo que sigue o te quitas de lo que la familia te inculca, al menos en nuestras generaciones la familia era un cobijo importante para poder tener una vida escolar recta.

14. ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realiza dentro de un CA?

Dentro de las actividades culturales ...cuando fui alumno universitario, la lectura se hace un hábito fuerte, otra actividad que realizo es jugar futbol, no hay mucho tiempo para más cosas. Sí, influyen, la lectura sin duda y el futbol porque era donde yo podía descargar la energía

que se acumula a lo largo de la semana, los domingos en la tarde ya estaba yo listo para integrarme en el siguiente lunes.

15. ¿Cómo se siente al echar mano de su economía para las actividades del CA?

No me afecta, más bien veo que la inversión es larga porque es desde que yo decido entrar a estudiar una licenciatura y una maestría, porque fue de mí dinero, hay un esfuerzo compartido con la familia porque hay limitaciones que tienen que ver con algo que yo debo dedicar a mi desarrollo profesional; si hiciéramos cuentas yo creo que el estado me debe bastante; ahorita por ejemplo estoy en un equipo nacional para la revisión del perfil de egreso del plan de estudios 2012, estoy trabajando con la DGESPE, y creo que si no le he dedicado esos años anteriores a la formación a tener un perfil fuerte, no estaría en esos lugares.. por eso le digo que en el tema de las normales faltan políticas para impulsar la formación de los maestros, se habla mucho de la habilitación de los docentes, deberíamos tener para enfrentar las reformas una habilitación formativa que nos pueda dar los referentes teóricos y metodológicos necesarios para poder entender con claridad de qué se trata..la habilitación del docente para un curso o para un trayecto formativo se va dando con la experiencia, cuando debiera ser habilitándolo, en la UPN existe esto, para poder dar un curso los docentes deben estar dos años tomando cursos en línea y presenciales para habilitarse, la UPN te va construyendo un perfil idóneo para el desarrollo de esa vida académica. En las normales no es así la habilitación, el fortalecimiento del perfil profesional corre a cuenta del docente, sería diferente si no fuera una inversión del profesional, a la mejor el modelo de las normales tendría que apuntarle a un modelo diferente, a una dotación de recursos; aquí lo que nos hace falta es habilitación para el desarrollo de los trabajos que reclama la reforma curricular, cuando hablamos de trayectos formativos no es fácil porque son escenarios académicos diferentes, al estado le va a costar en esta institución que las tres carreras tengan el mismo discurso y las mismas prácticas pedagógicas, hay una brecha, un desfase. Ahí vamos a empezar a sufrir porque los docentes que estén mejor habilitados para entender el plan 2012 van a despuntar y los que estaban rezagados van a sufrir doble o a decidir irse, lo cual pone a las normales en conflicto; y es que cuesta mucho trabajo, yo ahorita estoy en un curso para certificarme como tutor virtual, es un trabajo para habilitarnos en el uso de las herramientas tecnológicas, ese curso es básico para cualquiera que quiera ser docente del plan de estudios 2012, este curso debiera ser para todo el personal, hay un gran descuido en esta parte por parte del estado, entonces ¡la habilitación le cuesta al docente!

16. ¿Qué parte de su formación inicial considera que debió tener un mayor desarrollo para enfrentar de una mejor manera el proceso de formar parte de un CA?

La UPN me formó a mí, en las normales falta esa parte, a los alumnos se les habilita para ser buenos maestros pero hay una parte que no está siendo atendida y que tiene que ver con la investigación y de otras actividades académicas...teatrales, conferencias...otras.. ¡las normales no lo tienen!, la vida pasa ciclos escolares de las 7 a las 6 de la tarde de lunes a viernes, si tienes que pensar en una actividad extracurricular tiene que ser los sábados, con recursos propios, puedes traer a veces a un investigador, pero las normales deberían estar

enviando permanentemente conferencistas, talleristas, obras de teatro, culturales, como para dotar a los alumnos afín a una vida universitarias, ¡aquí no tenemos ni cancha de básquet bol!

17. ¿El exceso de carga de trabajo es una condicionante para decidir participar en la formación de un CA?

Sí, hay compañeros que están dedicados a muchas cosas, entonces yo creo que la parte de la carga horaria es un sufrimiento, pero también es la parte que no está sujeta a una normatividad, por ejemplo a la maestra que es responsable del CA le he propuesto que se dedique solo a eso, a un curso y a ser asesora, pero hay temor de decir como...30 horas al CA, como que no hay un documento que diga que eso es válido, entonces al no tener el fundamento se conforma con 5 y el resto es carga curricular, se vuelve una dificultad, porque cuando se tiene que hacer el trabajo del CA tenemos que buscar otros espacios en que no tenga que dar clases a contra turno, pero si tuviéramos esa parte normativa de lo que significa justificar las horas para un integrante de CA debidamente fundamentado, habría menos resistencia a dejar esto para atender el CA, las actividades del CA vienen siendo otra dedicación, es una tarea casi fuera de lo que institucionalmente debo cubrir, cuando esto se nos revierta esto...si tenemos 3 CAS todos van a querer sus 30 horas, por eso digo que solo hay que tener 1 CA porque eso se va a regular. Lo único que no sabemos es si los CAS de la UPN tienen algún reglamento, porque hay integrantes que pasan semanas y no van, no tienen que firmar un rol, están dedicados a otros temas, en el caso de nosotros no se podría, estamos sujetos a la firma obligada de un rol y si tienen que trabajar deben hacerlo acá, sabemos que hay un responsable de CA pero sus funciones como tal no lo tenemos, como esto no existe se genera resistencia y la gente lo que quiere es el espacio de confort. En 2 años el estado va a empezar a sufrir, porque cuando se empiecen a rendir los informes o a dar cuentas de lo que PRODEP exige para poder ser un CA consolidado, de los 16 vamos a terminar siendo 2 y entonces el estado va a decir “no los apoyamos”, “no se les fortaleció”; ahorita es un indicador político, es fácil decir “tenemos 16 CAS en formación en el estado” habría que pasarlos a evaluación para ver quienes están despuntando pero ya no de exposición, ahorita ya el estado debe estar invirtiendo, el estado debe decir “qué necesitas”.

18 ¿Qué nos falta como institución para formar más CAS?

Creo que nos falta conocimiento... por cierto, no fuimos al trabajo que hicieron en UPAEP, porque desgasta, si estábamos para ir pero decidimos no ir: hasta donde tengo entendido nos pusieron en una mesa donde iban a estar tres CAS de la escuela normal y uno de no se dónde, entonces como que para platicar en Puebla tres CAS que estamos acá, como que no le “cacho” mucho el tema. Hemos optado por buscar congresos y nos sentamos a tener convocatorias a la vista y donde vemos. Ahorita por ejemplo hay un congreso muy bonito e interesante en Guadalajara de normales y de CAS. Pero ya debemos dejar trabajos internos. La impresión que a mi me da, de los trabajos de CAS en Puebla es más bien como para saber qué es lo que no están haciendo los otros CAS, hay CAS que están integrados pero no tienen ni idea por donde caminar, es un asunto de a ver quién les dice por dónde; no se trata de medirnos, creo que ya por el hecho de ser CA ya la medición o la comparación no aplica, ahorita ya

tendríamos que estar habilitándonos en otras tareas más complejas que nos pudieran dar una idea de que de esos 16 CAS cuales están siendo punta de lanza, cuáles están marcando el rumbo de los CAS en Puebla, como para tratar de darles un empujón a los otros. El CA de esta licenciatura tiene una idea muy clara de cuál es su pretensión, lo que no tenemos es recurso para poder cumplir con el total de las acciones que fortalecerían al CA, pero no nos falta idea; nosotros en este año fuimos a cuatro congresos, pero fueron en México, queremos ir a las escuelas del norte, va a haber un congreso en Yucatán, queremos ampliar nuestra ruta de difusión

19 ¿Si hubiera cambios en la política de las escuelas normales, esto propulsaría el avance en la investigación?

Creo que sí, un CA puede avanzar por sus mismas características, aquí el tema es que de pronto si hubiera alguien que nos respondiera porque el recurso asignado que eran casi \$260,00.00 no llegó a la carrera, una justificación real nos quedamos con un proyecto integral de varias acciones para poder adquirir el material y hacer el trabajo. Al estado le ha faltado la iniciativa de mirar a los CAS que están en formación, no ha entendido que tiene que revisar para poder fortalecer a uno o dos que realmente estén haciendo trabajo, y que le inyecten recursos y facilidades; por ejemplo en mi caso, soy director, integrante de un CA, docente, asesor, tenemos una dedicación completa que nos hace decir que no estamos dedicados 40 horas como es la clave, si hacemos sumas estamos aquí 75 horas. Siendo director me gustaría solo dedicarme a la dirección pero me gusta la academia, pero cuando tengo que ser asesor y tutor pues es mucho. Ahorita ya no soy docente porque en último curso que fui evaluado salí mal, por ir a las reuniones a Puebla no cumplo acá; y así como eso ya solicité no ser tutor porque a veces les fallo a mis tutorados.

No tuvimos un apoyo externo para surgir como CA. Contamos con el apoyo del Dr. Elio Mas Ferrer, de la escuela Nacional de Antropología e Historia, su CA es consolidado y nos habla de cuál es el tema de los CAS; y últimamente tenemos vinculación con el 1er CA que empezó a hablar de interculturalidad en México, está conformado por Ernesto Díaz y la maestra...de la UPN unidad Ajusco.

ANEXO N

Codificación de la entrevista del informante “J”

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
1. Motivación	1. Estado civil (CAFÉ)	Mi esposa tiene solo hasta la secundaria, por su familia no pudo estudiar ni educación media superior, ni superior y pues he contado con la facilidad de poder hacer estudios sin que mi estado civil sea una dificultad, más bien creo que no ha sido un obstáculo.
	2. Personal (VERDE)	<u>Prop.</u> No es tanto como un propósito sino más bien como una idea de participar, como un asunto de que “yo también quiero estar en ese escenario”, no de este lado, del que escucha, sino del que expone las ideas.. pero en mi caso fue más bien un gusto. <u>Motivac.</u> No son diferentes, creo que se van haciendo más complejas.. <u>Impor.</u> Si es importante, debe ser una condición, si no de todos, sí de la mayoría de los compañeros que son tiempos completos y que se dedican a la docencia y a la formación de maestros.
	3. Afinidad y empatía (NARANJA)	Son muy importantes, sin esto es muy difícil avanzar, definitivamente son importantes.
2. Ventajas y Desventajas	4. Economía (ROJO)	Entonces si hay limitaciones porque los CAS de las normales están como

	desconectados de lo que es una práctica de investigación que pudiera hacerse al nivel de las universidades, en donde cuentan con otros recursos y políticas para poder hacer este tipo de trabajo. .. es la SEP quien determina quien tiene becas o a quien se le entrega el recurso para poder hacer este tipo de trabajos.. Solo la parte de no tener recursos, teníamos ya un preregistro para estar en un congreso internacional en Ecuador y lo metimos al plan de acción del CA cuando estaba la posibilidad de la obtención del recurso y no se dio y tampoco contamos con lo necesario para que por lo menos un integrante fuera a Ecuador.. más bien veo que la inversión es larga porque es desde que yo decido entrar a estudiar una licenciatura y una maestría, porque fue de mí dinero, hay un esfuerzo compartido con la familia porque hay limitaciones que tienen que ver con algo que yo debo dedicar a mi desarrollo profesional; el estado debe decir “qué necesitas”. aquí el tema es que de pronto si hubiera alguien que nos respondiera porque el recurso asignado que eran casi \$260,00.00 no llegó a la carrera, una justificación real nos quedamos con un proyecto integral de varias acciones para poder adquirir el material y hacer el trabajo. Al estado le ha faltado la iniciativa de mirar a los CAS que están en formación, no ha entendido que tiene que revisar para poder fortalecer a uno o dos que realmente estén haciendo trabajo, y que le inyecten recursos y facilidades;
--	--

	5. Carga de trabajo (AZUL FUERTE)	Sí, hay compañeros que están dedicados a muchas cosas, entonces yo creo que la parte de la carga horaria es un sufrimiento, pero también es la parte que no está sujeta a una normatividad.. .. como que no hay un documento que diga que eso es válido.. se vuelve una dificultad, porque cuando se tiene que hacer el trabajo del CA tenemos que buscar otros espacios en que no tenga que dar clases a contra turno, pero si tuviéramos esa parte normativa de lo que significa justificar las horas para un integrante de CA debidamente fundamentado, habría menos resistencia a dejar esto para atender el CA.. como esto no existe se genera resistencia
	6. Formación inicial (ROSA)	en las normales falta esa parte, a los alumnos se les habilita para ser buenos maestros pero hay una parte que no está siendo atendida y que tiene que ver con la investigación.. si tienes que pensar en una actividad extracurricular tiene que ser los sábados, con recursos propios, puedes traer a veces a un investigador, pero las normales deberían estar enviando permanentemente conferencistas, talleristas..
3. Repercusiones de la participación	7. Satisfacción (AZUL CLARO)	..como por ejemplo ser asesor de una cantidad importante de trabajos de titulación de la UPN en diferentes

		modalidades, ser asesor de trabajos de titulación de la Normal Superior, pero la satisfacción más grande que tengo es haber apoyado a mi hijo en la obtención del título de la licenciatura en psicología educativa en la UPN en la unidad Ajusco; Contamos con el apoyo del Dr. Elio Mas Ferrer, de la escuela Nacional de Antropología e Historia, su CA es consolidado y nos habla de cuál es el tema de los CAS; y últimamente tenemos vinculación con el 1er CA que empezó a hablar de interculturalidad en México, está conformado por Ernesto Díaz y la maestra...de la UPN unidad Ajusco.
	8. Percepción en el entorno institucional (MORADO)	

ANEXO O

Entrevista a informante “H”

1 ¿Puede comentarme cómo influye el estado civil para formar un CA?

Puede ser que influya, pero no es determinante, en el CA una servidora es soltera pero soy mamá de un niño de 7 años, Alejandra es casada y tiene también 2 hijos pequeños, Raúl también es casado y tiene hijos pequeños y César es el único soltero, creo que no es algo que determine, puede ser que influya en el sentido de la participación en algunos eventos académicos que siempre la tenemos que hacer considerando algunas otras actividades de casa o al menos el ver con quien se quedan nuestros hijos o si van con nosotros, pero tanto como que de eso pueda determinar que no se haga la investigación o que no pueda algún integrante sumarse, yo creo que más bien es una cuestión de actitud, puede ser una excusa para decir “hasta que mis hijos sean grandes”; sí conocemos CAS sobre todo de universidades que la mayoría de sus integrantes aunque son casados sus hijos ya son de edad más avanzada, pero aquí en las normales yo creo que por la temporalidad...en general he notado que la mayoría de los integrantes somos de una misma generación más o menos y de estados civiles diversos, entonces puede ser que eso nos haya generado como otras dinámicas, la dinámica de trabajo pudiera ser diferente, sobre todo considerando las condiciones de trabajo, muchas veces el trabajo se tiene que hacer fuera de casa y entonces tenemos que recurrir a espacios donde nuestros hijos puedan estar entretenidos para que podamos trabajar; si la escuela nos brindara como estos espacios pueda ser que eso se diera en menor medida, pero nunca ha sido, al menos en los integrantes de este CA una actitud que genere una postura de rechazo para seguir por esa condición, tal vez en algunos compañeros sí, pero no lo hemos visto como un factor determinante; además algunas personas que se han interesado en sumarse también son casadas y tienen hijos pequeños.

2. ¿Curiosidad y gusto por la investigación son factores determinantes para la formación de un CA?

Sí, claro, ahora que estoy en el doctorado me doy cuenta que un grado no da todos los conocimientos, creo que es mucho la experiencia, si uno siempre hace investigaciones cuantitativas, aunque tenga doctorado no tiene experiencia en investigaciones cualitativas y no es lo mismos leerlas y atacarlas desde su postura, a formarlas en todas su dimensiones, entonces yo creo que el que exista la curiosidad y motivación para hacer investigación genera que uno vaya rompiendo obstáculos y vaya buscando soluciones para desarrollarla; creo que una cuestión en contra -incluso a nivel nacional-, es el bajo nivel del que se egresa de una licenciatura en cuanto a la investigación y a veces las maestrías que se promueven tienen un corte más hacia la formación que enfocadas a la investigación, entonces uno descubre que no sabe muchas cosas hasta que quiere hacer algo y se da uno cuenta que no tiene esa competencia desarrollada, y no se desarrolla solamente a través de un proceso formal, sino también a través de buscar ayuda y apoyo a quien tiene ese conocimiento; si no se tiene ese

interés por investigar y esa curiosidad por mejorar un proceso o indagar un fenómeno pues al primer obstáculo uno abandona. Si creo que esta cuestión no se fomenta institucionalmente, se ha desarrollado fuera de la escuela...nuestra investigación se ha centrado mucho en mejorar procesos de enseñanza, estamos convencidos que no hay algo totalmente acabado -y así formamos a los alumnos-, siempre hay un proceso qué mejorar; así la investigación, no acaba, en cuanto conocemos y aplicamos nuevas cosas nos damos cuenta que hay otras áreas que no hemos fortalecido y entonces salen nuevos cuestionamientos; cuando alguien se vuelve investigador difícilmente puede dejar de serlo.

3. ¿Le parece importante participar en un CA?

Me parece importante ser parte de un grupo de investigación, la estructura del nombre, los apoyos y todo eso tuvo un origen diferente y tenía la intención de que se dinamizaran ciertos procesos, a veces siento que...analizando nuestra situación en lugar de ser algo a favor ha sido algo en contra porque cuando nosotros hacíamos nuestros pininos en investigación sin darle un nombre a ese grupo, éramos más libres, no se nos cuestionaba tanto, no nos señalaban, ni criticaban tanto, no teníamos tantos obstáculos; ahora mucho del proceso desde que nos registramos ha implicado hacer informes, informes, informes, dar evidencias y evidencias; estar en la mira de quienes a lo mejor no sabían que existíamos y ahora hay que explicar muchas cosas y pelear por tener ese espacio, porque antes si teníamos horas de investigación o no nosotros las íbamos buscando y en el CA esperábamos tener más apoyo pero ha sido lo contrario, entonces ahora decimos que queremos horas del CA porque esas horas las usamos para reportar todo lo que piden, cuando no pide información la supervisión, pide información la dirección, y es información que además es muy recurrente, por ejemplo cada año nos piden cuántas publicaciones tenemos desde el 1er año y aunque las hayamos reportado el año anterior, vuelven a pedir la misma información, o bien tenemos que cubrir muchos compromisos institucionales, entonces si es algo positivo porque además valoro el hacer investigación en colaboración y también lo he vivido desde que en España el grupo de la Peonza nos aceptó y aunque yo he trabajado menos directamente con ellos por cuestiones económicas, si he visto el impacto de que sean un colectivo y de que se apoyen y produzcan, creo que en nuestras condiciones hacerlo solos es mucho más complejo, pero no creo que el ser parte del CA nos haya dado un estatus positivo o de tener algún beneficio, si bien tuvimos un apoyo económico este no cubrió lo que pedíamos y entonces ahora fue una obligación generar la parte complementaria para dar evidencias de que sí se hizo todo el trabajo, a lo mejor sí hubiéramos publicado el libro pero no con tanta presión y generar los otros \$40,000.00 que faltaron, fue estresante, había un tiempo límite y fue que...;ahora se publica el libro!

4. ¿Cuál es su propósito principal al formar parte de un CA?

El mismo con el que iniciamos, formalizar los procesos de investigación que realizábamos, hacer investigación, que aporte conocimiento sobre todo a nuestros alumnos y a los maestros con los que podemos compartir nuestra experiencia a fin de mejorar o hacer algunas contribuciones a la educación, pero no ha cambiado; tal vez ahora existe una motivación por pasar a otros niveles que a lo mejor como grupo no teníamos, que uno tiene que ir

construyendo para ir evolucionando, y ya como CA decir: ah bueno si estamos en formación, ahora para ser CA consolidado necesitamos tal cosa; decidirme a estudiar el doctorado tan pronto fue como decir: tenemos muchas cosas, colaboración con otros CAS, proyectos, mucha productividad pero no tenemos el doctorado y eso si es algo que le pega mucho al índice de evaluación, pero no es tampoco solo vivir para eso, incluso este año quisimos cerrar el CA debido a que al estar estudiando el doctorado teníamos más exigencias en esa parte formativa y que íbamos a descuidar al CA, aunque en lo personal mi línea de investigación sigue siendo la que he venido trabajando del CA, que es aprendizaje cooperativo.

5. ¿Qué tipo de satisfacciones le ha dejado?

Es que no lo hemos sentido porque nunca hubo un momento en el que hubiera un reconocimiento por ser parte...realmente solo fue como...llegó su oficio, ahí está y ya, de ahí no esperábamos una ceremonia pero a veces hablan mucho en los discursos, en los informes, en las acreditaciones siempre dicen CAS, pero nunca ha habido un espacio en el que ..son juntas como de organización, pero no para platicar de lo que hacemos y ver cómo está impactando, creo que hay un gran desconocimiento al mismo interior de los programas educativos; intuyen, piensan o imaginan qué hacemos, pero no lo saben, lo saben más los alumnos que colaboran con nosotros, entonces a lo mejor una de las satisfacciones fue que con el dinero que era para becas para alumnos los pudimos apoyar económicamente para participar en un evento académico y una parte económica se les dio, eso fue algo que hicimos por única vez y que nos hizo sentir bien y reconocer, porque como la escuela no lo hace en ningún sentido, fue bueno darles como más condiciones a los estudiantes y reconocer el trabajo que hacen como colaboradores, fue como algo positivo; también el sacar el libro, que viniera Carlos de España para trabajar el libro, cuando lo tuvimos impreso y vimos la portada fue como ya decir...ay si puedo hacer un libro, también el que viniera Carlos Velázquez porque ya tiene una trayectoria muy importante en España y en México también, y que dijera “lo que están haciendo vale la pena y los voy a apoyar”, que nos tenga presentes...creo que ha habido más reconocimiento fuera de ...que aquí dentro.

6. ¿Tiene desventajas el ser parte de un CA?

Sí, yo sigo creyendo que muchas cosas las hubiéramos hecho con o sin el nombre de “CA”, no quiere decir que al ser CA ya las hicimos, eran planes que ya teníamos y que queríamos consolidar con o sin el nombre de CA, nos ha traído muchos problemas también al interior del equipo por estas demandas, por ejemplo: de un día para otro “mañana tienen junta los CAS” como si estuviéramos solo sentados esperando a ver a donde nos mandan; que la carpeta, vienen a entrevistarnos y les hemos dicho a nuestras autoridades la necesidad de un horario común, de que se respeten nuestros cursos porque nuestra investigación se sitúa en un curso y cuando lo solicitamos es porque ya veníamos desarrollando algo que va a impactar en ese curso y sucede que por un capricho nos lo quitan, entonces estos detallitos que pueden ser insignificantes para cualquier docente pero que en nuestra investigación son horas que se echan a la basura y que tienen que volverse a empezar, de pronto no somos escuchados, entonces todas las dificultades que hemos identificado y que a veces externado a fin de que se pueda mejorar, mucha gente las escucha, incluso las comparte, o están conscientes de..

pero no hemos encontrado quien pueda reducirlas y son cosas sencillas, por ejemplo, después de 4 años no tenemos un espacio específico, es nuestro cubo como el de cualquier otro maestro, pero no hemos logrado incluso que nos lo den solos, para que ahí podamos tener nuestro acervo que hemos comprado con dinero del Programa de mejoramiento, o el multifuncional, o tener una reunión para discutir sin afectar al compañero que está ahí que no es del CA; el hecho de que los alumnos que colaboran con nosotros van a participar en un evento académico y tengan el apoyo para faltar a clases o tengan un apoyo económico para asistir porque al fin y al cabo quien más reconocimiento gana es la escuela, la licenciatura, pero al ser nosotros de tres programas si hemos comparado, ha habido alumnos que si se van, por ejemplo Educación Especial les apoya a sus alumnos mucho económicamente con la inscripción y el traslado pero a nosotros solo es el 50% de la inscripción, no les dan ni para su torta, y además les ponen falta, entonces esas dificultades se han acentuado al ser parte del CA porque si existen como ciertas envidias o quiero verlo más como falta de conocimiento sobre lo que ocurre y falta de ganas de querer hacer su propio CA para decir “ah bueno..” y esos privilegios que a veces tienen los alumnos los interpretan como.. “tu pides privilegios para tus alumnos”, pueden extenderse a más alumnos que estén interesados en hacer otras cosas, porque no todos los alumnos tienen que interesarse por nuestra línea de investigación.

7. ¿Qué es exactamente lo que le motivó a formar parte de un CA?

8. ¿Cómo considera que lo perciben sus compañeros por ser parte de un CA?

No creo que sea algo positivo porque por ejemplo, ahora renové mi perfil y nadie me felicitó, entonces no creo que sea algo importante para ellos; creo que ha sido al menos en mi licenciatura, creo que quienes hacen investigación nos felicitan cuando se enteran de algún logro, pero de la escuela...pues...alguna vez mi directora anterior me dijo: es que cuando tú haces evidencias que los demás no hacen, entonces yo creo que esa fue la interpretación que más he recibido, alguien que les hace ver cuestiones que no hacen y les genera cierta incomodidad, es como un espejo en el que ellos ven algunas debilidades que están teniendo en su desempeño y no les gusta verlo, y como todo el tiempo estoy peleando por condiciones o porque queremos ir a un evento o hacer una actividad, o un alumno hizo algo y lo reconocen, o alguna cosa así, pues si me ven como alguien que todo el tiempo está queriendo algo.

9. ¿Actualmente son diferentes las causas por las que continúa en el CA? ¿Cuáles son estas?

Puede ser que si porque en el inicio no queríamos formar l CA, porque hasta ahorita Ale, después de 4 años no ha logrado el tiempo completo y ahí es donde yo veo que no se han buscando los medios para atender muchas de nuestras necesidades, porque tengo compañeros que ahora ya son tiempos completos, cuando ella ya tenía horas y no ha recibido apoyo, pero creo que fue en un inicio demostrar que si se podía, yo fui subdirectora y yo dije muchas veces que era posible y era como romper el mito de ser CA en una escuela normal, ahora pues no de hecho...cuando les entregamos a los directores el oficio para desintegrar el CA fue uy difícil porque después de lograrlo...es como comprar una casa y de pronto decidir venderla, todos esos sacrificios que implicó, desveladas o cuestiones así como que de pronto

decidir todos “pues lo desintegramos”, también fue como una forma de decir ya estamos cansados, llegamos a nuestro límite de tolerancia por buscar condiciones que creemos que benefician más a las escuela que a nosotros, porque duele que apoyen por ejemplo la compra de cualquier cosa intrascendente, que apoyar un evento académico, o que nos apoyen en el libro o que nos den un espacio para difundirlo, fue un momento en el que nos dimos cuenta que no era muy importante para muchos, porque entregamos el oficio de la decisión de desintegrarlo y nuestra directora no dijo nada, dijo que estaba bien y que era nuestra decisión, y de hecho hasta contenta se veía, así como el equipo de planeación, el Mtro. George también nos dijo que era una lástima pero que lo entendía, y la única que dijo que no rotundamente fue la maestra Dulce; entonces creo que después de 4 años, esta motivación por mantener un estatus y crecer y crecer ya no existe tanto, ahora es más como un requerimiento, de hecho aceptamos continuar así como una indicación pero no sabemos si en la siguiente evaluación sigamos estando, porque aunque se firmó como una especie de acta en la que los directores se comprometían a darnos las condiciones para seguir, esas condiciones son como en contra de nosotros, porque aunque estemos becados vamos a venir a dar clases, a dar asesorías, como para no perder los índices mínimos, pero en lugar de ser un apoyo para la escuela, lo ven como una dificultad.

10. ¿Cuál es la importancia de la afinidad y empatía entre los integrantes?

Ese factor sí creo que puede ser determinante, porque he visto no a lo mejor en nuestro CA aunque si tuvimos una situación en la que pueda ser que eso haya generado que un integrante saliera, pero también lo he visto en otros CAS o grupos de investigación que han intentado formarse como CAS; por ejemplo, hemos visto que cuando es una indicación institucional: “ustedes 5 que son tiempos completos intégrense” no lo han logrado, debido a que no encuentran esta afinidad, ya sea personal o afinidad académica en los intereses de desarrollar una investigación bajo ciertos parámetros o categorías similares que digan “ah, pues vamos a hacerlo en grupo”, yo creo que además en nuestro caso eso ha sido un detonante para continuar, porque cuando algunos hemos estado más desmotivados para seguir, los otros han hecho ese equilibrio y han brindado ese apoyo emocional o incluso de trabajo para que puedan darse las condiciones, situación que a lo mejor si no hubieran esos lazos el CA ya no existiera, y en general yo he visto que los otros 2 CAS también mantienen ciertos lazos de afinidad personal y disciplinaria. En nuestro caso fue determinante porque nuestro CA surge de la fusión de 2 grupos de investigación pero Raúl y Elizabeth tenían una afinidad académica, estaban haciendo seguimiento de egresados, y nosotros desde el inicio hemos generado investigación a partir de nuestro trabajo como docentes, analizar cómo son nuestras prácticas y a partir de ello mejorarlas para nuestros estudiantes, entonces era un interés que teníamos tanto Ale como César y yo, y cuando le fuimos dando forma encontramos en el aprendizaje cooperativo una buena respuesta para mejorar estos procesos, y ya de ahí si lo hemos marcado más, incluso hemos intentado darle más figura al aprendizaje cooperativo de México, porque como trabajamos con España para que nos ubiquen como país, y hemos buscado también que los alumnos cuando son colaboradores sientan como esta afinidad y se establezcan estos lazos, también tiene que ver con la línea que desarrollamos, en la línea

trabajamos mucho esta parte de la importancia que tienen las relaciones interpersonales para el aprendizaje, entonces es una postura que también nos ayuda a que los alumnos vean que no solo es en el aula, sino que impacta en los estilos incluso personales y ya que nos fusionamos con Elizabeth y Raúl hemos buscado fortalecer estos lazos y en el CA sí es esencial, porque si no se tiene esta afinidad disciplinaria y estas ganas de que los resultados de un proceso abonen a la investigación del otro, o puedan trabajarse ponencias colaborativas o algunos talleres también así creo que no podríamos hablar de un CA, se empiezan a generar investigaciones individuales que es muy difícil justificar que sean de un CA, puede ser que haya momentos en que por cuestiones personales o de trabajo hay quien más produce, pero también hemos buscado este equilibrio en estar al tanto de qué se está produciendo para participar o apoyar al otro, dentro de la metodología que utilizamos es la investigación acción colaborativa, lo estamos trabajando recientemente, lo habíamos hecho pero de una manera más empírica y ahora sabemos que sí es factible esta parte en la que el investigador como es parte de quien promueva este cambio, pueda ser apoyado por otros observadores o colaboradores para dar este proceso; y las dificultades institucionales que hemos tenido se asumen más fácil en equipo, por ejemplo que no tenemos una carga horaria común o que no nos dan permiso para participar en un evento académico, nos vamos apoyando en esto, a veces entramos todo el equipo a hablar con los directores para que vean que no es capricho o una situación particular, sino es una exigencia o necesidad del CA y eso también ha sido importante porque a lo mejor moralmente no nos sentimos tan solos si sabemos que somos parte de...y el CA también nos ha permitido solicitar algunas cuestiones que en otros espacios a lo mejor serían dados por hecho, si me voy a un congreso que me den la comisión, pero en nuestro caso a veces hacer un trabajo con alumnos de nuestra licenciatura con el otro, requiere de una serie de permisos en los que a veces es necesario que estemos todos para explicar por qué trasladar a los alumnos de un espacio a otro.

11. ¿Cuáles son las experiencias negativas que se presentaron durante el proceso de formación de su CA?

12. ¿Cuáles son las barreras que se les presentaron para formar su CA?

13. ¿Podría ampliar un poco más acerca de la influencia de la familia en la formación de su CA?

Yo creo que influye mucho, mis abuelos fueron maestros muy reconocidos aquí en Puebla, por eso como en una parte rebelde en un inicio no quise ser maestra porque en mi escuela hay como una tradición muy fuerte hacia la docencia y hacia una docencia que genera un peso muy fuerte, porque a diferencia de decir “soy el hijo o el nieto de fulanito y ahora tengo privilegios”, creo que ellos nos dejaron un legado muy importante y de pronto era estar a la altura de esas expectativas, mi abuela fue maestra de básica y ya al final fue bibliotecaria hasta que se jubiló, y mi abuelo fue supervisor y fueron maestros de muchos de los maestros de aquí; yo creo que a mi esta parte del rol del maestro, de alguien que siempre se está preparando, de alguien que lee mucho y lee siempre fue como algo que no me enseñaron de manera formal, sino vi en mi casa ¡toda la vida! Y de ahí...todas las profesiones de mis tíos - tengo un tío que es médico- han implicado que yo me prepare, han sido un ejemplo para mí;

mi papá fue quien se encargó de hacer la transición tecnológica de la BUAP, hizo la digitalización de control escolar y a mí me tocó ver que el se preparara en el conocimiento de equipo y de programas que no conocía, eso si me generó la idea de que cuando algo no lo sabemos hacer, hay que investigar cómo hacerlo y aprenderlo, no necesariamente en un contexto formal mediante un curso, sino yendo a preguntar y aprendiendo de otros. Ha habido mucha influencia en mi casa..

14. ¿De qué manera influyen las actividades culturales que realiza dentro de un CA?

Ha influido también la familia para ir a conciertos, museos, leer buenos libros, a buenos autores; toda la vida veía a mis tíos leyendo buenos autores tanto como por hobby, generalmente íbamos de vacaciones y todos llevaban un libro, y además como en esta parte de tener un continuo de prepararse, de estar siempre buscando oportunidades de crecimiento que impacten también en lo personal.

15. ¿Cómo se siente al echar mano de su economía para las actividades del CA?

Como empezamos a hacerlo individualmente desde antes, desde que me dediqué a psicología, mi formación inicial es en la universidad, entonces yo si tenía muy claro que yo tenía que comprar mis pruebas estandarizadas en lugar de fotocopiarlas, toda esta parte de invertir en la profesión la tenía muy clara, lo vi mucho en mis maestros y no es algo que se diga, pero se hace, cuando llegas a una escuela como maestro de horas, generalmente no hay mucho apoyo para los maestros de este tipo, entonces si yo quería, desde lo más insignificante como era comprar una película para verla en la escuela, hasta llevar a mis alumnos a algún lugar y ellos tenían menos dinero que yo, pues implicaba desembolsar. En las primeras acciones que tuvimos teníamos muy claro que si queríamos ir a algún congreso teníamos que pagar, que si queríamos tomar un curso, pues teníamos que pagarlo, si queríamos libros teníamos que comprarlos, entonces yo creo que ha sido una política institucional de siempre dar cierta cantidad para el desarrollo de proyectos institucionales, como que se piensa que es un proyecto personal y que hay que desembolsar algo y que tenga un impacto directo en el aula y aunque se informe sobre él; no me ha costado mucho, sí me hace feliz ir a un evento académico y es como un premio para mí misma, no lo veo como una exigencia de trabajo, entonces no me ha costado mucho desembolsar y decir...quiero ir a este congreso porque me han dicho que es muy importante y que las reflexiones que ahí se generan contribuyen y porque ahí sería importante que se retroalimentara mi proyecto, entonces buscar el escenario y recibir eso, por eso creo que no me ha costado mucho desembolsar, nunca me he cuestionado si está bien o mal, pero si ha limitado que pueda ir a algunos lugares, porque por ejemplo no he podido ir a España, aunque tenemos como mucho apoyo, y han pasado dos congresos de cooperación en España, por lo caro que es, porque implica que sea un desembolso de alrededor de \$50,000.00 en una semana, entonces ese gasto no lo puedo cubrir, por eso puedo decir que la parte económica la he visto como una limitante para participar en algunos proyectos, pero no me ha dolido desembolsar para darle vida a las acciones que hay, de pronto yo animo a mis alumnas y he sentido muy feo porque yo les pago en la medida de mis posibilidades una parte de su inscripción. No me duele, pero sí a veces me causa apuros económicos.

16. ¿Qué parte de su formación inicial considera que debió tener un mayor desarrollo para enfrentar de una mejor manera el proceso de formar parte de un CA?

La maestría sí, fue cara en términos de aprendizaje para los beneficios que tuve, fue muy formativa, incluso a la mitad de la maestría, junto con otra compañera que se salió, ya habíamos reconocido que no estábamos aprendiendo nada, que podíamos llegar a las clases sin haber leído nada y podíamos hablar del tema porque eso me lo había dado mi formación inicial, y era triste ver que teníamos compañeros que hacían un esfuerzo enorme para poder participar en las sesiones porque no lo tenían y lo adquirirían pero no era algo satisfactorio. Yo tenía una tesis muy pequeña, que ahora veo que le faltaban muchas mejoras, cuando quise presentarla hubo mucha resistencia en la institución y era más caro presentar la tesis que titularme automáticamente, eso no fue positivo. En la parte de las maestrías lo he dicho mucho, un daño muy grande de la SEP son los convenios que se generan en estos posgrados, porque incluso hay instituciones que dicen “mi maestría de convenio tiene menor calidad que las maestrías que no están en convenio con la SEP”, entonces creo que fue de las experiencias que aprendí mucho, por eso ahora dije “regreso a mi alma mater”, no hice la maestría en la BUAP porque dije: quiero conocer otras cosas, pero no fue algo positivo, de la BUAP yo si tuve muchas cosas, tuve una formación que me permitió conocer muchos estilos de enseñanza, también que me permitió participar en muchos espacios académicos, cuando yo llegué aquí a la normal era de las cosas que me asombraban ¿por qué no había seminarios? ¿por qué los maestros no iban a congresos? ¿por qué los alumnos no iban a oír directamente a Howard Gardner? Yo escuché en un congreso a la hija de Vygotsky, y a alumnos de Luria, tuve un diplomado en criminología, en áreas que yo veía que mi información era débil la BUAP te da muchos elementos; y cuando llego acá y digo ¿cuándo habrá estos espacios académicos de discusión? Fue un choque...En la formación inicial reconozco que había maestros que hacían investigación-acción y que hacían muchas cosas que digo: si les hubiera puesto mayor atención me hubieran facilitado mucho mis procesos, porque recuerdo; tengo libros muy buenos de Eliot, de Rogers, de cuando iniciaba la investigación acción y yo en ese entonces no dimensionaba lo importante que iba a ser en mi desempeño futuro. ¡Tuve una formación inicial muy buena! De mucha calidad, fui de las últimas generaciones que tuvieron a decanos y que en esta temporada se empezaron a jubilar en psicología. Los alumnos en las normales deberían sentir eso, que después de que pasa un tiempo digan ¡la educación que recibí fue muy buena!

17. ¿El exceso de carga de trabajo es una condicionante para decidir participar en formación de un CA?

Sí, aunque como yo venía teniendo más trabajo, cuando regresé a mi grupo y a investigar, en el inicio lo sentí más tranquilo, yo venía de 2 años de gestión, primero en la SEP y luego aquí, cuando regreso me sentí menos presionada, porque además a mí sí me gusta mucho estar en grupo, entonces regresé como a renovarme y a darme cuenta que después de estar fuera -aunque fue muy interesante y aprendí muchas cosas- si extrañaba mucho estar en grupo y de ahí derivar muchos proyectos; sí creo que puede haber personas que digan que no quieren meterse en más problemas, aunque en realidad yo veo que quienes empiezan a dedicarse a esto, van dejando otras áreas, lo que pasa es que a lo mejor hay menos exigencia en otras

áreas en cuanto a evidencias, se puede estar en difusión y con algunas fotos ya justificas, mientras que aquí hay que hacer ponencias, hay que hacer cosas que no es tan fácil documentar, yo creo que por ejemplo ya después de 4 años ¡si me siento muy cansada! Creo que hice mal al aceptar que podía investigar con 4 horas porque mis directores pensaron que es una tarea que se puede desarrollar en ese tiempo, aunque bien sabían que se hacía fuera de casa, después de mucho tiempo y sobrecarga, sí puedo decir que mi producción ha bajado mucho porque ya no puedo como me desvelaba antes, o ya ahora con mi hijo más grande ya no puedo dedicarme a trabajar en las tardes. La carga sí está muy relacionada no solo con decir ser parte de un CA sino con la productividad, entre más cosas tenemos que hacer, menos elementos tenemos para producir, porque además cuando nos volvemos CA se agrega una parte de gestión o de rendición de cuentas muy desgastante a la que hay que dedicarle tiempo para llenar formatos o integrar carpetas y que a lo mejor antes de eso no era tan necesario tenerlo en un formato particular, entonces la sobrecarga se agudiza con esta parte administrativa; yo veo que hay otros lugares en los que tienen más apoyo; como que hay cosas que si ya se reportaron a través de las plataformas pero no está definido aquí en la escuela ¿entonces a quien se le entregan? Entonces uno va a un congreso y le tiene que entregar a medio mundo, y luego también económicamente, yo por ejemplo no me doy el lujo, prefiero invertir ese dinero de copias y de papel y de impresiones en otras áreas, se le tiene que entregar a la subdirectora académica, al director, al administrativo, al de CIEES, en dirección general, la constancia, la ponencia, etc. Y a veces es por tiempo, tenemos clase u otras cosas qué hacer y no podemos andar repartiendo todas esas cosas.

18 ¿Cuáles son esas condiciones institucionales de apoyo que nos están faltando para hacer investigación en las escuelas normales?

La regulación de la carga diversificada, porque por ejemplo al menos en mi escuela los directivos han entendido carga diversificada como esta saturación de actividades en las que por ejemplo se tienen 2 horas en tutoría, 2 en evaluación, 10 de clase, 2 en trayecto de no sé qué...entonces son 2, 2, 2, y en todas hay que hacer algo, pero ese trabajo no se hace en 2 horas, entonces hay quienes dicen “yo no hago nada” jajaja, pero hay quienes nos sentimos muy saturados en todas, entonces “diversificar” qué implica, cuántas veces al año se tendría que hacer docencia, con qué condiciones, entonces creo que una de las condiciones institucionales esenciales es la diversificación de la carga, tanto para CAS como para perfil deseable. Otra cosa serían las condiciones en que se desarrolla la investigación para cuidar que estas condiciones se puedan dar sin cuestiones personales, nosotros sí necesitamos mucho clases específicas para desarrollar el proyecto y luego si funciona bien...por ejemplo, hace un año hicimos como una fusión entre las expectativas de las clases que dábamos Ale y yo, fue complementario, y decidimos hacer algo interesante, como producto 15 alumnos tuvieron ponencias registradas, eso la dirección lo consideró bueno y ahora nos encasilla en esa asignatura, sin establecer un diálogo para saber si es factible, porque a nosotros nos gustaría probarlo en otro contexto, o bien no con esa carga; dijo “lo lograron” entonces ¡ahora con todas! Se vuelve una carga muy excesiva que no es tan fácil de elaborar, entonces el que las condiciones sean más institucionales que personales. También hace falta definir procesos, que se generen como normas en las que digan “yo te puedo apoyar en un evento si cubre esto

y esto”, y que sea como una partida institucional, porque a veces se hace en función del estado de ánimo de los directivos y eso creo que tampoco es sano...jaja.

19 ¿Qué nos falta en las escuelas normales para hacer investigación?

Nos falta cultura de la investigación, asumir esta responsabilidad social de generar investigación para mejorar la educación de los normalistas, pero también de la educación básica. Nos faltan convenios. Nos falta cierta autonomía legal que nos permita generar estos espacios. Nos falta normar muchos procesos, yo creo que esa parte se genera a nivel institucional, a nivel interno regular o definir el perfil del docente y trabajar para que se consolide, no el perfil deseable de PRODEP, sino el perfil de los docentes, para que los maestros que se inician o que llegan a la escuela digan “ah bueno, ser maestro del BINE implica hacer esto y esto..”, porque algo triste de mi licenciatura es que maestros muy jóvenes no están motivados porque ya se dieron cuenta que es más trabajo, cuando se puede tener una actitud menos comprometida y aun así tener los mismos beneficios laborales, incluso a lo mejor hasta menos problemas, es importante construir un perfil institucional acorde a la educación superior que nos permita ir normando toda esa parte.

ANEXO P

Codificación de la entrevista del informante “H”

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
1. Motivación	1. Estado civil (CAFÉ)	Puede ser que influya, pero no es determinante, en el CA una servidora es soltera pero soy mamá de un niño de 7 años, Alejandra es casada y tiene también 2 hijos pequeños, Raúl también es casado y tiene hijos pequeños y César es el único soltero, creo que no es algo que determine, puede ser que influya en el sentido de la participación en algunos eventos académicos que siempre la tenemos que hacer considerando algunas otras actividades de casa o al menos el ver con quien se quedan nuestros hijos o si van con nosotros, pero tanto como que de eso pueda determinar que no se haga la investigación o que no pueda algún integrante sumarse, yo creo que más bien es una cuestión de actitud, pero aquí en las normales yo creo que por la temporalidad..en general he notado que la mayoría de los integrantes somos de una misma generación más o menos y de estados civiles diversos, entonces puede ser que eso nos haya generado como otras dinámicas, la dinámica de trabajo pudiera ser diferente, sobre todo considerando las condiciones de trabajo, muchas veces el trabajo se tiene que hacer fuera de casa y entonces tenemos que recurrir a espacios donde nuestros hijos puedan estar entretenidos para que podamos trabajar;

		no lo hemos visto como un factor determinante; además algunas personas que se han interesado en sumarse también son casadas y tienen hijos pequeños.
	2. Personal (VERDE)	Prop. El mismo con el que iniciamos, formalizar los procesos de investigación que realizábamos, hacer investigación, que aporte conocimiento sobre todo a nuestros alumnos y a los maestros con los que podemos compartir nuestra experiencia a fin de mejorar o hacer algunas contribuciones a la educación, pero no ha cambiado; tal vez ahora existe una motivación por pasar a otros niveles C y G Sí, claro, ahora que estoy en el doctorado me doy cuenta que un grado no da todos los conocimientos, creo que es mucho la experiencia yo creo que el que exista la curiosidad y motivación para hacer investigación genera que uno vaya rompiendo obstáculos y vaya buscando soluciones para desarrollarla; creo que una cuestión en contra -incluso a nivel nacional-, es el bajo nivel del que se egresa de una licenciatura en cuanto a la investigación y a veces las maestrías que se promueven tienen un corte más hacia la formación que enfocadas a la investigación, entonces uno descubre que no sabe muchas cosas hasta que quiere hacer algo y se da uno cuenta que no tiene esa competencia desarrollada Impor. Me parece importante ser parte de un grupo de investigación, la estructura del nombre, los apoyos y todo eso tuvo un

		origen diferente y tenía la intención de que se dinamizaran ciertos procesos, a veces siento que..analizando nuestra situación en lugar de ser algo a favor ha sido algo en contra porque cuando nosotros hacíamos nuestros pininos en investigación sin darle un nombre a ese grupo, éramos más libres, no se nos cuestionaba tanto, no nos señalaban, ni criticaban tanto, no teníamos tantos obstáculos; entonces si es algo positivo porque además valoro el hacer investigación en colaboración
	3. Afinidad y empatía (NARANJA)	Ese factor sí creo que puede ser determinante, hemos visto que cuando es una indicación institucional: “ustedes 5 que son tiempos completos intégrense” no lo han logrado, debido a que no encuentran esta afinidad, ya sea personal o afinidad académica en los intereses de desarrollar una investigación bajo ciertos parámetros o categorías similares que digan “ah, pues vamos a hacerlo en grupo”, yo creo que además en nuestro caso eso ha sido un detonante para continuar, porque cuando algunos hemos estado más desmotivados para seguir, los otros han hecho ese equilibrio y han brindado ese apoyo emocional o incluso de trabajo para que puedan darse las condiciones, situación que a lo mejor si no hubieran esos lazos el CA ya no existiera, y en general yo he visto que los otros 2 CAS también mantienen ciertos lazos de afinidad personal y disciplinaria. , y hemos buscado también que los alumnos cuando son colaboradores sientan como esta afinidad y se

		establezcan estos lazos, también tiene que ver con la línea que desarrollamos, en la línea trabajamos mucho esta parte de la importancia que tienen las relaciones interpersonales para el aprendizaje, entonces es una postura que también nos ayuda a que los alumnos vean que no solo es en el aula, sino que impacta en los estilos incluso personales si no se tiene esta afinidad disciplinaria y estas ganas de que los resultados de un proceso abonen a la investigación del otro, o puedan trabajarse ponencias colaborativas o algunos talleres también así creo que no podríamos hablar de un CA, puede ser que haya momentos en que por cuestiones personales o de trabajo hay quien más produce, pero también hemos buscado este equilibrio en estar al tanto de qué se está produciendo para participar o apoyar al otro, y las dificultades institucionales que hemos tenido se asumen más fácil en equipo, por ejemplo que no tenemos una carga horaria común o que no nos dan permiso para participar en un evento académico, nos vamos apoyando en esto, a veces entramos todo el equipo a hablar con los directores para que vean que no es capricho o una situación particular, sino es una exigencia o necesidad del CA y eso también ha sido importante porque a lo mejor moralmente no nos sentimos tan solos si sabemos que somos parte de..y el CA
2. Ventajas y Desventajas	4. Economía (ROJO)	y también lo he vivido desde que en España el grupo de la Peonza nos aceptó y aunque yo he trabajado menos

	directamente con ellos por cuestiones económicas, si bien tuvimos un apoyo económico este no cubrió lo que pedíamos y entonces ahora fue una obligación generar la parte complementaria para dar evidencias de que sí se hizo todo el trabajo, a lo mejor sí hubiéramos publicado el libro pero no con tanta presión y generar los otros \$40,000.00 que faltaron, fue estresante, había un tiempo límite y fue que..¡ahora se publica el libro! después de 4 años no tenemos un espacio específico, es nuestro cubo como el de cualquier otro maestro, pero no hemos logrado incluso que nos lo den solos, para que ahí podamos tener nuestro acervo que hemos comprado con dinero del Programa de mejoramiento, o el multifuncional, o tener una reunión para discutir sin afectar al compañero que está ahí el hecho de que los alumnos que colaboran con nosotros van a participar en un evento académico y tengan el apoyo un apoyo económico para asistir por ejemplo Educación Especial les apoya a sus alumnos mucho económicamente con la inscripción y el traslado pero a nosotros solo es el 50% de la inscripción, no les dan ni para su torta, y además les ponen falta, cuando les entregamos a los directores el oficio para desintegrar el CA fue uy difícil porque después de lograrlo...es como comprar una casa y de pronto decidir venderla, todos esos sacrificios que implicó, desveladas o cuestiones así como que de pronto decidir todos “pues lo desintegramos”, también fue como una forma de decir ya estamos cansados,
--	---

		llegamos a nuestro límite de tolerancia por buscar condiciones que creemos que benefician más a las escuela que a nosotros, porque duele que apoyen por ejemplo la compra de cualquier cosa intrascendente, que apoyar un evento académico, o que nos apoyen en el libro o que nos den un espacio para difundirlo, fue un momento en el que nos dimos cuenta que no era muy importante para muchos, porque entregamos el oficio de la decisión de desintegrarlo y nuestra directora no dijo nada, dijo que estaba bien y que era nuestra decisión, En las primeras acciones que tuvimos teníamos muy claro que si queríamos ir a algún congreso teníamos que pagar, que si queríamos tomar un curso, pues teníamos que pagarlo, si queríamos libros teníamos que comprarlos, entonces yo creo que ha sido una política institucional de siempre dar cierta cantidad para el desarrollo de proyectos institucionales, como que se piensa que es un proyecto personal y que hay que desembolsar algo y que tenga un impacto directo en el aula y aunque se informe sobre el; no me ha costado mucho, no me ha costado mucho desembolsar y decir..quiero ir a este congreso porque me han dicho que es muy importante y que las reflexiones que ahí se generan contribuyen y porque ahí sería importante que se retroalimentara mi proyecto, entonces buscar el escenario y recibir eso, por eso creo que no me ha costado mucho desembolsar, nunca me he cuestionado si está bien o mal, pero si ha limitado que pueda ir a algunos lugares, porque por ejemplo no he podido ir a España, aunque tenemos como mucho apoyo, y han pasado dos congresos de cooperación en España,
--	--	--

		por lo caro que es, porque implica que sea un desembolso de alrededor de \$50,000.00 en una semana, entonces ese gasto no lo puedo cubrir, por eso puedo decir que la parte económica la he visto como una limitante para participar en algunos proyectos, pero no me ha dolido desembolsar para darle vida a las acciones que hay, uno va a un congreso y le tiene que entregar a medio mundo, y luego también económicamente, yo por ejemplo no me doy el lujo, prefiero invertir ese dinero de copias y de papel y de impresiones en otras áreas, se le tiene que entregar a la subdirectora académica, al director, al administrativo, al de CIEES, en dirección general, la constancia, la ponencia, etc. y que sea como una partida institucional, porque a veces se hace en función del estado de ánimo de los directivos y eso creo que tampoco es sano...jaja.
	5. Carga de trabajo (AZUL FUERTE)	incluso este año quisimos cerrar el CA debido a que al estar estudiando el doctorado teníamos más exigencias en esa parte formativa y que íbamos a descuidar al CA, Sí, aunque como yo venía teniendo más trabajo, cuando regresé a mi grupo y a investigar, en el inicio lo sentí más tranquilo, yo venía de 2 años de gestión, primero en la SEP y luego aquí, cuando regreso me sentí menos presionada, se puede estar en difusión y con algunas fotos ya justificas, mientras que aquí hay que hacer ponencias, hay que hacer cosas que no es tan fácil documentar, yo creo que por ejemplo ya después de 4

		años ¡si me siento muy cansada! Creo que hice mal al aceptar que podía investigar con 4 horas porque mis directores pensaron que es una tarea que se puede desarrollar en ese tiempo, aunque bien sabían que se hacía fuera de casa, después de mucho tiempo y sobrecarga, sí puedo decir que mi producción ha bajado mucho porque ya no puedo como me desvelaba antes, o ya ahora con mi hijo más grande ya no puedo dedicarme a trabajar en las tardes. porque además cuando nos volvemos CA se agrega una parte de gestión o de rendición de cuentas muy desgastante a la que hay que dedicarle tiempo para llenar formatos o integrar carpetas y que a lo mejor antes de eso no era tan necesario tenerlo en un formato particular, entonces la sobrecarga se agudiza con esta parte administrativa; ejemplo al menos en mi escuela los directivos han entendido carga diversificada como esta saturación de actividades en las que por ejemplo se tienen 2 horas en tutoría, 2 en evaluación, 10 de clase, 2 en trayecto de no sé qué..entonces son 2, 2, 2, y en todas hay que hacer algo, pero ese trabajo no se hace en 2 horas, entonces hay quienes dicen “yo no hago nada” jajaja, pero hay quienes nos sentimos muy saturados en todas, entonces “diversificar” qué implica, cuántas veces al año se tendría que hacer docencia, con qué condiciones, entonces creo que una de las condiciones institucionales esenciales es la diversificación de la carga, tanto para CAS como para perfil deseable. Se vuelve una carga muy excesiva que no es tan fácil de elaborar,
--	--	--

		algo triste de mi licenciatura es que maestros muy jóvenes no están motivados porque ya se dieron cuenta que es más trabajo,
	6. Formación inicial (ROSA)	Yo tenía una tesis muy pequeña, que ahora veo que le faltaban muchas mejoras, cuando quise presentarla hubo mucha resistencia en la institución y era más caro presentar la tesis que titularme automáticamente, eso no fue positivo. de la BUAP yo si tuve muchas cosas, tuve una formación que me permitió conocer muchos estilos de enseñanza, también que me permitió participar en muchos espacios académicos, cuando yo llegué aquí a la normal era de las cosas que me asombraban ¿por qué no había seminarios? ¿por qué los maestros no iban a congresos? cuando llego acá y digo ¿cuándo habrá estos espacios académicos de discusión? Fue un choque..En la formación inicial reconozco que había maestros que hacían investigación-acción y que hacían muchas cosas que digo: si les hubiera puesto mayor atención me hubieran facilitado mucho mis procesos, porque recuerdo; tengo libros muy buenos de Eliot, de Rogers, de cuando iniciaba la investigación acción y yo en ese entonces no dimensionaba lo importante que iba a ser en mi desempeño futuro. ¡Tuve una formación inicial muy buena! De mucha calidad, fui de las últimas generaciones que tuvieron a decanos y que en esta temporada se empezaron a jubilar en psicología.

3. Repercusiones de la participación	7. Satisfacción (AZUL CLARO)	Es que no lo hemos sentido porque nunca hubo un momento en el que hubiera un reconocimiento por ser parte..realmente solo fue como..llegó su oficio, ahí está y ya, de ahí no esperábamos una ceremonia pero a veces hablan mucho en los discursos, en los informes, en las acreditaciones siempre dicen CAS, pero nunca ha habido un espacio en el que ..son juntas como de organización, pero no para platicar de lo que hacemos y ver cómo está impactando, creo que hay un gran desconocimiento al mismo interior de los programas educativos; a lo mejor una de las satisfacciones fue que con el dinero que era para becas para alumnos los pudimos apoyar económicamente para participar en un evento académico y una parte económica se les dio, eso fue algo que hicimos por única vez y que nos hizo sentir bien y reconocer, porque como la escuela no lo hace en ningún sentido, fue bueno darles como más condiciones a los estudiantes y reconocer el trabajo que hacen como colaboradores, fue como algo positivo; también el sacar el libro, que viniera Carlos de España para trabajar el libro, cuando lo tuvimos impreso y vimos la portada fue como ya decir..ay si puedo hacer un libro, también el que viniera Carlos Velázquez porque ya tiene una trayectoria muy importante en España y en México también, y que dijera “lo que están haciendo vale la pena y los voy a apoyar”, que nos tenga presentes..creo que ha habido más reconocimiento fuera de ..que aquí dentro. me hace feliz ir a un evento académico y es como un premio para mí misma, no lo veo como una exigencia de trabajo,
--	--	--

	8. Percepción en el entorno institucional (MORADO)	no creo que el ser parte del CA nos haya dado un estatus positivo o de tener algún beneficio, No creo que sea algo positivo porque por ejemplo, ahora renové mi perfil y nadie me felicitó, entonces no creo que sea algo importante para ellos alguna vez mi directora anterior me dijo: es que cuando tú haces evidencias que los demás no hacen, entonces yo creo que esa fue la interpretación que más he recibido, alguien que les hace ver cuestiones que no hacen y les genera cierta incomodidad, es como un espejo en el que ellos ven algunas debilidades que están teniendo en su desempeño y no les gusta verlo,
--	--	---