

## **CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia**

Mireya Chapa Chapa

Isaac González González

Francisco Ovalle Perales

Escuela Normal Pablo Livas

[mirechapa@hotmail.com](mailto:mirechapa@hotmail.com)

[gonzalezg.isaac@gmail.com](mailto:gonzalezg.isaac@gmail.com)

[fovallep@hotmail.com](mailto:fovallep@hotmail.com)

Sabinas Hidalgo, Nuevo León.

### **Resumen**

En 2009, con la inserción del subsistema de educación normal en el Programa del mejoramiento del profesorado (Promep), la formación de cuerpos académicos (CA) se volvió parte de la realidad institucional, en particular a partir de la formulación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) que hace énfasis en el tema.

El proceso de conformación de un CA inicia con el compromiso de varios docentes para investigar juntos acerca de un tema y con impacto en los procesos educativos que sea de su interés. El establecimiento de reglas de operación, las líneas de aplicación y generación de conocimientos, el diseño de proyectos de investigación y acciones así como la distribución de responsabilidades se basan en el consenso de sus integrantes, en este caso se relata la experiencia de un grupo de profesores de la Escuela Normal Pablo Livas en un esfuerzo por conformarse como CA.

La participación de profesores en CA está encaminada a fortalecer la calidad de la oferta educativa, teniendo como primer objetivo el desarrollo académico de la planta docente, que se verá reflejada en mejores prácticas, beneficiando a los estudiantes. Aunque las dificultades de su conformación son múltiples y las instituciones de

educación superior no tienen definidas las políticas necesarias para su renovación (Álvarez, 2009), el trabajo en los CA constituye para quienes trabajamos en las escuelas normales una oportunidad de sistematizar y difundir los conocimientos generados sobre la formación docente.

## **Contexto**

La formación de cuerpos académicos (CA) es un tema de suma importancia para la Escuela Normal Pablo Livas (ENPL). Considerando evidencia empírica, antes de 2009, en el vocabulario de los profesores de la escuela normal el término cuerpo académico no era algo familiar.

Con la inserción del subsistema de educación normal en el Programa del mejoramiento del profesorado (Promep), la formación de cuerpos académicos se convirtió en un asunto relacionado con las escuelas normales, y particularmente en el año 2009 se volvió parte de la realidad institucional a partir de la formulación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). Uno de los principales objetivos del ProFEN 2009 – 2010 en lo que respecta a la capacidad y competitividad académica era precisamente el impulso a la conformación de cuerpos académicos en la institución. Este impulso tiene continuidad en el documento para orientar la actualización del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) 2011 – 2012, que extiende el énfasis en el tema y propone la realización de un diagnóstico de las condiciones de habilitación académica del personal, las funciones que desempeñan y las condiciones institucionales como primer paso para la planeación de las acciones de apoyo a la conformación de los CA.

Para la conformación de los CA en la institución, se hizo necesario entender qué era, sus características e implicaciones. En la escuela normal se tiene una tradición de trabajo colegiado y comunicación, propiciado por el funcionamiento de academias. En un primer momento se pensó que la tarea sería hasta cierto punto sencilla, debido a los avances en el desarrollo del trabajo colegiado, pero al revisar los requisitos de un CA, las diferencias se hicieron evidentes.

El concepto de CA en la dinámica de la educación superior ha sido, hasta cierto punto, polémico. Al hacer una revisión de literatura sobre el tema se encontraron documentos que cuestionan la objetividad del concepto, su origen e incluso su autor (Kent, 2005; Suárez y López, 2006; Acosta, 2006; Lobato y de la Garza, 2009). Para de las escuelas normales, esta discusión de cierta manera se limita, ya que en el Anexo II de la Guía para la actualización del PEFEN 2009 – 2010 se especifica en el glosario:

Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden programas educativos en uno o varios niveles de acuerdo con el perfil de la escuela normal (p. 162).

Los CA se clasifican de acuerdo a su grado de consolidación. El Promep estableció en 2001 indicadores para la clasificación de los CA en formación (CAEF), en proceso de consolidación y consolidados (SES, 2006). Para las escuelas normales se considera:

- a) La existencia de metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes.
- b) La solidez y madurez de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- c) Trabajo colegiado en el diseño y aplicación de proyectos innovadores que generen conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes.
- d) Que se formen con un mínimo de 3 integrantes. El número de profesores participantes se determina a partir del desarrollo de las LGAC (DGESPE, 2009).

Estos indicadores son compatibles con los considerados para valorar el desarrollo de los CA en los otros subsistemas de educación superior, pero es importante mencionar que en el caso de las escuelas normales se hicieron algunas consideraciones, entre las que destaca el no considerar el perfil deseable de los profesores (habilitación

académica de posgrado) como rasgo distintivo de los CA del subsistema de educación normal y que las únicas producciones académicas a considerar en la evaluación son las memorias arbitradas de congresos (DGESPE, 2009).

## **Descripción**

En el caso particular de la ENPL, en el período 2009 – 2010, aunque a partir de las acciones derivadas de la planeación institucional se procuró la conformación de CA, en realidad, los profesores se agruparon en academias y trabajaron de manera colegiada sobre diversos temas relacionados con la formación docente, pero sin considerar la investigación como estrategia. Otra de las condiciones adversas para formar por lo menos un CA es que los profesores de tiempo completo no contaban con estudios de posgrado, y aunque se especificó que en este período este aspecto no sería evaluado, los esfuerzos no se concretaron.

Una de las metas del ProFEN 2011 – 2012 es el registro de 2 CA ante el Promep. En 2011, tres profesores conformaron formalmente el primer CA. Los docentes integrantes de este CA poseen la habilitación académica mínima (maestría) y llevan trabajando en la institución varios años, además de realizar diferentes actividades en conjunto. Los tres son tiempos completos de nuevo ingreso, con nombramiento otorgado en marzo de 2011.

Una vez comprometidos a formalizar la generación de conocimientos poniendo en práctica la investigación educativa y a partir de su experiencia como docentes, se continuó con la elección de las LGAC, seleccionar el nombre del CA y diseñar los proyectos de investigación.

Para decidir las LGAC se consideraron los intereses y perfil tanto académico como institucional de cada uno de los profesores, pensando en que al mismo tiempo que se trabaja en colectivo se mantenga la individualidad y se satisfagan los intereses de cada uno. A través de varias pláticas y en consenso, se seleccionaron 4 LGAC a desarrollar: Acercamiento a la práctica docente, Trayectorias escolares y actividades de fortalecimiento académico, Evaluación educativa y Gestión escolar en las instituciones

de docentes. Además de que estas líneas corresponden con el interés personal de cada integrante del CA, se relacionan con la actividad institucional, considerando que, el objetivo de un CA es generar conocimientos que transformen y mejoren la calidad de la oferta educativa de la ENPL.

El siguiente paso fue la definición de los alcances de cada una de las LGAC. Esto también requirió tiempo para la realización de reuniones en las que en conjunto, se definieron cada una de las cuatro LGAC.

Tabla 1

**LGAC cultivadas por el CA**

<b>LGAC</b>	<b>Descripción</b>
Acercamiento a la práctica docente	La práctica docente es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que integran la competencia didáctica así como sus formas de expresión en el trabajo escolar. En la formación inicial docente, la práctica docente es un aspecto fundamental, ya que es en esencia, el centro de la actividad escolar. Se considera el seguimiento y estudio sistemático de las <i>jornadas de observación y práctica docente, la práctica profesional en condiciones reales de trabajo y los procesos de enseñanza – aprendizaje que se ponen en práctica en las aulas</i> , para generar conocimientos, que permitan fortalecer el desarrollo de las competencias de los futuros maestros, innovar las prácticas educativas de los profesores de la escuela normal y construir conocimientos que contribuyan a elevar la calidad de la educación básica en la región de influencia de la escuela.
Trayectorias escolares y actividades de fortalecimiento académico	Se centra en el estudio sistemático de la trayectoria escolar de los estudiantes y su análisis con el propósito de generar datos que permitan retratar los niveles de productividad de los procesos académicos y los recursos educativos de la escuela normal, así como el diseño e implementación de acciones que contribuyan a elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. Incluye investigación relacionada con los resultados de los procesos de

LGAC	Descripción
	<p>formación, seguimiento a egresados y el diseño e implementación de acciones de fortalecimiento académico de acuerdo a las necesidades detectadas, como cursos de apoyo, materias complementarias y actividades de tutoría.</p>
<p>Evaluación educativa</p>	<p>La evaluación implica la valoración de los resultados obtenidos a través de los procesos educativos. El análisis de la información proporcionada por la evaluación proporciona referentes para perfeccionar los procesos, y por ende, mejorar los productos. Comprende el estudio de los distintos procesos de evaluación que se realizan en el aula y sus implicaciones, integrando investigación relacionada con los distintos tipos de evaluación, la valoración de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de los estudiantes y los docentes, así como el uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de evaluación.</p>
<p>Gestión escolar en las instituciones formadoras de docentes</p>	<p>En el marco de una sociedad cambiante, en la que el conocimiento crece día con día, la escuela ha tenido que transformarse. La manera en que se organizan las actividades en las instituciones formadoras de docentes ha cambiado, por lo que la gestión escolar se reconstruye, con el propósito de adaptarse a las exigencias actuales. Esta línea analiza los procesos de gestión académica y directiva que se llevan a cabo en la escuela normal. Incluye el seguimiento de las actividades y producciones del trabajo colegiado, el análisis de la operación y evaluación de los programas de estudio, así como el diseño e implementación de proyectos de investigación y el establecimiento de redes de colaboración inter e intrainstitucional.</p> <p>Desde la gestión directiva, estudia y promueve la producción académica relacionada con el impacto del liderazgo, la planeación estratégica y los procesos de certificación en el ámbito de la escuela normal.</p>

Una vez definidas las LGAC, se procedió a determinar el nombre del CA. Desde que se iniciaron los trabajos se tenía en claro que el objetivo principal era fortalecer la formación inicial docente a partir de los conocimientos generados a través de la

investigación y la práctica. Después de varias charlas y analizar diferentes propuestas se decidió llamar al CA Procesos, Acciones e Interacciones de la Formación Inicial Docente y utilizar las siglas PAIFID. Se consideró que este nombre incluye cada una de las LGAC y delimita el tema de interés.

La realización del proceso en este orden permitió enfocar el trabajo del CA en el objeto de estudio (la formación inicial docente) y lo que acontece en ella. Se trató de cuidar la concreción y al mismo tiempo la flexibilidad, para así centrarse en el tema considerando las diferentes variables que intervienen en la formación inicial docente.

Posteriormente se establecieron las reglas de operación del CA y los compromisos adquiridos por cada uno de los integrantes, estableciéndose un plan de trabajo para el ciclo escolar 2011 – 2012. Se diseñaron tres proyectos de investigación conjunta con duración anual, especificando nombre del proyecto, objetivo, LGAC, metodología, vínculos, responsables, cronograma, secuencia de acciones y productos esperados. Asimismo se invitó a docentes, estudiantes y personal de apoyo para la realización de cada uno de ellos.

Tabla 2

**Proyectos de investigación para el ciclo escolar 2011 - 2012**

<b>LGAC</b>	<b>Proyecto</b>
Acercamiento a la práctica docente	Seguimiento, análisis y evaluación de las actividades de Observación y Práctica Docente de los estudiantes de 3° y 5° semestre de la Escuela Normal Pablo Livas en el semestre Agosto 2011 – Enero 2012
Trayectorias escolares y actividades de fortalecimiento académico	Seguimiento a la trayectoria escolar de la Generación 2011 – 2015 de la Licenciatura en Educación Primaria
Evaluación educativa	El impacto de las evaluaciones departamentales en el aprovechamiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria

Con los documentos iniciales elaborados por el CA, se conformó un portafolio que se presentó a la dirección de la ENPL para su aprobación. Una vez autorizado, el CA inició trabajos y en septiembre de 2011 tramitó el registro ante el Promep.

A partir de la experiencia en el proceso de registro en el sistema de solicitudes del Promep (ésta se inició desde el registro de los profesores en el sistema, ya que los tres son de nuevo ingreso como profesores de tiempo completo), se generó la inquietud de revisar cuál era el panorama institucional en relación a la participación de profesores en el Promep. Esta inquietud se cristalizó en el diseño y realización de un estudio diagnóstico, con impacto en la LGAC Gestión escolar en las instituciones formadoras de docentes. Una vez realizado el proceso de la evaluación del Promep, la dictaminación no fue satisfactoria, ya que no se otorgó el reconocimiento de CAEF.

### **Posibles causas**

Los argumentos presentados en el dictamen incluyen el que los pósters presentados en congresos no se consideran producción académica conjunta – esto a pesar de que constituyen la representación gráfica de reportes de investigación que se incluyen en memorias arbitradas de congresos- y se considera que los proyectos presentados corresponden más a la actividad de un departamento que a un trabajos de investigación –aunque uno de los ámbitos de un CA es la construcción de consensos acerca del desarrollo de las funciones académicas institucionales (SEP, 2006), así que ¿cómo se genera conocimiento o se proponen innovaciones si no se analizan las acciones escolares y sus resultados?-.

El no obtener el reconocimiento de CA en formación, aunque en un primer momento tuvo impacto negativo en el ánimo de los integrantes y en las autoridades institucionales, se ha convertido en un aliciente. El conocer las áreas de oportunidad nos permite poner en práctica las acciones necesarias para contrarrestarlas, y en la medida de lo posible, transformarlas en fortalezas. Otro elemento a considerar es que los CA en las normales, son una actividad relativamente reciente (la primera convocatoria apareció en 2009) y antes de esta fecha las actividades de investigación conjunta no eran fomentadas, al contrario, como en las universidades en los inicios del

Promep, se realizaban en un marco de individualismo, ya que los docentes realizaban investigaciones sólo como parte de los trabajos de titulación en estudios de posgrado (Acosta, 2006).

### **Posibles soluciones**

Es importante destacar que a pesar de las condiciones adversas, otros compañeros de escuelas normales lo han logrado. De acuerdo a las estadísticas disponibles en el sitio web del Promep, en 2009 se registraron 26 CA pertenecientes a 21 escuelas normales y se otorgó el reconocimientos de CAEF a 22, quedando sin reconocimiento 4.

En 2010 sólo 3 instituciones formadoras de docentes registraron CA, de los 4 que se inscribieron sólo 2 recibieron el reconocimiento CAEF. Para 2011, a tres años de aplicación del Promep y ya con mayor conocimiento de los indicadores de valoración del desarrollo de los CA, en el sistema de educación normal existen 51 cuerpos académicos reconocidos como CAEF. Éstos integran a 249 profesores de 34 instituciones y desarrollan 89 líneas de generación y aplicación del conocimiento

En lo que se refiere a los apoyos para el fortalecimiento de los CA, en 2011 se otorgaron recursos a 9 CA de 7 escuelas normales de los estados de Durango, Michoacán, Nuevo León, Sinaloa y Sonora que desde 2009, han sido punteros, tanto en CA como en profesores con el perfil deseable (Promep, 2012).

Los apoyos para la integración de redes temáticas de colaboración de CA no han beneficiado a escuelas normales a la fecha, por lo que esta área representa una oportunidad para que aquellos CA que ya han sido reconocidos presenten propuestas y generen oportunidades en las que expongan sus avances y el resto de profesores tengamos la oportunidad de compartir ideas y aprender de sus experiencias.

La participación de profesores en CA está encaminada a fortalecer la calidad de la oferta educativa, teniendo como primer objetivo el desarrollo académico del profesorado, que se verá reflejada en mejores prácticas docentes, que beneficiarán a los estudiantes. Aunque las dificultades de su conformación son múltiples y las

instituciones de educación superior no tienen definidas las políticas necesarias para su renovación (Álvarez, 2009), el trabajo en los CA constituye para quienes trabajamos en las escuelas normales una oportunidad de sistematizar y difundir los conocimientos generados sobre la formación docente. La investigación en manos de los formadores de formadores puede tener amplias implicaciones, ¿quién mejor que los docentes de escuelas normales para entender la realidad de la formación de profesores y proponer acciones para fortalecerla?

### Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2006) Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México *Revista de la Educación Superior* (35), 81 – 92.
- Álvarez, G. (1999) Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales *Sociológica* (41), 81 – 101.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2009) *Guía para actualizar el plan de fortalecimiento de la educación normal. PEFEN 2009 y 2010*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2011) *Guía para actualizar el plan de fortalecimiento de la educación normal. PEFEN 2011 y 2012*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Kent, R. (2005) La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México *Revista de la Educación Superior* (134), 63 – 79.
- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009) La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (40). 191 – 216.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2009) *Profesores beneficiados por convocatoria Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 21 de marzo de 2012 en <http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>
- Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2009) *Profesores beneficiados por convocatoria. Redes de Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 22

de marzo de 2012 en

<http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>

Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2010) *Profesores beneficiados por convocatoria. Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 21 de marzo de 2012 en <http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>

Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2010) *Profesores beneficiados por convocatoria. Redes de Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 22 de marzo de 2012 en

<http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>

Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2011) *Profesores beneficiados por convocatoria. Fortalecimiento de Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 21 de marzo de 2012 en

<http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>

Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep] (2011) *Profesores beneficiados por convocatoria. Redes de Cuerpos Académicos*. Documento consultado del 22 de marzo de 2012 en

<http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/inicio.html>

Suárez, T. y López, L. (2006) La organización académica de las universidades públicas: entre círculos y cuerpos *Contaduría y Administración* (218), 147 – 173.

Subsecretaría de Educación Superior [SES] (206) *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. Secretaría de Educación Pública: México.

