

# USO DE LAS TIC

## EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE CHIAPAS

Iris Alfonso Albores

Francisco Antonio Velasco Hernández

**Coordinadores**



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa







Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

# USO DE LAS TIC

## EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE CHIAPAS

Víctor del Carmen Avendaño Porras  
Iris Alfonzo Albores  
Dulce Cielo Avendaño Porras

Iván Alexis Pinto Díaz  
Antonio Rosas Páez  
Leticia Vásquez Martínez

Francisco Antonio Velasco Hernández  
Martha Ogilbie Meza Coello  
Juan Carlos Gutiérrez López

José Humberto Trejo Catalán  
Emma Yolanda Escobar Flores



***Uso de las TIC en Educación Superior en el Estado de Chiapas***

Diseño de portada: Luis Antonio Domínguez Coutiño

Primera edición, 2016.

Publicación supervisada por el Comité Editorial del Centro Regional  
de Formación Docente e Investigación Educativa

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200

Comitán de Domínguez, Chiapas

CP: 30037

[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

ISBN: 978-607-97443-0-4

La edición de la obra estuvo a cargo de la División  
de Investigación e Innovación

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores  
y no del Comité Editorial del CRESUR.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra,  
siempre y cuando se cite la fuente.

Hecho en México / Made in Mexico



# Contenido

Capítulo 1	8
Estudio sobre las actitudes de los docentes en el nivel superior ante la integración de las TIC en la práctica educativa en Chiapas	
<i>Víctor del Carmen Avendaño Porras / Iris Alfonso Albores / Dulce Cielo Avendaño Porras</i>	
Capítulo 2	32
Formadores y las tecnologías para la información y la comunicación	
<i>Iván Alexis Pinto Díaz / Antonio Rosas Páez / Leticia Vásquez Martínez</i>	
Capítulo 3	58
La utilización de las TIC en los estudiantes de la Escuela Normal Rural Mactumactzá	
<i>Francisco Antonio Velasco Hernández / Martha Ogilbie Meza Coello / Juan Carlos Gutiérrez López</i>	
Capítulo 4	76
Políticas para la formación inicial de los docentes para la educación básica en México	
<i>José Humberto Trejo Catalán / Emma Yolanda Escobar Flores</i>	

## Capítulo 4

### **Políticas para la formación inicial de los docentes para la educación básica en México**

José Humberto Trejo Catalán  
Emma Yolanda Escobar Flores

En México, la formación de los docentes de educación básica –pre-escolar, primaria, secundaria y educación especial- se realiza en las escuelas normales. Las escuelas normales son instituciones históricas, caracterizadas en nuestro país por grandes brechas en sus condiciones de operación y en sus resultados formativos, ya sea entre los sistemas estatales de formación inicial o entre las instituciones de una misma entidad federativa. En este artículo, señalamos algunos de los esfuerzos realizados en el país para fortalecer a las instituciones formadoras de docentes de educación básica, en específico a las escuelas normales. Las normales están bajo la tutela directa del nivel del gobierno federal, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación (LGF), que en su artículo 12 señala como atribuciones que “corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal”, las siguientes:

*VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente; [así como]...XIV.- Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica... (DOF, 01-06-2016).*

Por su parte, a las autoridades educativas locales o de las entidades federativas corresponde de acuerdo con el artículo 13 del mismo ordenamiento...

*I.- Prestar los servicios de educación inicial, básica incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros, II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica (DOF, 10-12-2004);[y... ] IV.-Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, conforme a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 11-09-2013).*

La formación de docentes de educación básica, desde su desarrollo en el siglo XIX bajo el modelo del normalismo, fue considerada una tarea estratégica para la construcción del Estado nacional desde el espacio de la educación pública. Por esta razón, en un país tan extenso y diverso territorialmente, tan plural y disperso en su población, con versiones y visiones distintas de los procesos históricos locales, regionales y nacionales, la apuesta fue generar una visión común del pasado y del presente, capaz de articular un discurso común, compartido por una población que debía convertirse en nación para dar sentido a la articulación de un solo Estado en medio del mosaico de paisajes, tradiciones, culturas e intereses reunidos en el vasto territorio mexicano. Poner a la escuela pública al servicio de esta tarea resultó fundamental: sus planes y programas, así como los saberes y competencias de sus docentes. De ahí la especificidad de la LGE en dejar las funciones de diseño, normatividad y control en la autoridad educativa federal; en tanto que la operación y –sólo recientemente, luego de la Reforma Educativa del 2013- la posibilidad de proponer ajustes para contextualizar estos procesos quedó en el ámbito de las autoridades educativas locales.

Durante este periodo, la profesión docente ha sido sujeta a graves presiones derivadas del avance de la sociedad del conocimiento a partir del avance de nuevas tecnologías de la información

y la comunicación (TIC), del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y del empoderamiento y la participación (TEP) (Avendaño, 2011). Todo ello en un entorno de intensa competencia económica, donde la creatividad representa el recurso más valioso para el desarrollo humano, económico y social de las personas y las sociedades –cuya organización ha transitado rápidamente de la manufactura a la mentefactura (Goñi, 2012).

En este trabajo se analizan las políticas impulsadas desde la autoridad educativa federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en particular de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) entre 2006 y 2016 para estimular el desarrollo de las instituciones formadoras de docentes, concretamente de las escuelas normales. El impulso de estas políticas ha consistido en la asignación de incentivos económicos a las instancias estatales de formación docente y a las normales en particular, a través de la evaluación de sus planes y proyectos de mejora.

Con la intención de contextualizar el tema, el texto inicia con algunas reflexiones sobre el impacto que tiene la formación inicial de los docentes en la efectividad del sistema educativo en su conjunto (sin olvidar que este elemento por sí mismo no es una garantía para la efectividad del sistema; pero sí una condición indispensable). Asimismo, se hace una caracterización general de las escuelas normales enunciando algunos de sus retos y temas críticos para, posteriormente, presentar tres acciones estratégicas implementadas desde la SEP durante el periodo que se analiza para el fortalecimiento de la educación normal: i) el Programa para la Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal (PT-FAEN), ii) el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) y iii) el Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

Estas tres acciones han representado una continuidad en las políticas para la formación inicial de los docentes, contribuyendo a transitar desde los modelos centralizados y rígidos del pasado a mecanismos más flexibles, participativos e integrales, que atienden en mayor medida la especificidad de los retos que enfrentan





ta cada institución, aunque aún no se logra realizar esta tarea de manera adecuada ni suficiente.

### ***Importancia de la formación inicial de los docentes***

La investigación educativa revela la importancia que tiene el profesor y la calidad de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. Este conocimiento se ha utilizado como fundamento para impulsar políticas públicas para el fortalecimiento de la educación normal (Martínez, 2015). La sociedad actual demanda a los profesores nuevos y ampliados roles relacionados con los descubrimientos recientes sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes; y el impulso de formas de gestión escolar, más estratégicas y participativas, con más y mejores vínculos con la comunidad.

De acuerdo con la OECD (2005), algunos ejemplos de áreas de responsabilidad ampliada de los profesores son: a) en el nivel individual de los estudiantes: iniciar y gestionar procesos de aprendizaje, responder efectivamente a las necesidades individuales de aprendizaje, integrar la evaluación sumativa y formativa; b) en el nivel del aula: enseñar en aulas multiculturales, nuevos énfasis transversales, integrar estudiantes con necesidades especiales; c) en el nivel de la escuela: trabajar y planear en equipos, evaluación y planificación para el mejoramiento sistemático, uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y la administración, gestión y liderazgo compartido; d) en el nivel de los padres y la comunidad más amplia: proporcionar asesoría profesional a los padres, conformar asociaciones y plazas comunitarias (INEA) para el aprendizaje.

Estos roles constituyen un desafío para las instancias de formación inicial de los docentes, que han de adecuar sus planes de estudio a nuevos requerimientos; generar las condiciones para el desarrollo de un currículo más comprensivo, pertinente y crítico; habilitar profesionalmente a los formadores de estudiantes para profesores; y, en general, mejorar sus procesos de gestión institucional. Este desafío podrá ser superado, si se reposiciona en las

políticas educativas el papel clave que tiene la figura del profesor. Veamos:

*... los países que se destacan internacionalmente por sus resultados educativos colocan un marcado acento en mejorar la calidad de los docentes a través de políticas integrales. Los desafíos de calidad y equidad que enfrentan los sistemas educativos de la región hacen necesario poner el foco en políticas docentes que permitan avanzar hacia la disponibilidad de educadores altamente competentes y motivados para todos los alumnos, en un proceso de creciente profesionalización (Beca y Cerri, 2004, p. 3.).*

### **Las instituciones de formación inicial de docentes**

En México, las instituciones encargadas de la formación de docentes de educación básica son las escuelas normales. Dichas escuelas ofrecen programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. Las escuelas normales superiores ofrecen, además, programas de posgrado. La elaboración de los planes y programas de estudio para la formación de profesores de educación básica en México, como ya vimos, es una atribución exclusiva de la SEP.

De acuerdo con el documento *Los docentes en México. Informe 2015*,

*la expansión del Sistema Educativo Nacional provocó el crecimiento del sistema de formación y capacitación docente de educación básica. Para 1971 existían 261 escuelas normales, de las cuales 241 eran normales básicas —150 de ellas privadas— que requerían como antecedente de ingreso los estudios de educación secundaria; las 20 restantes eran normales superiores, que exigían estudios de bachillerato (o normal básica) y se dedicaban a la formación de docentes de educación secundaria y especial. Ya para el ciclo escolar 2013-2014 había 132,205 alumnos inscritos, en 484 escuelas normales, de las cuales 210 eran privadas y atendían a 23.1% de la matrícula total (INEE, 2015, p.91.)*

En el mismo documento, se enuncian algunas características relevantes del sistema de educación normal del país en el ciclo escolar 2013-2014:

- *La planta docente de las normales públicas se compone por 49.3% de mujeres, mientras que la de las normales privadas estaba más feminizada (58.3%).*
- *En las normales privadas los docentes son más jóvenes, pues alrededor de 46% tiene entre 30 y 44 años de edad. En las públicas una proporción similar (48.1%) se ubica en el grupo de entre 40 y 54 años, y casi 11% tiene 60 años o más. Esta última cifra equivale a 1,345 profesores que podrían iniciar el proceso de jubilación por cumplir con el requisito de edad.*
- *Aunque en las escuelas normales públicas todavía el 2.3% de los profesores (286) tiene estudios de técnico superior, proporciones mayores de docentes cuentan ya con estudios de doctorado (4.4%) y maestría (41.5%). Este último porcentaje se ubica siete puntos por arriba del registrado en las normales privadas (34.4%), donde la mayoría de los profesores (casi 60%) cuenta con estudios de licenciatura.*
- *La estabilidad laboral es mayor entre los docentes adscritos a las normales públicas, donde poco más de la quinta parte (22%) cuenta con una antigüedad mayor a 25 años, y una cantidad similar (23.3%) tiene menos de cinco. En las escuelas privadas, tales proporciones son de 3.1% y 49%, respectivamente.*
- *En las normales públicas también se observa que 35.9% de los docentes cuenta con un contrato de tiempo completo, 7.8% con uno de tres cuartos de tiempo y 15.2% está contratado de medio tiempo. No obstante, un alto porcentaje tiene contratación por horas (41.1%), lo cual limita sus posibilidades de participar en actividades colegiadas en las instituciones donde prestan sus servicios. Los docentes adscritos a las normales privadas enfrentan*

*al parecer condiciones laborales más difíciles, pues la gran mayoría (88.4%) está contratada por horas y sólo 4.5% cuenta con una dedicación de tiempo completo. Construir ambientes que propicien el trabajo colegiado entre docentes con estas características debe ser sumamente complejo para sus instituciones.*

● *Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, en las escuelas normales del país estaban inscritos 132,205 alumnos, de los cuales 71.1% eran mujeres.*

● *El ingreso a las instituciones formadoras de docentes está regulado por la Subsecretaría de Educación Superior, aunque, de acuerdo con lo señalado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se trata de normas generales que pueden ser modificadas en cada entidad federativa y escuela.*

De los datos anteriores advertimos, que el sistema de educación inicial de docentes tiene retos que es fundamental atender:

- *En la conformación y estabilidad laboral de su planta docente.*
- *En la habilitación profesional de los formadores de docentes.*
- *En la autonomía de las autoridades estatales para la toma de decisiones.*
- *En la regulación de la matrícula estudiantil.*
- *En las brechas entre instituciones de formación inicial docente, públicas y privadas.*

A los retos anteriores, podríamos agregar algunos puntos críticos en la formación inicial de los docentes en América Latina, y que son pertinentes para el caso mexicano (UNESCO, 2013):

- *Bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos.*



- *Débil calidad de los programas y los procesos de formación.*
- *Preparación de los formadores de docentes.*
- *Formación “universalista” o diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos.*
- *Tensión entre lógicas “escolarizantes” y lógicas académicas en formación docente.*
- *Insuficiente regulación en los programas de formación.*

De modo que,

*Las escuelas normales a partir de la década pasada han comenzado a considerarse como un foco de atención tanto para el gobierno federal como para los gobiernos estatales. Las condiciones precarias en las que se desarrollan la mayor parte de las actividades académicas, la falta de capacitación y habilitación de los profesores, el imaginario social que sobre el profesional docente permanece en la población en general, la carencia de una verdadera reforma curricular que impacte de manera sustancial el proceso formativo de los estudiantes, aunado a los diversos problemas estructurales, normativos y de gestión, ocasionaron que estas instituciones hayan caído en un badén difícil de remediar (López, 2011, p.2.).*

### ***Programas para el fortalecimiento de las escuelas normales***

Con el objetivo de poner al día los procesos de las escuelas normales en la formación inicial de los docentes, ya desde finales de la década de los noventa se impulsaron algunos programas para el fortalecimiento de estas instituciones, entre los que se encuentran:

- *El Programa para la Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal (PTFAEN).*
- *El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN).*

- *El Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).*

### ***El Programa para la Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal (PTFAEN)***

Ante la urgencia de construir un sistema educativo incluyente y de calidad en todos sus niveles, capaz de responder a las exigencias de la sociedad actual y como resultado de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), en 1996 comenzó a implementarse el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), (López, 2011). Con ello, las escuelas normales entraron a un proceso de cambio sustantivo con una perspectiva integral de los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas, atendiendo cuatro líneas de acción principales:

- *La transformación curricular (nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades, producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio para el desarrollo de los nuevos programas).*
- *La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.*
- *Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.*
- *Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.*

El PTFAEN logró implicar a las escuelas normales en una dinámica gradual de mejora, tanto académica como de gestión, sin embargo, tuvo una orientación vertical, determinada centralmente, en la definición de la agenda de cambio y en la asignación de recursos.



## ***Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)***

Uno de los objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación 2001- 2006 fue impulsar la transformación académica y administrativa de las escuelas normales, mediante la formulación y ejecución de programas integrales de fortalecimiento institucional. Con este objetivo, en el año 2002, el gobierno federal puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) con la finalidad de

*... contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones que generen condiciones favorables para lograr y consolidar efectivas prácticas de enseñanza en los profesores de escuelas normales públicas y una sólida formación en los futuros maestros (SEP-DOF, 2006, p.82.)*

A través del PROMIN, el gobierno federal se propuso fortalecer los procesos de planeación institucional; generar la participación de la comunidad normalista en el diagnóstico y determinación de sus necesidades de infraestructura, académicas y de gestión; mejorar las prácticas de los formadores de profesores, así como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes para profesores; y fortalecer la función directiva. Con ello, la SEP otorgó a las escuelas normales públicas del país apoyos para la actualización, capacitación y asesoría para la formulación e implementación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el Programa Anual de Trabajo (PAT); proporcionando recursos económicos adicionales al presupuesto regular, para financiar así la realización de los proyectos y acciones enunciadas en tales documentos de planeación.

Durante el periodo 2002-2004, la SEP otorgó a través de este programa 220 millones de pesos para financiar a las escuelas normales seleccionadas (SEP, DOF, 2006). Con el PROMIN se inauguró la asignación de recursos adicionales para la mejora institucional de las escuelas normales públicas, con base en un proceso de

evaluación de los instrumentos de planeación mencionados (PDI y PAT) por un comité experto.

En sus primeros dos años de aplicación, la evaluación del PROMIN dio cuenta de la necesidad de afrontar nuevos retos que limitaban una transformación integral de la educación normal en el país; entre los que se destacan:

- *Contextualizar las propuestas de mejora de las escuelas normales bajo una perspectiva estatal del sistema de educación normal. Incidir en el nivel de habilitación de los formadores de docentes.*
- *Acreditar programas de estudio y certificar procesos de gestión.*
- *Consolidar la evaluación interna y externa en las normales.*
- *Fortalecer las competencias estatales en materia de planeación estratégica y favorecer una planeación efectiva de los servicios de educación normal de acuerdo con las necesidades de maestros para educación básica (SEP-DOF, 2006).*

### ***El Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN)***

En el 2005, tras dos años de aplicación del PROMIN, se realizó una reestructuración organizativa de la Secretaría de Educación Pública que representó un parte aguas para el futuro de las escuelas normales y para el sistema de formación inicial de maestros de educación básica en el país. El 21 de enero del 2005 entró en vigor el actual Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, con el cual las escuelas normales pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), misma que estaría adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (anteriormente, las escuelas normales y, en consecuencia, las políticas para la formación inicial de maestros



de educación básica dependían de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal) (DOF, 2005).

De acuerdo con el artículo 21 del reglamento antes mencionado, corresponde a la DGESPE el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I.** Proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación.
- II.** Proponer, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las escuelas normales.
- III.** Establecer mecanismos de coordinación con las instituciones que impartan la educación superior a que se refiere este artículo, a efecto de acordar políticas y acciones para su desarrollo.
- IV.** Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Básica y las demás unidades administrativas competentes de la Secretaría.
- V.** Promover que las instituciones a que se refiere este artículo alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional.
- VI.** Auspiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior a que se refiere este artículo y la solución de los problemas específicos de la misma.
- VII.** Elaborar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos y de la gestión institucional en los planteles a que se refiere este artículo.

**VIII.** Participar en el estudio de los proyectos para la creación de instituciones de la educación superior a que se refiere este artículo.

**IX.** Gestionar, con la intervención de las unidades administrativas competentes de la Secretaría, las aportaciones federales para las instituciones de educación superior a las que se refiere este artículo que funcionen como organismos descentralizados y las demás que sean de su competencia.

**X.** Establecer, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, mecanismos para evaluar el desempeño de las instituciones educativas del tipo superior a que se refiere este artículo.

**XI.** Proponer y evaluar las políticas de la Secretaría en materia de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios que imparten los planteles particulares del tipo superior a que se refiere este artículo, así como las de revalidación y equivalencia de estudios, en coordinación con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.

**XII.** Promover que en las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo se realicen estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características, conocer los resultados obtenidos para sistematizar, integrar y difundir la información necesaria en la evaluación global de este tipo educativo.

**XIII.** Evaluar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, el funcionamiento de las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo.

**XIV.** Regular la integración de un sistema nacional de formación de profesionales de la educación.

**XV.** Desarrollar mecanismos para la coordinación e integración sistémica de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de profesionales de la educación.



**XVI. Establecer la coordinación necesaria con la Dirección General de Evaluación de Políticas para el diseño y aplicación de sistemas de evaluación de las instituciones y de los programas de educación superior, para profesionales de la educación, con objeto de conocer los niveles de calidad alcanzados y determinar la medida en que ésta corresponde a las demandas de desarrollo del sistema educativo.**

La redefinición organizativa de la SEP en relación con la formación inicial de los docentes dio sustento normativo para impulsar acciones de mayor calado con la intención de fortalecer las escuelas normales del país. Además, abrió el camino para romper con la endogamia institucional que había caracterizado el funcionamiento de las escuelas normales y permitió avanzar en el proceso de vinculación interinstitucional entre escuelas normales, por un lado, y entre universidades y escuelas normales, por el otro.

Entre las acciones más relevantes, que emprendió la recién creada DGESE para mejorar al PROMIN, destaca el diseño de orientaciones para que cada entidad formulara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 1.0). Esto representaba un enriquecimiento al enfoque y a los instrumentos de planeación estratégica del PROMIN y, principalmente, una mayor participación de las autoridades educativas estatales en la definición de políticas y estrategias estatales para fortalecer, tanto a las escuelas normales en lo particular como al conjunto del sistema de educación normal. Otras modificaciones importantes consistieron en el diseño de herramientas para evaluar los proyectos presentados por los estados en su PEFEN, así como en el mecanismo de evaluación, conformando comités nacionales de evaluación integrados por académicos de instituciones de educación superior.

Un elemento innovador de este proceso de evaluación consistió en poner como criterio que el PEFEN fuera presentado ante el comité evaluador por el propio Secretario de Educación de la entidad federativa correspondiente, con lo cual se colocaba el tema del fortalecimiento de la educación normal en un primer plano en los programas educativos estatales.

¿Qué cambios sustantivos en políticas para la formación inicial de los docentes se impulsaron a través del PEFEN?

*Uno: Un incremento exponencial de recursos extraordinarios para el fortalecimiento de las escuelas normales públicas del país. Para el año 2006, la Secretaría de Educación Pública, mediante el PROMIN-PEFEN, destinó recursos económicos por un monto global de \$366'244,232.00 (trescientos sesenta y seis millones doscientos cuarenta y cuatro mil doscientos treinta y dos pesos 00/100 M.N.), lo que significó un incremento de más de 400% en relación al presupuesto asignado en el año anterior (SEP-DOF, 2006).*

*Dos: La integración y consolidación de los sistemas estatales de educación normal. El PEFEN incorpora un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y un Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El primero proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal y contribuye con la implementación de proyectos integrales para dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El segundo, lo formula cada escuela normal con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo (SEP-DOF, 2006). Así, la asignación de recursos del PEFEN apuntó al desarrollo de cada una de las escuelas normales públicas de la entidad federativa, y de las instancias de gestión estatal de formación docente (subsecretarías, direcciones o coordinaciones, según el caso), lo cual exigió coherencia entre el ProFEN y el ProGEN. Tres: El impulso a la planeación estratégica a nivel institucional y estatal. Las escuelas normales y las instancias estatales de gestión desarrollaron competencias para realizar de manera conjunta una planeación a corto, mediano y largo plazo. Dicha planeación les permitirá, por un lado, atender problemas urgentes y emergentes; y, por otro lado, planificar su desarrollo institucional con un carácter visiona-*

rio, de largo alcance. La formulación del PEFEN se caracteriza por ser un proceso conducido por las Secretarías Estatales de Educación o su equivalente de cada estado; por abarcar dos ámbitos de planeación: el estatal y por escuela normal; por ser resultado de una planeación participativa e integral; por sustentarse en una sólida autoevaluación de la educación normal en la entidad, en la definición de políticas y estrategias para orientar el proceso de transformación; y por centrar la reflexión y la mejora en los aspectos estratégicos que tienen mayor incidencia en la calidad de la educación normal (SEP-DOF, 2006).

*Cuatro: Reducir las brechas de calidad en la formación inicial de los maestros que existen entre entidades federativas y entre escuelas normales de una misma entidad; asignar recursos de forma diferenciada, en correspondencia con los resultados educativos que obtienen y a su desempeño institucional (SEP-DOF, 2006).*

La evaluación externa del PROMIN-PEFEN aplicada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, (CO-NEVAL, 2013), da cuenta de los avances y retos del programa, de cara a la presente administración, pero sin considerar el impacto de la Reforma Educativa Constitucional de 2013 y, particularmente, la creación y funcionamiento del servicio profesional docente.

- *Fortalecimiento de las prácticas académicas y de gestión, a través de la satisfacción de algunas necesidades básicas de las Escuelas Normales Públicas (ENP), como son la profesionalización de docentes, tutorías y asesorías a alumnos, y mejora de infraestructura y equipamiento.*
- *Concentración del programa en la gestión, el profesorado y los estudiantes, lo cual es consonante con su fin y propósito.*
- *El presupuesto ha tenido variaciones en los diferentes ejercicios fiscales analizados, pero la cobertura no se ha visto afectada.*

- *Por lo general, el presupuesto modificado ha sido superior al original, sólo en 2010 y 2011 fue inferior.*
- *En el último ejercicio, el programa se vio beneficiado con recursos extraordinarios, que han permitido la atención de 100% de la población objetivo.*
- *El único Aspecto Susceptible de Mejora (ASM) que ha quedado fuera del alcance del programa ha sido la evaluación de impacto, pues ésta requiere de un análisis de factibilidad para llevarla a cabo y una autorización presupuestal específica.*
- *En el largo plazo, sería deseable que el programa impulsara el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de las Escuelas Normales Públicas (ENP). Esto podría requerir a los sistemas estatales y las ENP, en un primer momento, el diseño e implementación de herramientas que lleven a un mayor conocimiento de las prácticas de los docentes y de los directivos y, después, el desarrollo de propuestas de intervención para su fortalecimiento y transformación.*
- *El programa muestra una tendencia a la consolidación, ya que las Escuelas Normales Públicas (ENP) participantes han avanzado en el desarrollo de una cultura de la planeación que implica ejercicios de rendición de cuentas y transparencia en la asignación de recursos.*
- *El PROMIN ha desarrollado una serie de acciones orientadas por el objetivo del programa: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo. Lo anterior a través del apoyo brindado a las ENP, y las tutorías y asesorías a los alumnos; también por medio de la profesionalización del personal docente y directivo.*
- *Añadir como criterio para el otorgamiento de los apoyos financieros que las Escuelas Normales Públicas (ENP) hayan participado en la evaluación de sus programas educativos a través de los Comités Interinstitucionales para*

*la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) es significativo, dado que promueve una cultura de la evaluación.*

● *El programa ha logrado articularse a otras iniciativas federales, como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado en relación a la habilitación de docentes y directivos.*

## Conclusiones

Los desafíos que enfrenta la educación pública ante el desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento son a la vez enormes e insoslayables. El acelerado desarrollo de las tecnologías aplicadas a los procesos de generación, gestión y divulgación del conocimiento abre oportunidades inéditas para el desarrollo de nuevas capacidades y talentos, pero también brechas cada vez más amplias e injustas en las oportunidades de aprendizaje y acceso a la información entre pocos que tienen todo y muchos que tienen poco, y cuyo ritmo de mejora de su entorno hace cada vez mayor su rezago. De igual forma, ayudan a poner a la vista de todos las diferencias entre los distintos sistemas educativos nacionales, a través, por ejemplo, de la evaluación internacional de estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que aplica la OCDE cada tres años a un número muy importante de países, generando la fantasía de que los sistemas educativos pueden ser comparados simplemente por sus resultados, como si la educación de las y los jóvenes de 15 años –que son el público de la prueba– careciera de historia y de contexto.

Más allá de cualquier argumento, resultados como los de PISA presionan a los actores de los sistemas educativos frente a resultados que en nuestro país se leen como frustrantes. En este contexto, lavarse la cara a costa de la reputación de los docentes parece y ha resultado ser la salida más fácil: los alumnos no aprenden, simplemente porque los docentes no hacen lo suficiente para enseñar. Las pruebas de este argumento simple se han fortalecido a costa de la reputación del normalismo, que no ha logrado actualizar los currículos para la formación de los docentes de educación bá-

sica, al listado casi interminable de nuevas exigencias que se hacen al magisterio “del siglo XXI”. Existen conocimientos en disciplinas para las que no han sido formados a fondo, sino como enseñantes, o que simplemente no han sido formados, como el inglés, las habilidades digitales, la neurolingüística, la educación inclusiva, la atención de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, la inteligencia emocional, la educación ambiental y para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación para una vida saludable, y un largo etcétera, que crece de manera interminable.

Frente a este reto formidable, se busca desarrollar políticas públicas orientadas a la excelencia académica, la gestión estratégica y la eficiencia de los recursos destinados a esta importante labor. Coincidimos con Martínez (2015), cuando señala que la puesta del PROMIN-PEFEN en el año 2006 ha sido un ejemplo de cómo las escuelas normales pueden beneficiarse de estrategias políticas probadas en el ámbito universitario.

Por su parte, el PEFEN está construido sobre la base del Plan Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), aplicado en las universidades públicas del país. Ciertamente la incorporación de las escuelas normales a la Subsecretaría de Educación Superior permitió adoptar y adaptar programas para estimular el desarrollo profesional e institucional que fueron implementados con cierto nivel de éxito en las universidades. Tal es el caso del Programa para el Mejoramiento Profesional (PROMEP) y, recientemente, el PRODEP (Programa de Desarrollo Profesional), a través del cual los formadores de profesores han podido realizar estudios de posgrado de calidad, tanto a nivel nacional como internacional, y se ha estimulado la investigación y la docencia institucional.

Este tipo de programas canalizados a la formación de los formadores de las normales más jóvenes pueden preparar el relevo generacional con un grupo de profesores altamente cualificados, con estudios en las instituciones educativas de mayor prestigio y solvencia académica, con programas de calidad y pertinentes a las necesidades de formación de los formadores de maestros. Asimismo, las acciones impulsadas a través del PROMIN-PEFEN han cons-



tituido una oportunidad invaluable para que en las escuelas normales se respiren otros aires: los aires de la apertura a la ciencia, la cultura, la investigación y la superación profesional.

A partir de la puesta en marcha en 2013 de los Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa para el noroeste (Hermosillo, Sonora), el noreste (Ciudad Victoria, Tamaulipas) y el sur-sureste (Comitán, Chiapas), la arquitectura del normalismo tiene la oportunidad de: a) articular redes de profesionalización basadas en procesos de investigación que recuperen, sistematicen y difundan “el saber docente” de las y los maestros mexicanos; y b) articular el modelo que da origen a la tradición normalista a los nuevos marcos que plantea la puesta en marcha del servicio profesional docente, entendido como un sistema articulado de normas y procesos que apoyan el desarrollo continuo de los docentes, sus saberes, condiciones laborales y oportunidades de superación, de manera más oportuna y congruente con los desafíos que plantea la profesión en la sociedad del conocimiento.

En todo caso, ante la apertura que enfrenta ahora el normalismo para que sus egresados concursen sin ventajas con los egresados de otras profesiones por los espacios docentes, es importante reconocer y hacer de sus mejores tradiciones y experiencias, un activo que lo consolide como el espacio idóneo para la formación de los docentes que requieren un sistema educativo tan amplio, diverso y complejo como lo es el mexicano. En el sistema educativo mexicano, a la par de los nuevos saberes y competencias, la docencia en la educación básica requiere un compromiso social y ético del docente, en la medida que la educación y la escuela pública son todavía para la mayoría de quienes cursan la educación básica el medio para incorporarse a un presente marcado por el desarrollo de nuevas tecnologías, de nuevas pedagogías y de una ética de libertades. Dicho presente, a pesar de ser suyo, parece lejano y aún inaccesible sin la participación profesional y comprometida de docentes capaces de ser, saber, saber hacer y trascender en su tiempo como profesionales del aprendizaje y la enseñanza, en ese orden.

## Referencias bibliográficas

- Avendaño, V. (2011). *La educación a distancia en la sociedad del conocimiento. Ensayos sobre la realidad de la educación a distancia en el siglo XXI*. España: Editorial Académica Española.
- Beca, C. y Cerri, M. (2014). *Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Martínez, M. (2015). Reforma de la profesionalización inicial y continua de los docentes en México, 2004-2014. *Memorias del XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lima, Perú, 10-13 noviembre 2015.
- CONEVAL (2013). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño, 2012-2013. *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Resumen Ejecutivo*.
- DOF (2005). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. Publicado el 21 de Enero de 2005.
- Goñi, J. (2012) *Mentefactura. El cambio de modelo productivo*. Madrid: Díaz de Santos.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- López, Y. (2011). El Programa de Mejoramiento Institucional y sus implicaciones en las escuelas normales del estado de Oaxaca. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/13. Política y Gestión/Ponencia*.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de [www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf)

- SEP-DOF (2006). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*. Jueves 6 de Abril de 2006.
- SEP-DOF (2005). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*. Martes 18 de octubre de 2005
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

# USO DE LAS TIC

EN EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN EL ESTADO DE CHIAPAS



CRESUR

Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa