



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS DOCENTES. EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES

Hilda Berenice Aguayo Rousell

SEP. Escuela Superior de Educación Física/UNAM. Facultad de Estudios Superiores

Área Temática: A.14) Educación y Valores

Línea Temática: 7. Responsabilidad Social y compromiso universitarios

Tipo de Ponencia: Reporte Final de Investigación

Resumen:

La investigación tuvo como objetivo identificar las percepciones de docentes sobre los Principios de la Responsabilidad Social Universitaria en 3 Escuelas Normales de CDMX. Estos principios consideran los impactos que generan las instituciones y los tipos de gestión a impulsar para promover la participación y proyección social en y para la ciudadanía. Las Escuelas Normales por pertenecer al subsistema de Educación Superior deben asumir y desarrollar tales Principios como compromisos que se adquieren con la sociedad, promoviendo valores éticos, sociales y ambientales. Se aplicó un cuestionario a 243 profesores, considerando que factores como la edad y preparación académica pueden incidir en las percepciones de los docentes. Se presentan los resultados de 3 preguntas vinculadas con la Responsabilidad Social: en la pregunta 1, la tarea de *contribuir a una sociedad democrática y convivencia armónica*, 24% de los profesores la señaló como **Muy Relevante**, mientras 29% la mencionó como **Nada Relevante**. En la pregunta 2, la función de *contribuir a la equidad e integración social*, 17.8% la señaló como **Muy Relevante**, en tanto 42.8% la consideró **Nada Relevante**. En la pregunta 3, la tarea de *lograr una sociedad más justa a través de la formación de personas críticas*, 18.5% la mencionó como **Muy Relevante**, mientras 30% la señaló como **Nada Relevante**. Se concluye la necesidad imperante de promover curricular y transversalmente entre los formadores de docentes valores ciudadanos como solidaridad, justicia, igualdad, desarrollo sostenible, ante el compromiso y responsabilidad que significa educar a los futuros ciudadanos de este país.

Palabras clave: Libertad, educación, adolescencia, derechos humanos, valores.

Introducción

Durante los últimos tiempos, en diferentes foros académicos y reiterado por diversos especialistas del campo educativo, se ha señalado la problemática actual que enfrentan las Escuelas Normales (Medrano, Ángeles, Morales, 2017; Arnaut, 2012, 2004; Ducoing, 2013; Rodríguez, 2013; Cruz, 2013). Su transformación de nivel técnico a licenciatura en 1984, no fue acompañada de acciones eficientes de modernización, lo que redundó en la continuidad de prácticas tradicionales legitimadas que no fueron modificadas; planta académica con gran número de docentes sin especialidad ni perfil para atender alumnos de este nivel; insuficiente presupuesto; infraestructura deteriorada y desconocimiento de estrategias de planeación y evaluación institucionales, representaron factores que impidieron su consolidación como Instituciones de Educación Superior (Reyes y Zúñiga, 1994). En 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE) dependiente de la SEP, en un intento por “transformar la enseñanza normal en un auténtico subsistema de educación superior, al ubicarla en el mismo ámbito administrativo que los otros dos grandes subsistemas de este nivel educativo (el universitario y el tecnológico)” (Arnaud, 2012, p. 251).

En CDMX, por tradición estas instituciones han formado a los docentes de Educación Básica ofreciendo licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Física, Educación Especial y Entrenamiento Deportivo, dependientes de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Las formas de asumir el ejercicio de la docencia en estas instituciones también son diferentes, dependiendo de factores como la edad, preparación profesional, condiciones de trabajo, tipos de contratación, experiencia, dinámica de trabajo institucional, entre otros. En las Escuelas Normales no existe un modelo único de profesores, gran heterogeneidad caracteriza al gremio según las particularidades de cada entidad. Por tanto, la problemática de la formación inicial atraviesa a cada una de estas instituciones en sus diferentes dimensiones, sin que hasta el momento las diversas reformas curriculares (SEP, 2012a; SEP, 2012b; SEP, 2004; SEP, 2002) hayan contribuido para generar verdaderos cambios en estas históricas entidades. Pocos estudios han profundizado en los docentes normalistas como objeto de estudio (Medrano, Ángeles, Morales, 2017; Yáñez, Mungarro, Figueroa, 2014; Ducoing, 2013; INEE, 2017; INEE, 2015; Vera, 2011). Conocer y profundizar en sus pensamientos, creencias y percepciones es fundamental para orientar las futuras propuestas de formación y actualización, así como indagar sus respuestas frente a los nuevos desafíos educativos.

El objetivo de la investigación fue identificar las percepciones de los formadores de docentes de 3 Escuelas Normales de CDMX sobre la Responsabilidad Social que tienen en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. Como pregunta de estudio se planteó: ¿Cómo inciden la edad y la preparación académica de los docentes en el desarrollo de los Principios de Responsabilidad Social en las Escuelas Normales? Se trabajó con la hipótesis: factores como la edad y preparación académica inciden en las percepciones de los formadores de docentes acerca de los Principios de Responsabilidad Social, que deben permear la formación inicial de los futuros docentes de Educación Básica.

Con respecto al Estado de Conocimiento, en el área Educación y Valores se encontraron pocas investigaciones sobre Responsabilidad Social: Chávez, Treviño y De la Cruz (2015) utilizan una Escala de Actitudes para indagar el posible desempeño laboral de principios éticos de los futuros profesionistas, vinculando las creencias y actitudes mostradas por los estudiantes con el modelo de Responsabilidad Social Universitaria de la UANL. El estudio fue de tipo observacional y descriptivo y los resultados mostraron que las competencias afectivo emocionales fueron las mejor valoradas, señalando las autoras la necesidad de fortalecer la formación ético-profesional desde la licenciatura. En otro estudio, Vásquez (2017) analizó la Responsabilidad Social en la Educación Superior en Oaxaca. Su propósito fue contrastar el concepto de Responsabilidad Social en el discurso de las autoridades educativas y el currículum de 81 Instituciones de Educación Superior del Estado. Utilizó el análisis del discurso y de contenido encontrando que el concepto se orienta más a la responsabilidad individual y responsabilidad social en general, pero se aleja de la Responsabilidad Social Universitaria. Por su parte, Patiño (2017) en su artículo “El impacto de la formación humanista integral y el compromiso social en los egresados universitarios. Un estudio exploratorio” no utiliza el término Responsabilidad Social, indaga sobre el compromiso social de los jóvenes universitarios con Formación Humanista Integral del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Desarrolló una investigación exploratoria cualitativa, con entrevistas semiestructuradas a 52 egresados de diferentes carreras y generaciones de los planteles Ciudad de México, Puebla, León, Torreón y Tijuana. En los resultados destaca la centralidad del profesor, el fomento de la interdisciplina, el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social expresado por los jóvenes en las entrevistas. Es de hacer notar la escasa producción de conocimiento sobre de la Responsabilidad Social Universitaria en el ámbito educativo y señalar que no se encontraron investigaciones que indaguen la problemática de la Responsabilidad Social en la formación docente, ni en el contexto de las Escuelas Normales.

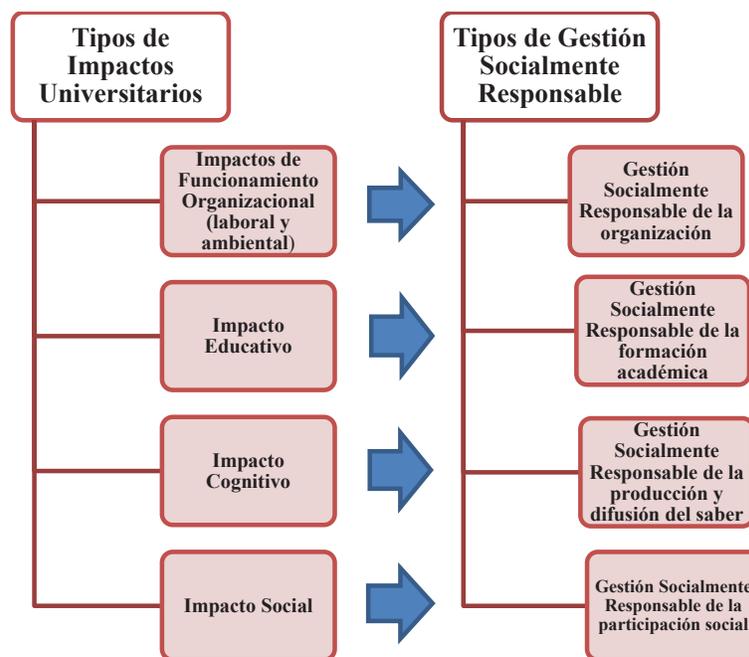
Desarrollo

Desde diversas perspectivas teóricas se sustenta la Responsabilidad Social y el matiz que adquiere en el ámbito universitario. El concepto general es asociado con la denominada Ética de la Responsabilidad, que sostiene que todas las acciones humanas generan diversos impactos en los entornos social y ambiental. Según Vallaeys (2008, p. 1), esta ética “exige preocuparnos por el mundo presente y futuro, ser actores partícipes de la solución de los más agudos problemas de nuestra sociedad”. Otros teóricos como Mababu (2010) y Barroso (2008) analizan desde la óptica empresarial y corporativa el papel que tienen las organizaciones en la construcción de una sociedad más justa y sustentable. Chiavenato (1997) identifica la Responsabilidad Social con el conjunto de compromisos que las empresas adquieren con la sociedad en general y con aquellos grupos impactados directamente por sus acciones. Estos autores coinciden en que hablar de Responsabilidad Social implica asumir valores éticos, sociales y ambientales para garantizar el desarrollo sustentable y sostenible de la sociedad futura. Así, la Responsabilidad Social es entendida como

“una estrategia de gerencia ética e inteligente de los IMPACTOS que genera la organización en su entorno humano, social y natural” (Vallaey, 2008, p. 3).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) hace referencia a la gestión institucional desde la Universidad, que promueve la participación y proyección social en y para la comunidad, centrándose en 2 objetivos principales: la formación humana y profesional (académica) y la construcción de nuevos conocimientos (de investigación). Para Vallaey (2008), los impactos de las acciones en el ámbito universitario se dividen en 4 rubros principales y a cada uno corresponde un tipo de gestión Socialmente Responsable. Estos principios deben ser asumidos por las instituciones educativas, para garantizar la formación integral de los jóvenes como agentes de cambio en beneficio de una sociedad democrática, con hábitos y valores cívicos y ciudadanos. En el esquema 1 se presenta una adaptación de los principios del autor:

Esquema 1: Tipos de Impactos Universitarios



Fuente: adaptación de Vallaey, 2008, p. 4-5

Para Vallaey (2008, 2007), los impactos universitarios así como la gestión orientada desde el enfoque de Responsabilidad Social, son factores determinantes en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes, quienes aprenden no únicamente de los contenidos curriculares explícitos, sino también desde el ambiente generado al interior de las instituciones por autoridades, docentes, personal administrativo y comunidad escolar en general. Según Carrillo-Pacheco, Leal-García, Alcocer-Gamba, Muñoz-Cornejo (2012), la Responsabilidad Social Universitaria debe responder por un lado, a la formación profesional y por otro al bienestar social, vinculándose con la visión y misión institucionales, como lo expresan estos autores:

“la Responsabilidad Social en el contexto educativo nos lleva a analizar los fines de la Universidad, su compromiso con la sociedad en la formación de profesionistas capaces de incorporarse a un mercado laboral competitivo, con calidad y con valores que incidan en la mejora de vida, bienestar y con un compromiso firme en la esfera de la responsabilidad social” (p. 25).

Para Ayala (2011), la Responsabilidad Social Universitaria “exige articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social equitativo y sostenible para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables” (p. 33). Por tanto, es necesario traducir estos Principios en propuestas viables y concretas, para entender cómo los valores ciudadanos sobre la defensa de los Derechos Humanos, la solidaridad, igualdad, justicia, desarrollo sostenible, calidad académica, pertinencia social, han de ser promovidos desde la vida universitaria. Vallaeys (2008) propone de manera específica y puntual: Proyectos de Desarrollo Social; Comunidades de Aprendizaje para el Desarrollo; Aprendizaje basado en Proyectos Sociales; Ética como contenido transversal en todas las asignaturas curriculares, con lo cual el autor reitera la importancia de promover desde las aulas universitarias la construcción de una sociedad democrática y ciudadana.

Según se observa en las aportaciones de los diferentes teóricos analizados, los Principios de la Responsabilidad Social Universitaria son aplicables a todas las instituciones de Educación Superior y las Escuelas Normales como organismos pertenecientes a este subsistema también deben asumirlos y garantizar su pleno desarrollo, esencialmente por ser instituciones formadoras de futuros docentes. Aún con todas las problemáticas que enfrentan las Escuelas Normales (Medrano, Ángeles, Morales, 2017; Yáñez, 2014; Ducoing, 2013; Vera, 2011; Arnaut, 2004), dichos principios deben figurar de manera prioritaria y transversal en las propuestas curriculares de las diversas especialidades normalistas, así como en los contenidos específicos de cada asignatura. Desde esta perspectiva, se consideró del mayor interés analizar las percepciones de los formadores de docentes sobre la Responsabilidad Social Universitaria, dado que estas percepciones orientarán la práctica docente en el entorno cotidiano de las aulas.

Estrategia Metodológica

De un universo de 394 docentes de 3 Escuelas Normales de CDMX, se aplicó una muestra no probabilística y aleatoria (Festinger y Katz, 1972) a 243 profesores de todos los semestres y especialidades, lo que representó el 61.6% del universo de docentes, ello debido principalmente a que las autoridades colaboraron ampliamente para la reunión con los responsables de la investigación. En cada institución se citó a los docentes en el auditorio y se explicaron los objetivos de la encuesta a través de un audiovisual, así como la trascendencia de la veracidad en las respuestas. De manera voluntaria los docentes participaron, aunque algunos no regresaron el instrumento y otros no contestaron totalmente las preguntas. El cuestionario se estructuró en 4 apartados: 1) Perfil del formador; 2) Contextos institucionales y condiciones laborales; 3) Prácticas de evaluación y visiones sobre la formación de profesores; 4) Visión sobre el propósito de la formación,

identidad del docente y políticas educacionales, con un total de 31 reactivos. La aplicación del instrumento se realizó en julio de 2018. En este reporte de investigación se abordan únicamente los resultados de 3 preguntas sobre la visión y los propósitos de la profesión docente, dimensiones vinculadas directamente con las percepciones de los profesores acerca de la Responsabilidad Social de las instituciones formadoras de docentes. Se diseñó una base de datos en Excel y a través del programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) se procesaron y analizaron los datos para obtener los resultados.

Resultados

El universo de docentes de las 3 instituciones es numeroso (394) y alto el porcentaje de profesores participantes en la muestra (61.6%), según se observa en el cuadro 1:

Cuadro 1: Caracterización de la Muestra

INSTITUCIÓN	TOTAL DE DOCENTES	NO. DE PARTICIPANTES EN LA MUESTRA	PORCENTAJE
1	119	87	73.1%
2	175	110	62.8%
3	100	46	46.0%
TOTAL	394	243	61.6%

Fuente: elaboración propia

De los 243 docentes participantes en la muestra, 47.3% fueron hombres (115) y 52.7% mujeres (128). Sus edades fluctúan de 24 a 79 años con la siguiente distribución: de 24 a 40 años el 10.9%; de 41 a 60 años el 52.2%; de 61 a 79 años el 36.8%, confirmando que es una población mayoritariamente madura. Estos datos corresponden con lo expresado por los profesores en términos de su antigüedad: 7.4% manifestó tener de 1 a 10 años de experiencia docente; 28.5% señalaron de 11 a 20 años y 64% mencionaron contar con más de 20 años dedicados a la docencia. Con respecto a su preparación académica, 35.2% manifestó tener nivel de licenciatura y 64.7% con estudios de maestría y doctorado.

Para identificar las percepciones de los docentes sobre los Principios de la Responsabilidad Social Universitaria se consideraron 3 preguntas del instrumento, las cuales se presentaron con 4 posibles respuestas: Nada Relevante, Medianamente Relevante, Relevante, Muy Relevante. El docente tenía que seleccionar entre estas opciones aquellas con las que estaba de acuerdo. A continuación se presentan los resultados de cada pregunta:

Cuadro 2: Pregunta 1

Contribuir a través de la formación de los estudiantes, a una sociedad democrática, a una convivencia social armónica y al desarrollo económico del país es un propósito de la profesión docente:

	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
VÁLIDOS	NADA RELEVANTE	70	29.0
	MEDIANAMENTE RELEVANTE	61	25.1
	RELEVANTE	52	21.1
	MUY RELEVANTE	58	24.0
	TOTAL	241	99.2
PERDIDOS	99	2	0.8
TOTAL		243	100.0

Fuente: elaboración propia

Según se observa en el cuadro 2, las respuestas sobre *la contribución de los docentes para construir una sociedad democrática y una convivencia social armónica* como corresponde a toda nación progresista son de llamar la atención, dado que únicamente **24%** de los profesores señaló esta tarea como **Muy Relevante** y en contraste, casi un tercio de la muestra **-29%-** la señaló como **Nada Relevante**. Si pensamos en el papel de los docentes de Educación Básica en la formación de los niños en las primeras etapas escolarizadas, se entenderá la necesidad de reforzar urgentemente los Principios de la Responsabilidad Social en las Escuelas Normales. Como lo señala Vallaeys (2008), “les toca formar a los futuros profesionales [...] a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado” (p. 2).

A continuación se revisan los resultados de la pregunta 2, relacionada con los Principios de Responsabilidad Social Universitaria sobre la *búsqueda de la equidad e integración social para las poblaciones en situación de vulnerabilidad*, objetivo que debe caracterizar a toda sociedad democrática. Veamos el cuadro 3:

Cuadro 3: Pregunta 2

Contribuir a la equidad e integración social promoviendo aprendizajes y competencias que permitan integrarse a la sociedad a quienes han estado históricamente marginados es un propósito de la profesión docente:

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
VÁLIDOS	NADA RELEVANTE	104	42.8
	MEDIANAMENTE RELEVANTE	47	19.3
	RELEVANTE	47	19.3
	MUY RELEVANTE	43	17.8
	TOTAL	241	99.2
PERDIDOS	99	2	0.8
TOTAL		243	100.0

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la pregunta 2, los resultados tampoco son optimistas. Únicamente 17.8% de los docentes consideraron esta función como **Muy Relevante**, mientras 42.8% señaló que es **Nada Relevante**. Si para los formadores de los futuros docentes no es importante la búsqueda de la equidad y la integración social como elementos para contrarrestar fenómenos como la desigualdad, la exclusión y la discriminación, difícilmente se incorporarán estos objetivos en el currículum escolar y continuaremos siendo un país que excluye y discrimina a quienes son diferentes por su aspecto físico, situación social, cultural, preferencias sexuales, origen étnico, inclinaciones políticas y/o religiosas. El profesor, junto con la familia, es el agente principal en la educación cívica y ciudadana de los niños y jóvenes. El INEE (2015) en los diversos estudios que ha publicado sobre las Escuelas Normales, enfatiza como problema central la calidad de los docentes:

“En cuanto a la calidad de la planta académica de las escuelas normales [...] no se han alcanzado los mínimos satisfactorios [...] [Se] ha documentado que las deficiencias en la calidad de la instrucción de las escuelas normales públicas se atribuyen de manera relevante a la carencia de formadores de docentes suficientemente calificados” (p. 35).

Veamos ahora los resultados de la pregunta 3 sobre **la construcción de una sociedad más justa y comprometida con los valores sociales**, expresados en el cuadro 4:

Cuadro 4: Pregunta 3

Lograr una sociedad más justa a través de la formación de personas críticas del orden social establecido y comprometidas con la transformación de la sociedad es un propósito de la profesión docente:

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
VÁLIDOS	NADA RELEVANTE	73	30.0
	MEDIANAMENTE RELEVANTE	76	31.2
	RELEVANTE	45	18.5
	MUY RELEVANTE	45	18.5
	TOTAL	241	99.2
PERDIDOS	99	2	0.8
TOTAL		243	100.0

Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que únicamente 18.5% de los profesores consideran este propósito como **Muy Relevante**, mientras 30% piensan que es **Nada Relevante**, siendo ésta una de las funciones prioritarias de la escuela, *contribuir a la erradicación de la desigualdad social y a la búsqueda del bienestar social para el mayor número de personas*. Resulta preocupante que casi un tercio de los formadores señalen que no es prioritario este objetivo, porque mientras ellos no lo comprendan y lo asuman como propio, necesario y fundamental, es casi imposible que lo transmitan a los niños y jóvenes, quedando de lado las aspiraciones democráticas que deben caracterizar a todas las sociedades avanzadas. Un país que reproduce la

desigualdad, la exclusión, la marginación desde la escuela, difícilmente caminará hacia la erradicación de estos fenómenos.

Conclusiones

Los Principios de Responsabilidad Social Universitaria son aspiraciones universales éticas, con contenidos asociados con valores sociales y democráticos, que deben permear a todas las Instituciones de Educación Superior. Las Escuelas Normales no pueden ser la excepción, deben empeñarse por fortalecer la cultura de la Responsabilidad Social en todas sus acciones, siendo los formadores de docentes el factor central en la promoción de estos principios. Los profesores son quienes contribuyen en la formación integral de los estudiantes; la Responsabilidad Social Universitaria a través de los contenidos de educación cívica y ciudadana, debe ocupar un primerísimo lugar en sus funciones docentes. Los resultados del instrumento muestran que hay mucho trabajo en el ámbito de la formación inicial; los datos revelan que probablemente por ser poblaciones maduras (89%) en su mayoría, no han tenido la capacitación pertinente para actualizarse en temas de cultura ciudadana. Sin embargo, también se analizó el factor de preparación académica, donde los datos revelan que 35.2% manifestó tener licenciatura, mientras 64.7% tiene estudios de maestría y doctorado. Siendo una población en donde la mayoría tiene estudios de posgrado, no se entienden los bajos porcentajes en cuestiones relacionadas con la Responsabilidad Social, siendo ésta una de las prioridades en los proyectos educativos a nivel nacional e internacional. El objetivo del estudio, que pretendía indagar las percepciones docentes sobre la Responsabilidad Social fue cubierto, aunque con resultados no esperados. La urgencia de profundizar en esta línea de investigación radica en el papel fundamental que tiene la formación inicial en el desempeño de los futuros docentes de Educación Básica. Ninguna propuesta educativa tendrá los resultados esperados si no se consideran factores como los pensamientos, las creencias, las percepciones de los profesores, que son las que orientan y determinan las prácticas docentes.

Referencias

- Arnaut, A. (2012). Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992-2010. En: Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. (pp. 233-267). México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de Discusión 17*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/assets/multimedia/fcms/cds17.pdf>
- Ayala, M. (2011). Responsabilidad Social Universitaria. *Realidad y Reflexión*, 33 (II), 29-37.
- Barroso, F. (2008). La responsabilidad social empresarial. Un estudio de cuarenta empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Contaduría y Administración*, 226, pp. 73-91.
- Carrillo-Pacheco, M., Leal-García, M., Alcocer-Gamba, M, Muñoz-Cornejo, M. (2012). Responsabilidad Social Universitaria. La opinión de profesores y alumnos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23, 23-32.
- Cruz, O. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En Ducoing, P. (coord.) *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 49-77). México: UNAM-IISUE.

Chávez, Treviño y De la Cruz (2015, noviembre). *Tendencias de ética profesional y responsabilidad social universitaria a partir de una escala de actitudes*. Memoria Electrónica. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Recuperado de: <file:///C:/Users/Berenice%20Aguayo/Documents/COMIE%202019/Textos%20edo.%20arte/1784.pdf>

Chiavenato, I. (1997). *Administración de recursos humanos*. México: McGraw Hill.

Ducoing, P. (2013). *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. México: UNAM- IISUE.

INEE (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación Básica y Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Festinger, L. y Katz, D. (1972). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Mababu, M. (2010). Actividades de los empresarios y directivos hacia la responsabilidad social corporativa. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (2), 101-114.

Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.

Patiño, H. (2017, noviembre). *El impacto de la formación humanista integral y el compromiso social en los egresados universitarios. Un estudio exploratorio*. Memoria Electrónica. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de: <file:///C:/Users/Berenice%20Aguayo/Documents/COMIE%202019/Textos%20edo.%20arte/1879.pdf>

Reyes, R. y Zúñiga, R. (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE.

Rodríguez, R. (2013). Reforma de la Normal. ¿Continuidad o cambio? *Campus Milenio no. 503*. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1764>

Secretaría de Educación Pública (2012a). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012b). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Preescolar*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2002). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>

Vallaeys, F. (2008). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de: file:///C:/Users/Berenice%20Aguayo/Documents/COMIE%202019/Textos%20edo.%20arte/marco_teorico_rsu_vallaeys.pdf

Vallaeys, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. México: ITESM.

Vásquez, V. (2017, noviembre). *La responsabilidad social en la educación superior: una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el currículum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca*. Memoria Electrónica. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de: <file:///C:/Users/Berenice%20Aguayo/Documents/COMIE%202019/Textos%20edo.%20arte/2043.pdf>

Vera, J. A. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 62, pp. 82-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>

Yáñez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>