



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
División de Ciencias Sociales  
Doctorado en Innovación Educativa

*¿Configuración de la profesión académica en las escuelas normales de México?  
Efectos de los programas de política pública sobre las actividades, identidad  
académico-profesional y cultura institucional*

Tesis  
Que para obtener el grado de:  
Doctor en Innovación Educativa

Presenta:  
Carlos Javier Del Cid García

Directora:  
Dra. ETTY Haydeé Estévez Nénninger

Co-director:  
Dr. José Ángel Vera Noriega

Hermosillo, Sonora, México. Diciembre de 2020

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 10 de diciembre de 2020

**Dr. Juan Pablo Durand Villalobos**

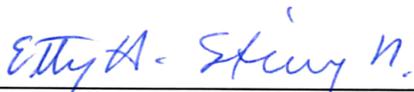
Universidad de Sonora

Coordinador del Doctorado en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado *¿Configuración de la profesión académica en las escuelas normales de México? Efectos de los programas de política pública sobre las actividades, identidad académica-profesional y cultura institucional*, presentado por el pasante de doctorado *Carlos Javier Del Cid García*, con número de expediente 210213406, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentada en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

**Atentamente**



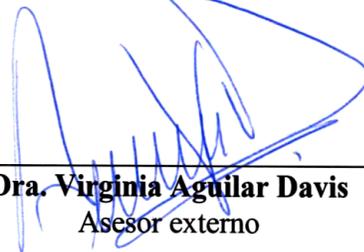
**Dra. Etty Haydeé Estévez Nénninger**  
Directora de Tesis



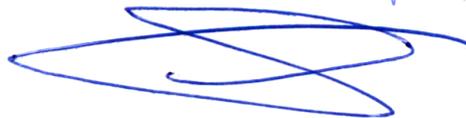
**Dr. José Ángel Vera Noriega**  
Codirector



**Dr. Edgar Oswaldo González Bello**  
Asesor sinodal interno



**Dra. Virginia Aguilar Davis**  
Asesor externo



**Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo**  
Asesor externo

## *Dedicatoria*

*A mi esposa e hija, por su paciencia, sacrificio y motivación.*

## *Reconocimiento y agradecimientos*

A mi directora de tesis Dra. Etty Haydeé Estévez Nénninger por su valiosa guía académica, enseñanza, paciencia y confianza brindada durante este tiempo.

Al Dr. José Ángel Vera Noriega por su apoyo, lecciones y consejos en el ámbito académico y personal.

A los sinodales Dr. Edgar Oswaldo González Bello, Dra. Virginia Aguilar Davis, Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo por su contribución y la enseñanza brindada para dar rumbo a este trabajo.

A mis profesores de clase, Dra. Lilian Salado Rodríguez, Dra. Guadalupe González Lizárraga, Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán, Dr. Leonel De Gunther, Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez, Dr. Juan Pablo Durand Villalobos, por compartir su conocimiento, experiencia e instrucción constante en las diferentes etapas de mi proceso formativo.

A Ana Teresa Reyes Chávez e Irene Barragán Acosta por su valiosa ayuda y consejo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico durante el período de estudios del programa de doctorado.

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Índice de tablas .....  | V         |
| Índice de figuras .....   | VI        |
| <b>Introducción .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo 1. Educación superior y profesión académica ante los procesos de globalización y sociedad de conocimiento.....</b>    | <b>5</b>  |
| 1.1 Perspectiva internacional sobre el desarrollo de la profesión académica .....   | 7         |
| 1.2 Profesión académica en México: evolución de una profesión heterogénea .....   | 12        |
| 1.2.1 Principales rasgos del desarrollo de la profesión académica en las IES mexicanas .  | 13        |
| 1.3 Profesión académica en las escuelas normales de México .....  | 20        |
| 1.4 Definición del problema .....   | 24        |
| 1.5 Pregunta de investigación .....   | 32        |
| 1.5.1 Preguntas específicas.....  | 32        |
| 1.6 Objetivos generales .....   | 33        |
| 1.6.1 Objetivos específicos.....  | 33        |
| 1.7 Justificación .....   | 34        |
| <b>Capítulo 2. Marco teórico: perspectiva de análisis de la profesión académica en las escuelas normales .....</b>                | <b>37</b> |
| 2.1 Profesión académica: constitución del trabajo académico como una profesión.....   | 37        |
| 2.1.1 Profesión académica: características que la definen, determinan y configuran .....  | 39        |
| 2.1.2 Funciones y actividades que constituyen la profesión académica .....  | 43        |
| 2.1.3 Mercado académico e institucionalización de la profesión académica en las IES....   | 47        |
| 2.2 Políticas públicas como dispositivos de cambio educativo .....  | 49        |
| 2.3 Cultura institucional, <i>ethos</i> y <i>habitus</i> disciplinar como base de la idiosincrasia de la profesión académica..... | 52        |
| 2.3.1 Prestigio académico y reconocimiento en la cultura académica .....  | 55        |
| 2.4 Formador de formadores y profesión académica en las escuelas normales.....  | 57        |
| 2.5 Indicios de cambio en la profesión académica de las escuelas normales .....   | 59        |
| 2.6 Cambio e innovación a partir de la configuración de la profesión académica normalista   | 67        |
| <b>Capítulo 3. Diseño metodológico para el análisis de la profesión académica en las escuelas normales .....</b>                  | <b>70</b> |
| 3.1 Participantes .....   | 70        |
| 3.1.1 Características del grupo de académicos con reconocimiento de los programas.....  | 71        |
| 3.1.2 Características del grupo de académicos sin reconocimiento de los programas.....  | 72        |
| 3.2 Variables y dimensiones .....   | 72        |
| 3.2.1 Funciones y actividades académicas .....  | 73        |
| 3.2.2 Identidad académica-profesional de la profesión académica normalista .....  | 75        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2.3 Cultura institucional de las escuelas normales.....  | 77         |
| 3.3 Descripción de los instrumentos de medida.....   | 78         |
| 3.3.1 Ajuste de contenido por juicio de experto.....   | 81         |
| 3.3.2 Validez de constructo de las escalas de medida.....  | 82         |
| 3.4 Recolección de datos: diseño y envío del cuestionario en plataforma digital .....                  | 86         |
| <b>Capítulo 4. Resultados.....</b>   | <b>88</b>  |
| 4.1 Trayectoria académica-profesional.....   | 88         |
| 4.2 Sentido de pertenencia institucional e identificación con las actividades académicas.....          | 91         |
| 4.3 Funciones y actividades académicas en las escuelas normales .....                                  | 92         |
| 4.3.1 Actividades de docencia.....   | 95         |
| 4.3.2 Actividades de investigación.....  | 98         |
| 4.3.3 Actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura. ....                             | 102        |
| 4.4 Cultura institucional y académica de las instituciones normalistas .....                           | 103        |
| 4.5 Percepción de la influencia de cambio de los programas de estímulo y reconocimiento                | 105        |
| <b>Capítulo 5. Discusión de resultados .....</b>   | <b>108</b> |
| 5.1 Trayectoria académica .....  | 108        |
| 5.2 Identidad académica-profesional .....  | 111        |
| 5.3 Funciones y actividades de los académicos normalistas.....   | 113        |
| 5.3.1 Actividades de docencia de los académicos normalistas .....                                      | 115        |
| 5.3.2 Actividades de investigación de los académicos normalistas .....                                 | 117        |
| 5.3.3 Actividades de difusión y extensión de la cultura de los académicos normalistas .                | 120        |
| 5.4 Valoración de las funciones académicas e impacto de los programas en la cultura institucional..... | 122        |
| 5.5 Disposición al cambio e impacto de los programas en desarrollo académico.....                      | 124        |
| 5.6 Características asociadas a la obtención del reconocimiento de los programas .....                 | 126        |
| <b>Capítulo 6. Principales conclusiones.....</b>   | <b>128</b> |
| 6.1 Rasgos constitutivos de la identidad de la profesión académica normalista .....                    | 128        |
| 6.2 Configuración de las actividades y funciones de la profesión académica normalista .....            | 133        |
| 6.3 Cultura institucional y académica en las instituciones normalistas .....                           | 135        |
| 6.4 Reflexiones finales y recomendaciones .....  | 138        |
| 6.5 Consideraciones del estudio y agenda de nuevas preguntas de investigación.....                     | 143        |
| <b>Referencias .....</b>   | <b>146</b> |
| Anexo 1: Instrumento de medida de profesión académica en las escuelas normales de México.              | 173        |
| Anexo 2. Invitación para participantes .....   | 184        |

## Índice de tablas

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| <b>Tabla 1</b>  | Grado académico del personal de escuelas normales a nivel nacional .....  | 26  |
| <b>Tabla 2</b>  | Nivel académico del personal de escuelas normales por entidad federativa.....   | 27  |
| <b>Tabla 3</b>  | Personal por tiempo de dedicación en escuelas normales a nivel nacional.....  | 28  |
| <b>Tabla 4</b>  | Número de académicos normalistas con perfil deseable PRODEP .....   | 30  |
| <b>Tabla 5</b>  | Variables e indicadores derivados de la función de investigación.....   | 73  |
| <b>Tabla 6</b>  | Variables e indicadores derivados de la función de docencia.....  | 74  |
| <b>Tabla 7</b>  | Variables e indicadores derivados de la función de extensión y difusión de la cultura .....   | 75  |
| <b>Tabla 8</b>  | Variables e indicadores vinculadas con la identidad de la profesión académica .....   | 76  |
| <b>Tabla 9</b>  | Variables e indicadores vinculadas con las trayectorias académicas .....  | 76  |
| <b>Tabla 10</b> | Variables e indicadores vinculadas con la cultura institucional.....  | 77  |
| <b>Tabla 11</b> | Dimensiones y ejemplo de reactivos de la primera sección del instrumento de medida ...  | 78  |
| <b>Tabla 12</b> | Dimensiones y ejemplo de reactivos de la segunda sección del instrumento de medida...   | 79  |
| <b>Tabla 13</b> | Escalas que constituyen el tercer apartado del cuestionario .....   | 80  |
| <b>Tabla 14</b> | Tiempo en horas dedicado a la semana a diferentes actividades académicas .....  | 93  |
| <b>Tabla 15</b> | Media de dedicación en horas semana mes de académicos normalistas.....  | 94  |
| <b>Tabla 16</b> | Orientación y preferencias hacia las actividades académicas por subgrupos .....   | 95  |
| <b>Tabla 17</b> | Frecuencia en el desarrollo de actividades vinculadas a enseñanza.....  | 96  |
| <b>Tabla 18</b> | Grado de participación en el desarrollo de tecnología educativa.....  | 97  |
| <b>Tabla 19</b> | Percepción de actividades que refuerzan las actividades de docencia .....   | 98  |
| <b>Tabla 20</b> | Orientación de la investigación en las escuelas normales.....   | 99  |
| <b>Tabla 21</b> | Colaboración en los proyectos de investigación .....  | 100 |
| <b>Tabla 22</b> | Producción académica de los participantes en los últimos tres años .....  | 101 |
| <b>Tabla 23</b> | Actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura .....  | 102 |
| <b>Tabla 24</b> | Cambios en la cultura institucional generados por los criterios del PRODEP y SNI .....  | 103 |
| <b>Tabla 25</b> | Disposición de los académicos para cambiar o modificar las actividades .....  | 104 |
| <b>Tabla 26</b> | Percepción de la influencia de cambio de los programas sobre diferentes dimensiones de la vida académica en las instituciones normalistas ..... | 105 |
| <b>Tabla 27</b> | Resumen del modelo de regresión logística acerca de la probabilidad de obtener el reconocimiento de los programas de estímulos .....            | 106 |

## Índice de figuras

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> Modelo de análisis de los elementos que orientan el desarrollo y configuración del modelo de profesión académica en las escuelas normales..... | 64 |
| <b>Figura 2</b> Tipo de institución de obtención del grado académico de los participantes.....   | 89 |
| <b>Figura 3</b> Orientación académica del programa de posgrado.....  | 90 |
| <b>Figura 4</b> Sentido de pertenencia de los participantes.....   | 91 |
| <b>Figura 5</b> Identificación de los académicos con sus actividades .....   | 92 |

## Introducción

El presente proyecto utiliza la perspectiva de estudio de la profesión académica para analizar los efectos de cambio que han generado los programas de estímulos y reconocimiento sobre las actividades académicas, la cultura institucional e identidad académica en las escuelas normales de México. Este trabajo se posiciona en el momento histórico de reforma y cambio del sistema de escuelas normales, en el cual los dispositivos de política pública — implementados en las últimas dos décadas— han orientado procesos de transformación en las actividades, dinámicas, identidad académica y cultura institucional. Aunado a esto, se han generado nuevos criterios de evaluación para desempeño institucional e individual vinculados a lógicas académicas diferentes a las desarrolladas a través de la historia por las normales.

Las escuelas normales mantienen una serie de prácticas y rituales previamente definidas y delimitadas que norman las pautas de conducta, creencias, valores y costumbres particulares. Los docentes se ven forzados a reconocer y asumir estas prácticas, dejando una brecha reducida para la generación de opciones diferentes e innovadoras que transformen las condiciones académicas e institucionales (Tejada, 1998). Los procesos de cambio a los cuales se enfrentan las escuelas normales pueden tener un impacto positivo en la dinámica instituciones y los procesos académicos.

Sin embargo, es de señalar que las políticas educativas están diseñadas y orientadas por un modelo de instituciones de educación superior (IES) encauzado al desarrollo de las tres funciones sustantivas. Esto genera tensiones en el sistema de educación normalista, al verse forzados a ajustarse al diseño y criterios de la política manteniendo un esquema institucional diferente al del resto de las IES. El nivel de adecuación de las estrategias y diseño de los dispositivos de política no resultan del todo compatibles con el sistema normalista, lo que admite el cuestionamiento de su pertinencia.

El cambio orientado por las políticas públicas dirigidas al Sistema de Educación Superior (SES) mantiene de forma explícita objetivos de mejora; no obstante, no existe correspondencia precisa entre el contexto normalista y la orientación de los cambios. Pese a las condiciones académicas, las estrategias, el tiempo de reacción y la capacidad de ajuste de

las escuelas normales ante la política existen indicios de procesos de cambio en la dinámica institucional y en el desarrollo de las funciones académicas. Estos cambios han generado nuevos criterios que exigen modificaciones en el desarrollo de las funciones y actividades académicas, lo cual ha forjado nuevos esquemas y perfiles profesionales orientados al cumplimiento de estos criterios.

Las condiciones que se presentan en las escuelas normales permiten la inferencia de que se encuentra en desarrollo y configuración de un nuevo modelo de profesión académica. Un cambio en las características del modelo de profesión académica puede representar un cambio innovador para las instituciones normalistas; no obstante, este se encuentra sujeto a la legitimidad, justificación y valor del cambio siempre que este simbolice una opción de mejora del estado previo de la realidad académica y desarrollo de las funciones sustantivas que mantienen las normales (Tejada, 1998; Zabalza, 2004).

Para sustentar lo descrito anteriormente, el documento se constituye por seis capítulos. El primero, corresponde a la descripción y análisis del contexto: se puntualizan algunos de los procesos sociales en los cuales se encuentra inserta la educación superior y las funciones que se le demandan. Se plantea el papel de la profesión académica en el desarrollo de las funciones y actividades sustantivas de la educación superior. También, se describe como se ha caracterizado la profesión académica a nivel internacional y como se configura en el caso particular de México. Finalmente, el capítulo delinea el contexto educativo de interés —las escuelas normales— y se presenta el planteamiento del problema. El apartado concluye con el esbozo de las preguntas y objetivos de investigación, así como la justificación del proyecto de investigación.

El segundo capítulo representa el marco conceptual como nociones teóricas para el análisis del objeto de estudio. Inicialmente, se presentan las nociones conceptuales de qué es y cómo se caracteriza una profesión; se realiza un análisis anclado en la sociología de las profesiones para comprender como el trabajo académico constituye y configura una profesión específica. Además, se plantean los elementos que caracterizan la profesión académica, las actividades, funciones y el mercado académico. También, se presenta un planteamiento de cómo las políticas públicas funcionan como dispositivos de cambio en las

instituciones de educación superior y el efecto que estas generan sobre las actividades académicas y la cultura institucional.

Además, el capítulo cuenta con una sección en la cual se describen las nociones de formador de formadores y su constitución como una profesión académica; se presenta una propuesta de modelo teórico con el objetivo de analizar las interrelaciones entre los elementos de mayor significatividad en la configuración de la profesión académica en las escuelas normales. Para finalizar el capítulo se presentan referentes teóricos de cambio educativo e innovación para complementar la comprensión del proceso de cambio en el que se encuentra la profesión académica normalista.

El tercer capítulo contiene el diseño metodológico para el análisis de la profesión académica en las instituciones normalistas. Se plantea un diseño de método no experimental, de tipo transeccional con alcance *causal-comparativo* (Creswell, 2009). Se utiliza un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas. La recolección de información se realizó a través de la técnica de encuesta, mediante el diseño de un conjunto de cuestionarios denominados “*Profesión académica en escuelas normales: actividades, identidad, cultura institucional y orientación al cambio*”. Los cuestionarios se construyeron con base en los instrumentos de medición del estudio nacional denominado *La profesión académica en México: impacto de la dinámica social basada en el conocimiento y la innovación*; el cual forma parte del estudio internacional *Academic Profession in the Knowledge based Society* (Estévez et al., 2020; González, Estévez y Del Cid, 2019).

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de las respuestas de los académicos normalistas sobre los cuestionarios. Se realizaron análisis comparativos entre los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo y los académicos sin reconocimiento de los programas respecto al grado de involucramiento de las actividades, identidad académica-profesional y cultura institucional. Finalmente, se muestra un análisis de regresión logística que determinó cuáles son las características de los académicos que hacen probable la obtención del reconocimiento de los programas.

En el capítulo cinco se plantea la discusión de los resultados. Esta se realizó con base en las principales conjeturas teóricas que se plantean en el modelo de análisis propuesto en

el marco conceptual. Se discute sobre las diferencias que existen entre los académicos con reconocimiento de los programas y académicos sin reconocimiento; se busca establecer cómo las diferencias entre ambos grupos son causadas por la obtención del reconocimiento en los programas.

El capítulo seis presenta las principales reflexiones y conclusiones realizadas con base en los resultados y discusión. Las diferentes perspectivas de los académicos normalistas permitieron identificar los cambios ocurridos en dimensiones específicas de las prácticas y actividades en las instituciones normalistas. Se reflexiona sobre cómo la participación de los académicos en los programas ha modificado los patrones, ritmos de desarrollo de las actividades académicas e influencia sobre la dedicación y preferencia por actividades específicas relacionadas con los criterios que evalúan los programas. Con base en lo anterior se examina cómo los programas influyen de forma significativa sobre la concepción de identidad académica y la tendencia a la identificación como docentes-investigadores.

Además, referente a la cultura institucional y académica se advierte que los sistemas normativos institucionales se perciben como obstáculos para la obtención del reconocimiento de los programas y la consolidación en los diversos niveles de los programas. Se describe como los esquemas de prestigio académicos se están orientando hacia las actividades de investigación. Finalmente, se plantean un conjunto de reflexiones generales sobre los efectos de los programas sobre la configuración de un nuevo modelo de profesión académica en las escuelas normales y las estrategias que han sido efectivas en algunas escuelas normales para la integración de la actividad de investigación.

## **Capítulo 1. Educación superior y profesión académica ante los procesos de globalización y sociedad de conocimiento**

El acelerado ritmo de las transformaciones del contexto social a nivel global y la tendencia a fundarse en el conocimiento, sitúa a la educación superior como un elemento fundamental para el desarrollo cultural y económico de las naciones. La vinculación que existe entre los escenarios sociales y los procesos de globalización provoca un reajuste del modelo económico industrial a un modelo basado en la sociedad de conocimiento (Álvarez, 2011). Este cambio da lugar a una acelerada generación, acumulación y depreciación de conocimiento que hace necesario el desarrollo de capital humano de alto nivel y el aumento del capital intangible (David y Foray, 2002; Höhle y Teichler, 2013).

La posición de la educación superior frente a los procesos de globalización —como dispositivo coyuntural en la readaptación del modelo de sociedad y economía— impone como desafío reformar su modo de operación y el desarrollo de las funciones constitutivas. Tales funciones pueden permitir instaurar formas de innovación permanentes que generen una mayor capacidad de ajustes para encarar los desafíos impuestos por la dinámica social. Los SES son el marco donde se genera la mayor parte del conocimiento que coadyuva con la resolución de problemáticas sociales y son los principales escenarios donde se forman los profesionistas especializados capaces de integrarse al sector laboral. Aunado a esto, asumen la labor de preservar y transmitir los elementos culturales ejecutando un variado número de programas de servicio social, extensión y difusión (Altbach, 2008).

La educación superior se vincula y contribuye al cambio social a través de sus funciones sustantivas: la investigación, la docencia, la difusión y la extensión de la cultura (Brunner, 2007; De Sousa-Santos, 1998; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009). En este nivel educativo se debe procurar mantener un alto nivel de calidad en sus funciones para posibilitar su contribución al progreso de la sociedad, dado que los factores de cambio social, cada vez más complejos, obligan a transformar y diversificar las dinámicas orientadas al desarrollo de sus funciones sustantivas.

Los cambios en los sistemas socioeconómicos a nivel global se convirtieron en eje central de la agenda de política educativa, en la cual se incorporaron elementos como la calidad, la eficiencia, la pertinencia y la equidad. Estos elementos permearon el discurso hegemónico de los gobiernos y tuvieron efecto sobre los proyectos de desarrollo nacional y sobre las políticas dirigidas a las IES (Barrón, 2005). El orden socioeconómico ha propiciado una serie de tensiones y retos para el desarrollo pertinente de las funciones sustantivas de las IES, reduciendo su capacidad de adaptación efectiva a este fenómeno (Acosta, 2002).

A partir de la masificación de la educación superior se generó un efecto negativo sobre la calidad de los SES, ya que con el aumento de la demanda creció de manera significativa la oferta de IES (tanto de tipo universitarias como no universitarias) consolidando una heterogeneidad de instituciones, en mayor proporción de carácter privado sin criterios de calidad (Fernández y Marquina, 2013). La calidad de los servicios que proporciona una IES está determinada por su capacidad de desarrollar las funciones sustantivas de forma pertinente y equilibrada, las cuales son instrumentadas por los agentes académicos que integran la institución (Galaz, 2012).

Los cambios en las condiciones de las IES, producto del ajuste necesario ante las tendencias marcadas por la globalización, tuvieron influencia sobre la naturaleza del trabajo académico. Este hecho encauzó la necesidad de análisis sobre las transformaciones que se originaron en las condiciones laborales, el perfil profesional, la perspectiva y los roles de los agentes académicos y provoca que la profesión académica se constituyera como objeto de estudio (Stromquist, 2009). De acuerdo con Teichler (2017), la profesión académica puede definirse como aquellos agentes educativos profesionalmente activos en la generación, discusión, preservación y difusión del conocimiento sistemático a través de la enseñanza y la investigación.

Las condiciones ofrecidas por países con mayor grado de desarrollo e industrialización han permitido un avance en el desarrollo y consolidación de modelos de profesión académica orientados por las necesidades económicas y sociales. Sin embargo, en los países en desarrollo se generan situaciones y condiciones diferentes para el desarrollo de esta profesión. En estos contextos se explicita como objetivo alcanzar los estándares que

marcan los países desarrollados, mediante la importación de forma tardía de modelos de profesión académica que fueron establecidos en realidades socioeconómicas completamente diferentes (Brunner y Flisfisch, 1983).

La profesión académica ha sido estudiada particularmente desde enfoques sociológicos, en los cuales se analizan: la organización de la actividad académica y científica (a partir de criterios epistemológicos particulares), la configuración de la carrera académica, la organización de lo académico y su relación con las formas de gobierno institucional (Fernández y Pérez, 2011). No obstante las diferencias, las transformaciones de las funciones y trabajo académico a nivel mundial producen problemáticas similares en la profesión académica en la mayoría de las naciones.

La dinámica social cada vez más sustentada en el conocimiento orienta a los países de América Latina a situar a la educación superior como el principal marco de generación de conocimiento, tecnología y desarrollo socioeconómico (Tuirán, 2011; UNESCO, 1998). Es posible inferir que los efectos de los cambios de los contextos globales y su impacto sobre la educación superior en la región han originado que la profesión académica se encuentre en constante reconfiguración. Los modelos de referencia que permitían identificar los rasgos del oficio académico advierten la existencia de mutaciones significativas en las características de los perfiles profesionales y en la diversificación sus actividades y funciones (Galaz y Gil, 2009).

### **1.1 Perspectiva internacional sobre el desarrollo de la profesión académica**

En las diferentes naciones se presentaron problemáticas similares con respecto a la organización del oficio académico, en cada una de ellas se utilizaron formas específicas de enfrentar los desafíos. Esto produjo la diversificación y diferenciación de los modelos de profesión académica de acuerdo con las condiciones y necesidades de cada país. Boyer (1990) estableció las primeras aproximaciones para el estudio comparativo sobre la profesión académica entre diversas regiones y países a nivel mundial. En el periodo de 1991 a 1993, se realiza la primera encuesta internacional denominada *Carnegie Survey of the Academic Profession*; el estudio fue llevado a cabo en 15 países con el objetivo de recabar información sobre factores demográficos, situación laboral, sobre la actitud y las actividades reales de

enseñanza y aprendizaje, tiempo dedicado a las diversas actividades y la gobernanza de las instituciones.

Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) presentaron el primer informe comparativo sobre las características y la configuración de la profesión académica. Los principales hallazgos se organizaron en siete categorías: (a) los resultados indicaron que la profesión estaba constituida en mayor proporción por académicos de género masculino; (b) los académicos de algunos países refirieron que su interés se centraba en la actividad de enseñanza, mientras que en otros países el principal interés se concentraba en la investigación; (c) las investigaciones realizadas por los académicos eran considerada como relevante para el desarrollo de la institución.

Asimismo, se encontró que; (d) los académicos consideraron la obligación de utilizar y aplicar la generación de conocimiento en las problemáticas del contexto sociales; (e) reportaban un alto grado de satisfacción con su actividad intelectual (enseñanza) y su relación con los pares, pero se mostraban preocupados por el salario; (f) señalaban que las redes académicas con otros miembros de la profesión a nivel internacional tenían gran relevancia; y (g) referían que la autonomía de la profesión estaba defendida a nivel nacional, pero en ocasiones no estaba protegida por los administradores institucionales (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994).

El estudio comparativo internacional deja en descubierto que la profesión académica se encontraba en un momento de pérdida de prestigio. Los académicos se enfrentaban con una fuerte restricción de recursos y condiciones administrativas adversas, lo cual suponía una insatisfacción con la gobernabilidad de las instituciones. Las evaluaciones a las que estaban sometidos resultaban un factor de tensión de su actividad; no obstante, a pesar de los escenarios a los que se enfrentaban los académicos, se encontraban en posibilidad de optar por actividades que fortalecían y configuraban su función profesional de una manera satisfactoria (Höhle y Teichler, 2013).

Las nuevas condiciones que trazaba el inicio del siglo veintiuno suponían un posible declive en las circunstancias de empleabilidad, actividades académicas, pérdida de poder y de libertad académica dado el detrimento de la exclusividad como estado y oligopolio

del conocimiento que sustentaba la profesión académica (Höhle y Teichler, 2013). Estos motivos dieron origen a los primeros esbozos de un nuevo análisis de la percepción del académico sobre la situación de su profesión.

En el año 2008 se diseñó un segundo estudio con el objetivo de identificar la naturaleza de los cambios ocurridos en la profesión académica en casi dos décadas. El proyecto se denominó *Changing Academic Profession (CAP)*. Se aplicó una encuesta con el objetivo de identificar las dimensiones de cambio en la profesión académica en 21 países (Fernández y Pérez, 2011). El estudio admitió delinear un panorama general de las modificaciones sobre el trabajo y las funciones desarrolladas por los académicos al margen de tres dimensiones que cambiaron de forma significativa: una mayor expectativa de relevancia, una creciente internacionalización y un incremento sustancial de un modelo gerencial como rector de la educación superior (Höhle y Teichler, 2013).

Según Höhle y Teichler (2013), los resultados de mayor relevancia producidos por el estudio CAP se relacionaron con: (a) la mayoría de los académicos coinciden en que la profesión no se encuentra en una crisis importante y valoraron de manera más positiva las condiciones para el trabajo académico, en contraste con lo referido en la década de los noventa; (b) un aumento en la satisfacción con el trabajo académico, en comparación con el estudio anterior. Además, los resultados apuntan que: (c) los académicos mostraron una expectativa de conferir mayor relevancia social a los resultados que producen sus actividades y funciones; (d) la situación de los académicos jóvenes no había sufrido mucha variación en el periodo de tiempo entre las dos encuestas; (e) en algunos países los perfiles de los académicos de IES orientadas principalmente a la enseñanza era diferente a los académicos de instituciones dedicadas mayormente a la investigación, aun cuando, en otros países los perfiles se constituían de forma similar.

Estos resultados surgen de un primer análisis general. En cada una de las naciones participantes se realizaron análisis más detallados y orientados por enfoques vinculados a las realidades educativas de cada país. Un ejemplo de esto es el análisis realizado por Gopaul et al. (2016), quienes presentan los hallazgos de la encuesta CAP aplicada en 19 jurisdicciones de Canadá. Los principales hallazgos revelaron que las universidades canadienses tienen

entornos de investigación y de enseñanza fuertes y atractivos; pero con la existencia de factores y áreas de mejora para el desarrollo de estas actividades. Los académicos refirieron una considerable autonomía en las actividades de investigación, pero percibían una creciente necesidad de financiamiento. Los resultados sugieren que las IES en Canadá desarrollan de forma equilibrada las funciones de investigación y docencia.

Otro ejemplo es el presentado por Wolhuter (2015) quien señala que en Sudáfrica el sector de la educación superior es pequeño, pero se encuentra en constante expansión y se ha constituido como un instrumento fundamental para el proyecto de reconstrucción social. En este contexto, la profesión académica se sitúa como un factor fundamental, especialmente la nueva generación de académicos que ingresaron a la profesión desde 1994. El objetivo de este estudio fue examinar cómo experimentan su entorno profesional la nueva generación de académicos en Sudáfrica: sus actividades de enseñanza, investigación y servicio, satisfacción laboral, elementos biográficos, perfil internacional y su relación con la gestión institucional.

Los resultados mostraron que a pesar de las diferencias en las condiciones de inicio en la profesión y las bases de contrato entre los académicos que ingresaron a la profesión previo a 1994 y los que lo hicieron después de esta fecha. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de las actividades académicas. No obstante, la generación de académicos que ingresó posterior a 1994 es más activa en las funciones académicas. Los académicos se encuentran ocupados desempeñando funciones de enseñanza, investigación y gestión emanadas de la gerencia pública y pocos desarrollan actividades de servicio (Wolhuter, 2015).

Romero (2016) analiza el significado del trabajo y sentido de la profesión académica en una muestra de profesores de universidades en Colombia. La investigación se enmarcó en un contexto de transformaciones del trabajo en la academia universitaria a partir de la irrupción del modelo del capitalismo académico. Los resultados sugieren que los académicos presentan una satisfacción moderada con las condiciones laborales en las cuales desempeñan sus actividades, destacando un malestar vinculado a la sobrecarga de trabajo, condiciones contractuales precarias y pérdida de la relación identitaria con la academia.

Por otra parte, Parra (2007) examina las estrategias de producción y comunicación de los académicos de cuatro universidades en Venezuela. El autor indica que la evolución de la profesión académica en Venezuela está relacionada con las características de la educación superior del país. Aunado a esto, la introducción de políticas de evaluación y estímulos económicos han influido, en cierta medida, sobre las estrategias de generación y divulgación de conocimiento. La conclusión general advierte que las estrategias de producción y comunicación de conocimiento varían en función de la disciplina e influye la dimensión cultural y simbólica de la profesión académica.

Fernández y Pérez (2011) diseñaron desde una perspectiva comparada, un cotejo de las condiciones que guarda la profesión académica en México, Brasil y Argentina. Se analizaron seis categorías vinculadas con las condiciones y actividades de los académicos: (a) la formación académica; (b) dedicación académica y estabilidad; (c) docencia e investigación; (d) satisfacción respecto de la profesión académica; (e) profesión académica y formación de posgrado; y (f) la identidad de los académicos. Según los autores, en México los resultados indican que la profesión académica goza de un gran nivel de estabilidad y satisfacción. No obstante, se identificó un nivel de dedicación alto y una caracterización orientada a la actividad de docencia. Además, se reconoció que los sistemas burocráticos y la actividad evaluadora afectan de manera directa en el detrimento de la productividad académica.

En el caso de Argentina, las condiciones que presenta la profesión académica son menos favorables —a pesar de la existencia de esfuerzos realizados por el Estado para mejorar las circunstancias después de la crisis económica de 1998-2002—. Los resultados muestran que existen niveles bajos de académicos con posgrado. A pesar de estos factores, pareciera existir un alto nivel de dedicación e identificación con las actividades de investigación. En el caso de Brasil, los resultados mostraron un nivel alto de habilitación académica en posgrado, lo que supone una profesión académica con mayor formación y más asociada al desarrollo de funciones de investigación (en comparación con México y Argentina), pero presenta incipientes niveles de internacionalización.

La profesión académica a nivel internacional se ha desarrollado a partir de factores disciplinares, institucionales y políticos que guían funciones y actividades particulares. Los cambios en las condiciones en la educación superior producto de las características sociohistóricas y económicas originan en la profesión académica un tránsito por diversas fases y características en el perfil laboral y actividades constitutivas (Boyer, 1997).

## **1.2 Profesión académica en México: evolución de una profesión heterogénea**

El sistema de educación superior y el modelo de profesión académica en México se ha configurado con esquemas y características similares al del resto de las naciones. Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2012; 2008) identifican al menos cuatro fases de caracterización del perfil laboral del académico mexicano: la primera, contemplada hasta la década de los setenta, colocaba el estatus de *catedrático* (1950-1969) al profesor que impartía clase en las IES. La categoría de catedrático se definía por tener en el centro de su actividad la práctica profesional y conservaba como actividad secundaria la práctica académica, en la cual impartía algunas horas de clase a la semana con el fin de acrecentar su prestigio profesional.

La expansión acelerada de la matrícula en la educación superior mexicana a principios de los años setenta y ochenta hizo necesaria la existencia de personal que se dedicaran de tiempo completo a la enseñanza en las IES, surge así la figura del *docente* (segunda fase de 1970-1983). Sin embargo, desde mediados de la década de los años ochenta y noventa, el Estado modificó su papel de intervención en el SES, pasando de ejercer una posición pasiva dedicada a la promoción de recursos financieros, a otro enfoque en el cual asumió una perspectiva activa en la orientación y regulación del SES (Tuirán y Muñoz, 2010).

El discurso de Estado proponía no intervenir en las instituciones y mantener sólo una condición de monitoreo a distancia. A pesar de la supuesta distancia, el Estado produjo dispositivos que tuvieron efectos y cambios estructurales en las IES al diseñar diversas políticas de financiamiento que obligó a las instituciones a realizar ajustes a sus actividades primordiales y funciones sustantivas para el cumplimiento de determinados criterios (Galaz y Gil, 2009).

La posición asumida por el Estado marcó la pauta para una serie de regulaciones que afectaron de forma directa el oficio académico. En esta lógica, surgen una serie de políticas de estímulos y financiamiento institucional, grupal e individual que orientaban el trabajo académico hacia labores de investigación. En este contexto, durante el periodo de 1984-1995 se consideró al profesorado como docente-investigador (tercera fase). Entre estas políticas se distinguen al menos tres programas de política de carácter individual que tuvieron influencia de cambios sobre las actividades académicas: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Estímulos a la Carrera Docente y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Acosta, 2014; Galaz, de la Cruz y Rodríguez, 2009; Pérez, 2010).

El SNI surge en 1984, y unos años después, en 1996 se diseña el PROMEP. Ambos programas incentivaron un perfil de profesión académica caracterizado por ser profesor de tiempo completo, con grado académico de doctor y como actividad principal el desarrollo de investigación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013; Galaz et al., 2009). En estas condiciones surge la figura del *académico* (cuarta etapa de 1996 hasta la fecha) como producto de las políticas que incentivaron (de forma económica) principalmente la actividad de investigación y, que además, fomentaron paralelamente el desarrollo de las funciones sustantivas de forma integral.

La política educativa y los programas derivados de estas produjeron un cambio en la percepción de prestigio y distinción que generan los roles académicos. Se coloca la actividad de investigación por encima de la actividad de docencia en importancia (Galaz et al., 2012; Galaz et al., 2008). El tránsito por cada una de las fases de la profesión académica estuvo acompañado por la diversificación de funciones y actividades permeadas por sistemas simbólicos, prestigio, estatus y reconocimiento (Suárez y Muñoz, 2016).

### **1.2.1 Principales rasgos del desarrollo de la profesión académica en las IES mexicanas**

El SES mexicano mantiene fines específicos que remiten al desarrollo de las funciones de docencia, generación y aplicación de conocimiento, así como la responsabilidad de extender hacia la sociedad los beneficios de la educación y la cultura (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Cada una de las IES que integran el SES poseen características particulares

que las diferencian entre sí. Aun cuando las instituciones guardan objetivos similares afines a la formación de los distintos campos de la ciencia, tecnología, investigación y docencia, son diferenciadas de acuerdo con los objetivos, misión y visión institucional particular que mantienen cada una, los cuales guían el grado de desarrollo de las diferentes funciones y actividades (SEP, 2000).

El SES mexicano está integrado por 11 tipos de establecimientos, los cuales —de acuerdo con su régimen jurídico— pueden ser de carácter federal o estatal, públicas o privadas. Los tipos de IES que constituyen el SES son: universidades federales, universidades estatales, universidades estatales con apoyo solidario, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidad pedagógica nacional, universidad abierta y a distancia, universidades interculturales, centros públicos de investigación y escuelas normales (SEP, 2017).

El tipo de institución y disciplina de adscripción representan elementos que influyen de forma significativa sobre la identidad y las actividades que llevan a cabo los académicos (Clark, 1991). No obstante, también las características de tipo atributivas permean la configuración y desarrollo de la profesión académica, ya que producen formas específicas de interacción con las normativas que marcan la disciplina y la institución. En este sentido, se han instrumentado investigaciones sobre profesión académica en México que permiten delinear y determinar la evolución de las características específicas que guarda el oficio académico.

Los principales estudios de alcance nacional fueron: las encuestas internacionales auspiciadas por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* que se adaptaron para contexto mexicano como Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA) aplicada en 1992 y la encuesta derivada del estudio internacional CAP, denominada Reconfiguración de la Profesión Académica (RPAM) aplicada durante el año 2008 (Galaz et al., 2008; Gil, 1994; Galaz y Gil, 2009). Además, de la investigación realizada por Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) con una orientación de análisis de los efectos de la política pública sobre la profesión académica.

En estas investigaciones se analizaban las principales características de la profesión académica en las IES mexicanas. La encuesta EIPA presentó un esquema general de las condiciones que guardaba la profesión académica a principios de los noventas. Sin embargo, no fue sencillo tratar de pensar y conocer los rasgos de la profesión y de los académicos sin que esta década hubiese terminado aún, ya que se trataba de un período de grandes cambios en todas las dimensiones de la vida social y política, mismos que impactaron a las IES mexicanas (Gil, 2000).

A partir de la comparación entre las encuestas EIPA y RPAM se concluye que la actividad y el perfil de los académicos mexicanos se habían modificado significativamente en el periodo de 1992 al 2008. Al respecto, el estudio de Grediaga et al. (2004), sugiere que los cambios se deben, en cierta medida, a los dispositivos de política pública y políticas institucionales basadas en incentivos económicos que se instrumentaron a partir de la década de los ochentas y noventas. Los criterios de política pública produjeron que la profesión académica estuviera en constante construcción y reconstrucción al no consolidarse de manera uniforme durante este periodo.

Un análisis llevado a cabo por Estévez, Martínez y Martínez (2009) con base en la encuesta RPAM caracteriza las principales actividades de docencia que realizaban los académicos mexicanos. El análisis permitió identificar que la dedicación de los académicos en actividades de docencia mantenía un número de horas alto (22 horas en promedio), incluso en las instituciones dedicadas a investigación se encontró que el promedio era alto (12 horas). Lo anterior, implica que para ese momento la docencia seguía siendo una actividad relevante para los académicos mexicanos. A pesar de que las políticas públicas se han orientado a incentivar la función de investigación, aún existe una disposición significativa de los académicos hacia las actividades de docencia y se ven obligados a ajustarse a contextos institucionales en los que se han abandonado las políticas orientadas a fomentar esta función.

Otro análisis basado en las respuestas de la RPAM fue el realizado por Galaz et al. (2009), en el cual se delinea un perfil inicial y global de los académicos que forman parte del SNI en contraste con el perfil de académicos de tiempo completo que no forman parte de este sistema (no-SNI). La comparación se realiza con base en factores sociodemográficos,

satisfacción con el trabajo, ubicación laboral, trayectorias profesionales, actividades y productividad. Los resultados exponen que los académicos SNI mantienen características particulares, se asemejan a perfiles de académicos de otros países con SES mayormente consolidados en comparación con el mexicano. Los perfiles profesionales de los académicos SNI y los académicos no-SNI han sentado las bases para la diversificación de la profesión académica mexicana.

Estévez y Martínez (2011) realizaron un estudio con el objetivo de analizar los rasgos de la profesión académica en una universidad pública del noroeste de México con base en la encuesta RPAM. Esta investigación tuvo como eje central el análisis de las preferencias que otorgan los académicos a las actividades de docencia e investigación. Se calculó una muestra de 308 académicos, sin embargo se obtuvieron un total de 271 cuestionarios respondidos en su totalidad. Los resultados expusieron que la planta académica en la institución tiene en promedio de edad de 51.8 años, una media de 23 años de experiencia en el puesto académico y un alto nivel formativo (80% de los integrantes de la muestra cuenta con estudios de posgrado, de los cuales 53.2% tienen maestría y 26.5% doctorado).

En este análisis se encontraron cuatro diferentes tipos de perfiles académicos: el *primero* agrupa a los académicos que realizan actividades mayormente de docencia; el *segundo* grupo caracterizado como mediana-docencia menos-investigación; el *tercero* mediana-docencia mediana-investigación-No-SNI doctorado; y el *cuarto* identificado como menos-docencia más-investigación-miembros del SNI. La tipología resultante configura un patrón que puede estar presente en diversas Instituciones Públicas Estatales en función de la relevancia de las actividades académicas, los roles y perfiles profesionales que determinan y condicionan el trabajo académico (Estévez y Martínez, 2011).

Gil-Antón y Contreras (2019) realizaron un análisis de las características de la profesión académica en dos periodos de tiempo caracterizados por formas diferentes de regulación de la carrera académica. El primer periodo es representado por trayectorias académicas reguladas por la vía salarial; el segundo periodo se determina por condiciones de regulación a través de los sistemas de pago al mérito. Se emplearon datos de los integrantes del Sistema Nacional de Investigadores recuperados del proyecto RPAM. La muestra fue

constituida por 5,339 participantes, la cual fue dividida en dos grupos: el primero integrado por los académicos *veteranos* (carrera académica desarrollada en el primer periodo de tiempo) y el segundo por académicos *jóvenes* (carreras académicas orientadas por las transferencias monetarias condicionadas). Los resultados obtenidos sugieren que los sistemas de transferencias monetarias condicionadas han modificado los tiempos de formación, niveles académicos para el inicio de la trayectoria e incorporación a la profesión académica.

González et al. (2019) plantean una investigación sobre los efectos generados por las políticas públicas sobre las preferencias y tiempo de dedicación a las actividades de docencia, investigación, innovación y difusión de conocimiento en académicos de áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés). Participaron 301 académicos pertenecientes a diferentes tipos de IES (17 Centros Públicos de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT] y 34 Universidades Públicas Estatales). Los resultados muestran cambios en las preferencias de los académicos en contraste con lo referido en la encuesta RPAM de 2007: en los Centros Públicos de Investigación se observa una predominante tendencia hacia el desarrollo de actividades de investigación, mayormente de tipo aplicada.

Por otra parte, en las Universidades Públicas Estatales se advierte una tendencia a la reducción de las preferencias de los académicos por actividades de docencia, aun cuando se mantiene un alto promedio de horas a la semana de dedicación a esta actividad. En lo referente a las actividades de investigación, existe un aumento considerable en las preferencias de los académicos por actividades vinculadas a esta función. En ambos tipos de instituciones se encontró que los académicos dedican poco tiempo a tareas relacionadas a la vinculación y gestión. Esta investigación permite describir cómo las políticas de evaluación se han institucionalizado y se consolidan como elementos que determinan las pautas de acción y desarrollo de determinadas actividades. Además, generan una influencia sobre las rutas y trayectorias académicas enmarcadas en los estándares de las políticas públicas (González et al., 2019).

Las investigaciones descritas hasta el momento dejan ver que la profesión académica a nivel internacional se ha transformado en función de cambios sociopolíticos y económicos

que han sufrido las naciones. En el caso de México ha ocurrido de forma equivalente a otros países. Además, las investigaciones a nivel nacional dejan al descubierto que los esfuerzos por analizar la profesión académica de las IES mexicanas no se ha considerado el subsistema de escuelas normales.

Este es un sector del sistema de educación superior que mantiene presencia nacional, una larga historia y gran relevancia social. Si bien en las investigaciones sobre profesión académica no se ha incluido como parte del universo metodológico-conceptual al académico de escuela normal, no se ofrece un argumento teórico claro de su exclusión. La profesión académica en las instituciones normalistas se configura de forma particular y se diferencia del resto de las IES; esto es debido, en parte, a que este tipo de instituciones tienen una misión, visión y objetivos vinculados con la formación inicial docente del nivel de educación obligatoria (Bruns y Luque, 2014). Sus funciones se han orientado principalmente de forma unidisciplinaria (pedagogía); aunado a esto, es considerada una profesión de Estado que debe mantener ciertas características.

No obstante, los docentes de escuelas normales son expuestos a los cambios socioeconómicos y políticos del país, al igual que el resto de las instituciones del SES. Desde hace relativamente poco tiempo, cuentan con la posibilidad de participación en las políticas públicas que han tenido efecto sobre la diversificación de funciones, actividades y construcción de la profesión académica (González et al., 2019; Grediaga et al. 2004).

Los atributos básicos que caracterizan a un académico se vinculan con su afiliación disciplinaria, el tipo de institución y unidad académica en la cual se desempeña y su nombramiento en la institución de adscripción (Clark, 1987, 1997; Pinto, Galaz y Padilla, 2012). Estos son elementos presentes en la profesión académica normalista. Las escuelas normales atienden a un esquema funcional particular, en el cual se ha institucionalizado principalmente sólo una de las funciones sustantivas. Esto se explica dado que el desarrollo de las funciones de docencia e investigación se implementan de acuerdo con las características propias de la disciplina y en función de características específicas de la institución y de la cultura académica particular (Becher, 1994).

Pinto et al. (2012) proponen una reflexión para entender la exclusión del sistema de escuelas normales del universo de estudio de las investigaciones nacionales sobre académicos:

Se considera que la no inclusión, (...), de las EN se justifica por el hecho que, comparar los académicos de este subgrupo con los del grupo general, tendría una validez discutible desde el punto de vista analítico. Esto es porque el desempeño de este segmento de académicos y posiblemente su formación responden a lógicas muy peculiares del ambiente de la educación básica, a la cual se orientan, y por lo tanto, merecen ser estudiados en trabajos que puedan otorgarles un contexto apropiado (p. 15).

El argumento exhibe que el contexto de las escuelas normales es particular y por ende es necesario realizar un procedimiento analítico exclusivo. Si bien esto pareciera ser correcto, esta explicación deriva de una noción de análisis comparativo entre instituciones. Sin embargo, de forma general la centralidad de los estudios fue el análisis de la configuración y reconfiguración de los factores que caracterizan a la profesión académica en México y cómo se ven afectados con las condiciones de política pública. El análisis comparativo atendía a una lógica de establecer factores de igualdad y diferencia entre los SES a nivel internacional. Incluir a las escuelas normales en un análisis comparativo con otras instituciones a nivel nacional e internacional, permite examinar la pertinencia o no de su funcionamiento, su estructura y normativa institucional.

Es oportuno asumir que la no inclusión de las instituciones normalistas se vincula con las nociones teórico-conceptuales que definen al constructo de profesión académica, ya que corresponde a la descripción del desarrollo de las tres funciones sustantivas. En el momento de realización de cada estudio, el subsistema de escuelas normal se hallaba en procesos de transformación y cambio en varias dimensiones institucionales. Sin embargo, las condiciones básicas de adscripción disciplinaria e institucional y los criterios básicos de desarrollo de las funciones sustantivas se encontraban presentes.

En las escuelas normales las funciones sustantivas se desarrollaban de forma desequilibrada y poco uniforme (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

[INEE], 2015), esto era debido a las condiciones institucionales y a su adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. No obstante, esto no constituye un argumento teórico con validez sólida para la exclusión de un subsistema completo del SES nacional de las investigaciones sobre profesión académica. El constructo de profesión académica específica criterios teóricos de inclusión pero no define categorías claras de exclusión aun cuando se cumpla con los criterios básicos de inclusión.

Lo anterior se basa en los resultados de las encuestas internacionales, los cuales exponen que en otras latitudes del planeta se incluyeron en la muestra de estudio instituciones en las que se imparte la formación docente, instituciones que privilegiaban la docencia sobre la investigación y, de forma inversa, instituciones que orientaban su hacer principalmente a la investigación sobre la docencia (Arimoto, 2014a). Por lo anterior, se considera que la definición de profesión académica argumentada en los estudios nacionales carece de un espectro que cuantifique o estipule niveles de dedicación y desarrollo de cada una de las funciones que debe desempeñar el docente para ser considerado como académico. Ampliar los límites conceptuales permitiría pensar la profesión académica de forma más precisa, al aumentar su potencial explicativo sobre la realidad educativa de la totalidad del SES mexicano.

### **1.3 Profesión académica en las escuelas normales de México**

La profesión académica en las escuelas normales se ha desarrollado enmarcada en la especificidad de las condiciones institucionales derivadas del subsistema educativo al que pertenecían, lo que distan de asemejarse al del resto de las IES mexicanas. En este sentido, no es posible comprender la configuración y las transformaciones de la profesión si no es en el marco del devenir histórico-institucional del subsistema normalista, aunado a los procesos de cambio que delinearon las necesidades de la formación inicial docente para el nivel de educación obligatorio.

La educación normalista representa un subsistema educativo con una extensa historia y una añeja tradición. Sin embargo, es reciente su incorporación al SES mexicano. De acuerdo con el INEE (2017) el sistema de educación normal se compone por diversos tipos de escuelas normales: (a) Beneméritas y centenarias; (b) Escuelas Normales; (c) Normales

Superiores; (d) Normales Experimentales; (e) Centros Regionales de Educación Normal; (f) Normales Rurales; (g) Normales Urbanas; (h) Centros de Actualización del Magisterio; (i) Escuela Normal de Especialización; (j) Instituto; y (k) Escuelas de Educación Física. Estas instituciones representan un vínculo entre un sector del nivel superior y el nivel básico del sistema educativo, por lo que es obligatorio el mantenimiento de estándares óptimos de calidad y pertinencia de sus funciones sustantivas.

Las escuelas normales en México se originaron durante el siglo XIX en un contexto post-independentista que mantenía secuelas de la Colonia. Surgen con el objetivo de dar respuestas a las necesidades emergentes de un nuevo escenario nacionalista, en donde el analfabetismo constituía un problema. Las instituciones normalistas tienen su génesis en 1822 por iniciativa de la compañía Lancasteriana y fueron denominadas de esta forma bajo el precepto de ser el lugar donde se norma la enseñanza (Estrada, 1973).

El proceso de profesionalización del magisterio fue uno de los aspectos de mayor relevancia que marcó la pauta en la evolución del sistema normalista. Los planes de estudio en el periodo de 1969 a 1978 tenían la tendencia de elevar la formación del profesor al grado de licenciatura. La acelerada expansión y masificación de demanda educativa de la década de los setentas produjo una alta necesidad de mayor cantidad de profesores (Arnaut, 2004; Navarrete, 2015).

La reforma educativa de 1984 hizo obligatorio el nivel de bachillerato para el ingreso a las escuelas normales, lo cual otorgó por decreto de Estado el estatus de IES a las instituciones normalistas y elevó el nivel de estudios al grado de licenciatura (Arnaut, 2004; Ducoing, 2004; Navarrete, 2015). Este hecho tuvo como consecuencia que las escuelas normales se vieran obligadas a asumir las funciones sustantivas de la educación superior. La reforma designó que las instituciones normalistas deberían instrumentar actividades de investigación educativa y de difusión cultural, aunado a la función de docencia (DOF, 1984).

Además, previo a la reforma del 1984, el Reglamento Interno de Trabajo del Personal Académico de las Escuelas Normales (1982), en el artículo tercero, ya estipulaba que las funciones del personal académico de las escuelas normales eran:

impartir educación para formar profesionales (...), organizar y realizar investigaciones sobre problemas socio-pedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas (...) (parr. 6).

Elevar el estatus de las escuelas normales al de IES, produjo la diversificación de funciones y actividades que debían desempeñar los académicos. El decreto de Estado que transformó a las instituciones normalistas presuponía que por el sólo hecho de convertirse en IES estas podrían asumir y desarrollar las funciones sustantivas. Las funciones de investigación, extensión y difusión no formaban parte de la dinámica académica de la institución por lo tanto, los profesores no habían desarrollado de forma previa los conocimientos y habilidades para llevarlas a cabo de manera pertinente.

El proceso de integración de las normales al SES se ha entorpecido por el poder ejercido por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el currículo homogéneo y el hermetismo que influye sobre la dinámica académica particular en estas instituciones (Cabello, 2012). La influencia política que ha ejercido el SNTE sobre la dirección de la educación básica y sobre su organización media e interfiere con algunas iniciativas de reforma y cambio sobre la profesión académica normalista y sus funciones.

Si bien el SNTE no tenía autoridad para determinar reformas, ostentaba una posición de interlocutor entre las autoridades educativas y el gremio docente que cristalizó su dominio sobre el rumbo y co-gobierno del nivel de educación básica (Santibáñez, 2008). La intervención del sindicato no siempre mantuvo el objetivo de mejorar la calidad educativa, sino que atendía a intereses políticos de grupos particulares. Esto tuvo afectaciones indirectas para las escuelas normales y su evolución como IES.

Aun cuando las normales mantenían el estatus de IES permanecían adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Ducoing, 2014). Fue hasta el año 2005 que el sistema de educación normal fue transferido e integrado formalmente a la Subsecretaría de Educación Superior, como instituciones adjuntas a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Ducoing, 2014; Yáñez, Mungarro

y Figueroa, 2014). No obstante, la estructura funcional de la institución está determinada por el Ejecutivo Federal, el cual determina el modelo educativo, la orientación, la normatividad y la política educativa para las normales de todo el país y las autoridades educativas estatales son quienes se encargan de operar las políticas y líneas de trabajo (Sandoval, 2009).

La ubicación administrativa de las escuelas normales en la DGESE marcó la pauta para que estas instituciones fueran partícipes en las políticas educativas dirigidas al sistema de educación superior. Las instituciones normalistas se encuentran con un desfase de alrededor de 20 años en relación con el resto de las instituciones que conforman el SES en cuanto a políticas educativas de fortalecimiento a las IES (Yáñez et al., 2014). La brecha se mantiene dada la orientación de un sistema de supuestos y representaciones simbólicas que precisan el mantenimiento de la cultura académica e institucional y, cualquier factor que oriente a su transformación se considera como un atentado en contra su identidad como institución y profesión (Romero, 2016).

El principal reto con el que se enfrentan las normales para llevar a cabo los procesos institucionales que corresponden a una IES se relaciona con una cultura profesional que pondera la uniformidad, el aislamiento y la reproducción de marcos de referencia de prácticas preestablecidas con un alto grado autoritarismo y poca flexibilidad de cambio. Además, los sistemas de contratación académica no son públicos y se deciden a discreción en las instituciones o desde la influencia sindical. También, en la institución se orientan procesos que imitan características propias de la escuela del nivel básico (Morales, 2009).

La estructura normativa a la que se encuentra sujeta la escuela normal representa una condición obstaculizadora de innovación. El marco normativo produce una serie de dinámicas institucionales y prácticas académicas que ocasionan una lenta e inapropiada evolución como IES. Estas condiciones han favorecido la endogamia institucional y la resistencia a los cambios necesarios para su incorporación efectiva al SES.

Es posible inferir que en los últimos años se presenta una reorientación en los criterios de contratación para permitir la integración de académicos con formaciones diferentes a la normalista. Por otra parte, la profesionalización de los académicos normalistas se orienta en algunos casos por optar por disciplinas diferentes a las vinculadas de forma directa al

normalismo. Esto genera perfiles disciplinares híbridos que influyen sobre la cultura institucional, generando tensión entre lo instituido y lo instituyente (Ramírez, 2015).

#### **1.4 Definición del problema**

Las instituciones normalistas se encuentran ante una tardía consolidación como IES y una temprana participación en los programas de política pública que han influido de forma significativa en el desarrollo y constitución de la profesión académica en el resto de las IES. La configuración de la profesión académica en las escuelas normales se enmarca en periodos de tiempo particulares, con actividades y funciones académicas concretas, regidas por misiones y visiones específicas, afines a un sólo enfoque disciplinar (pedagogía) y a un campo de conocimiento y acción determinado (educación), con objetivos orientados a la formación inicial docente para el sistema de educación obligatoria.

La profesión académica normalista ha transitado por diferentes etapas a través de su historia. Desde su origen, en los primeros años del México independiente, el magisterio era considerado una profesión libre (primera etapa). Durante este periodo los gobiernos estatales y los ayuntamientos eran quienes autorizaban y otorgaban licencia a quien cumplía con los criterios para el ingreso a la profesión. Tiempo después, el gobierno federal promovió una mayor intervención sobre la educación primaria y asumió la facultad sobre la autorización de la licencia para integrarse al magisterio, transformando la profesión docente en una profesión de Estado (segunda etapa) (Arnaut, 1998).

Con el surgimiento de las escuelas normales, la profesión docente obtuvo el nivel de formación técnico-instrumental (caracterizada por un enfoque meramente de enseñanza de la didáctica). Posteriormente, la profesión adquirió el estatus de formación profesional (tercera etapa) (Ducoing, 2014). La transición de las diferentes etapas de la profesión académica normalista y la profesión docente de educación básica es difícil definir con objetividad las fronteras que las separan, dados los procesos endogámicos en estas instituciones. Es decir, los académicos de escuelas normales eran fundamentalmente egresados de estas; adquirirían experiencia laboral en la práctica educativa del nivel básico y, posteriormente, se integraban a las escuelas normales como formadores de formadores.

De forma histórica, la profesión académica normalista ha privilegiado de forma principal la función de enseñanza (DGESPE, 2011), lo cual ha obstaculizado la consolidación y desarrollo de las instituciones normalistas como IES (Prieto, 2015; Villegas, 2015). Aunado a esto, circunstancias tales como la profesionalización de la planta académica, la nula autonomía de la profesión, el deterioro salarial, el antiquísimo estatuto del personal académico, las disposiciones escalafonarias y la organización administrativa impiden a los académicos desarrollar de forma equilibrada las funciones de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura (Figueroa, 2000; Prieto, 2015).

Sin embargo, con la transferencia de las escuelas normales a la DGESPE permitió que los académicos normalistas tuvieran la oportunidad de participar en programas de estímulos y reconocimiento dirigidos a las IES. A partir del año 2009 se presenta la posibilidad de participación en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP), lo cual integra como parte de la dinámica institucional la noción de los cuerpos académicos y perfil deseable (Chapa, González y Ovalle, 2012; Ortega y Hernández, 2016).

El PRODEP tiene como fin primordial es la profesionalización de los profesores de tiempo completo para que logren desarrollar capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico, innovación y responsabilidad social; pretende generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DOF, 2016). Por otra parte, el SNI tiene como fin reconocer la labor de producción de conocimiento científico y tecnológico. El objetivo principal del sistema es promover y fortalecer la calidad de la investigación científica, tecnológica e innovación, a través de la evaluación por pares (DOF, 2017).

La orientación hacia el fomento del perfil de docente-investigador en los profesores de tiempo completo y la conformación de cuerpos académicos demanda a las instituciones normalistas establecer estrategias de cambio e innovación que potencialicen la investigación científica, así como generación de espacios y condiciones de producción, difusión y transferencia de conocimiento (Prieto, 2015). Los programas de estímulo y reconocimiento como el PRODEP y el SNI no formaron parte de la dinámica institucional de las escuelas normales de manera inmediata al ser transferidas al SES. No existió en las escuelas normales

un periodo de asimilación de las reglas de los programas, un ajuste de los sistemas simbólicos de creencias, un análisis de las posibilidades y flexibilidad de las condiciones con las que contaba la institución para ser partícipes en las políticas.

A pesar de los factores que afectan de forma negativa el desarrollo de la profesión académica normalista, existen elementos que permiten inferir una transformación de esta. El cambio parece estar orientado, en cierta medida, por las políticas públicas y en específico por los criterios de los programas de estímulo y reconocimiento. A partir de la posibilidad de participación de los académicos normalistas en los programas de política se identifica un incremento en el nivel de estudios de la planta académica de las escuelas normales a nivel nacional (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Grado académico del personal de escuelas normales a nivel nacional.*

| Año       | Doctorado  | Maestría      | Licenciatura   | Normal básica | Menor a licenciatura | Total  |
|-----------|------------|---------------|----------------|---------------|----------------------|--------|
| 2009-2010 | 169 (1.0%) | 2,942 (18.1%) | 10,751 (66.2%) | 387 (2.0%)    | 1,988 (12.2%)        | 16,237 |
| 2010-2011 | 190 (1.2%) | 3,059 (18.6%) | 10,741 (65.4%) | 400 (2.4%)    | 2,017 (12.2%)        | 16,407 |
| 2011-2012 | 211 (1.2%) | 3,231 (19.7%) | 10,546 (64.6%) | 406 (2.4%)    | 1,929 (11.8%)        | 16,323 |
| 2012-2013 | 211 (1.2%) | 3,231 (19.7%) | 10,546 (64.6%) | 406 (2.4%)    | 1,929 (11.8%)        | 16,323 |
| 2013-2014 | 317 (1.9%) | 3,791 (22.8%) | 10,288 (61.9%) | 409 (2.4%)    | 1,794 (10.8%)        | 16599  |
| 2014-2015 | 409 (2.4%) | 4,253 (25.3%) | 10,089 (60.1%) | 359 (2.1%)    | 1,650 (9.8%)         | 16760  |
| 2015-2016 | 474 (2.9%) | 4,537 (28.0%) | 9,470 (58.5%)  | 328 (2.0%)    | 1,343 (8.3%)         | 16,174 |
| 2016-2017 | 614 (4.0%) | 4,796 (31.1%) | 8,573 (55.7%)  | 276 (1.8%)    | 1,114 (7.2%)         | 15,373 |
| 2017-2018 | 700 (4.7%) | 4,929 (33.4%) | 7,825 (53.0%)  | 262 (1.7%)    | 1,029 (6.9%)         | 14,745 |
| 2018-2019 | 785 (5.3%) | 5,220 (35.4%) | 7,546 (51.2%)  | 252 (1.7%)    | 908 (6.1%)           | 14,711 |

**Fuente:** DGESE (2019); DGESE (2018); DGESE (2017); DGESE (2016); DGESE (2015); y DGESE (2019).

Se muestra un crecimiento significativo en el número de académicos normalistas con nivel de posgrado; no obstante, los estudios de posgrado se han orientado mayormente a la formación profesionalizante y en menor medida en competencia para la investigación (Cruz, 2014; Edel, Ferra y De Vries, 2018). Se presenta un incremento significativo de académicos con doctorado, el cual se ha triplicado en menos de diez años. Los académicos con maestría han aumentado considerablemente. Asimismo, se presenta una disminución paulatina en la planta académica que tenía formación de normal básica y estudios menores a la licenciatura.

Estos datos se ven reflejados en cada subsistema estatal de escuelas normales. Los académicos normalistas que han incursionado en estudios de posgrado se han incrementado de forma exponencial en determinadas entidades federativas. Este incremento representa una tendencia de transición en el perfil profesional (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Nivel académico del personal de escuelas normales por entidad federativa.*

| Estado              | Doctorado  |            | Maestría     |              | Licenciatura  |              |
|---------------------|------------|------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
|                     | 2009-2010  | 2018-2019  | 2009-2010    | 2018-2019    | 2009-2010     | 2018-2019    |
| Aguascalientes      | 2          | 14         | 96           | 146          | 233           | 116          |
| Baja California     | 1          | 12         | 70           | 104          | 335           | 220          |
| Baja California Sur | 0          | 4          | 20           | 50           | 107           | 131          |
| Campeche            | 2          | 8          | 54           | 83           | 164           | 96           |
| Chiapas             | 6          | 36         | 86           | 173          | 311           | 200          |
| Chihuahua           | 6          | 12         | 56           | 118          | 206           | 123          |
| Ciudad de México    | 22         | 40         | 186          | 282          | 836           | 564          |
| Coahuila            | 5          | 25         | 92           | 190          | 589           | 303          |
| Colima              | 2          | 11         | 29           | 69           | 54            | 90           |
| Durango             | 10         | 14         | 76           | 110          | 270           | 211          |
| Guanajuato          | 9          | 31         | 135          | 147          | 631           | 439          |
| Guerrero            | 8          | 21         | 200          | 220          | 393           | 256          |
| Hidalgo             | 3          | 4          | 27           | 68           | 205           | 192          |
| Jalisco             | 8          | 33         | 169          | 252          | 546           | 274          |
| México              | 20         | 129        | 349          | 758          | 1,171         | 930          |
| Michoacán           | 11         | 61         | 77           | 145          | 208           | 237          |
| Morelos             | 1          | 4          | 19           | 49           | 101           | 74           |
| Nayarit             | 0          | 16         | 85           | 57           | 148           | 36           |
| Nuevo León          | 12         | 38         | 151          | 304          | 551           | 322          |
| Oaxaca              | 1          | 30         | 83           | 128          | 373           | 172          |
| Puebla              | 1          | 21         | 122          | 433          | 751           | 478          |
| Querétaro           | 3          | 7          | 26           | 48           | 151           | 152          |
| Quintana Roo        | 0          | 6          | 24           | 40           | 67            | 98           |
| San Luis Potosí     | 4          | 47         | 77           | 205          | 230           | 281          |
| Sinaloa             | 14         | 31         | 66           | 85           | 122           | 163          |
| Sonora              | 1          | 20         | 64           | 123          | 192           | 136          |
| Tabasco             | 3          | 15         | 68           | 104          | 193           | 89           |
| Tamaulipas          | 3          | 25         | 140          | 193          | 444           | 252          |
| Tlaxcala            | 5          | -          | 39           | 43           | 185           | 91           |
| Veracruz            | 3          | 23         | 105          | 252          | 607           | 491          |
| Yucatán             | 2          | 27         | 74           | 145          | 267           | 248          |
| Zacatecas           | 1          | 16         | 77           | 96           | 110           | 81           |
| <i>Total</i>        | <i>169</i> | <i>785</i> | <i>2,942</i> | <i>5,220</i> | <i>10,751</i> | <i>7,546</i> |

**Fuente:** Estadísticas de DGESE (2010) y DGESE (2019).

Este hecho produce una orientación de profesionalización heterogénea —perfiles de formación normalista híbrido o perfil de formación diferente al normalista— que permite una diversificación de las perspectivas disciplinares en la institución (Ramírez, 2015). Esto podría transformar en cierta medida la cultura institucional y la orientación del trabajo académico. Es posible que los factores asociados al cambio en los perfiles de los profesores generen transformaciones de la identidad profesional orientada hacia el desarrollo de actividades de docencia-investigación.

Por otra parte, el contrato laboral de los académicos normalistas se encuentra en mayor proporción en contratos por horas y el menor porcentaje en plazas de tiempo completo (ver Tabla 3). Este hecho impide un adecuado y equilibrado desarrollo de actividades sustantivas en la institución. El desarrollo de proyectos institucionales para la mejora de la calidad educativa resulta difícil cuando la mayor parte de los académicos se encuentran contratados por horas (INEE, 2017).

**Tabla 3**

*Personal por tiempo de dedicación en escuelas normales a nivel nacional.*

| Año       | Tiempo Completo | Medio Tiempo  | 3/4 de Tiempo | Por Horas     | Total  |
|-----------|-----------------|---------------|---------------|---------------|--------|
| 2009-2010 | 5,152 (28.4%)   | 2,007 (11.7%) | 984 (5.4%)    | 9,985 (55.0%) | 18,128 |
| 2010-2011 | 4,944 (28.1%)   | 2,039 (11.6%) | 943 (5.3%)    | 8,700 (49.5%) | 17,568 |
| 2011-2012 | 3,690 (35.0%)   | 1,557 (14.7%) | 625 (5.9%)    | 4,669 (44.2%) | 10,541 |
| 2012-2013 | 3,690 (35.0%)   | 1,557 (14.7%) | 625 (5.9%)    | 4,669 (44.2%) | 10,541 |
| 2013-2014 | 4,979 (29.6%)   | 2,085 (12.3%) | 871 (5.1%)    | 8,885 (52.8%) | 16,820 |
| 2014-2015 | 5,178 (29.7%)   | 2,183 (12.5%) | 889 (5.1%)    | 9,146 (52.5%) | 17,396 |
| 2015-2016 | 5,289 (29.9%)   | 2,213 (12.5%) | 899 (5.0%)    | 9,241 (52.3%) | 17,642 |
| 2016-2017 | 5,217 (30.8%)   | 2,131 (12.5%) | 857 (5.0%)    | 8,713 (51.5%) | 16,918 |
| 2017-2018 | 5,206 (31.7%)   | 2,096 (12.7%) | 867 (5.2%)    | 8,151 (49.7%) | 16,381 |
| 2018-2019 | 5,617 (34.5%)   | 2,059 (12.6%) | 839 (5.1%)    | 7,681 (47.1%) | 16,274 |

**Fuente:** Estadística del personal académico (DGESPE, 2019; DGESPE, 2018; DGESPE, 2017; DGESPE, 2016; DGESPE, 2015).

A pesar del incremento de académicos normalistas que alcanzan el nivel de posgrado, no se presenta un aumento en el número de contratos de tiempo completo. No existe una

relación formal en la cual se asegure la obtención de una plaza de tiempo completo al alcanzar el nivel de posgrado, lo que conduce a que no se capitalice la formación académica para el desarrollo de funciones diferentes a las relacionadas a la enseñanza. Los académicos normalistas que no tienen un contrato de base se encuentran con condiciones especialmente adversas para llevar a cabo actividades diferentes a la docencia, ya que no tienen o se dificulta la posibilidad de dedicar tiempo a la investigación o extensión, gestión y difusión por su condición contractual.

Es probable que la transformación de la profesión académica normalista esté orientada de forma significativa por las políticas públicas y los programas de estímulos y reconocimiento, las condiciones institucionales generadas por estos y por la paulatina diversificación de perfiles disciplinares. No obstante, los académicos normalistas se encuentran colocados ante dos flancos de política pública: las dirigidas a la educación obligatoria y las diseñadas para el nivel superior. Esta condición genera, en cierta medida, factores que reconfiguran las prácticas académicas e impiden un proceso de desarrollo eficaz.

Por un lado, las políticas educativas dirigidas al nivel de educación obligatoria imputan a los académicos normalistas a ajustarse a nuevos criterios de enseñanza para la formación de los estudiantes. De forma general las funciones se mantienen estables; sin embargo, las actividades específicas se ven transformadas al margen de concepciones teóricas y metodológicas en sus funciones. Los cambios en el modelo educativo del nivel obligatorio constriñen, en cierta medida, la orientación de las funciones académicas en las normales.

La incorporación al SES sitúa a las escuelas normales y a los académicos ante políticas que son diseñadas bajo la lógica de las funciones sustantivas de la educación superior. Tal situación produce una serie de tensiones para los académicos al tratar de ajustarse a criterios y dispositivos de política diseñados de forma general para todas las IES, ya que su organización institucional difiere totalmente al modelo de universidad y guarda mayor similitud con el modelo organizacional de la educación básica.

A pesar de los factores institucionales y académicos que afectan de forma negativa el desarrollo de funciones de investigación, se ha generado la obtención del reconocimiento de

los programas de estímulo por un importante número de académicos normalistas. De acuerdo con datos del PRODEP (2018), se registran 472 profesores con perfil deseable (representa el 9.1% de profesores de tiempo completo) (ver Tabla 4). Asimismo, existen 217 cuerpos académicos reconocidos por el programa, de los cuales dos conservan el estatus de consolidado, 34 se encuentran en consolidación y 181 en formación. Los cuerpos académicos se integran por 891 académicos y mantienen 358 líneas de generación de conocimiento (PRODEP, 2019).

**Tabla 4**

*Número de académicos normalistas con perfil deseable PRODEP.*

| <b>Estado</b>       | <b>Profesores con perfil deseable</b> | <b>Estado</b>   | <b>Número de profesores con perfil deseable</b> |
|---------------------|---------------------------------------|-----------------|---|
| Aguascalientes      | 12                                    | Morelos         | 0   |
| Baja California     | 1                                     | Nayarit         | 0   |
| Baja California Sur | 2                                     | Nuevo León      | 47  |
| Campeche            | 0                                     | Oaxaca          | 1   |
| Chiapas             | 7                                     | Puebla          | 41  |
| Chihuahua           | 45                                    | Querétaro       | 0   |
| Ciudad de México    | 34                                    | Quintana Roo    | 2   |
| Coahuila            | 6                                     | San Luis Potosí | 22  |
| Colima              | 0                                     | Sinaloa         | 12  |
| Durango             | 18                                    | Sonora          | 14  |
| Guanajuato          | 6                                     | Tabasco         | 10  |
| Guerrero            | 23                                    | Tamaulipas      | 10  |
| Hidalgo             | 5                                     | Tlaxcala        | 1   |
| Jalisco             | 11                                    | Veracruz        | 25  |
| Estado de México    | 54                                    | Yucatán         | 4   |
| Michoacán           | 16                                    | Zacatecas       | 34  |

**Nota:** El total de profesores con perfil PRODEP es de 472. **Fuente:** PRODEP (2018).

En cuanto a los académicos que forman parte del SNI se registran 21, adscritos en diferentes escuelas normales a nivel nacional, nueve cuentan con reconocimiento de nivel 1 y 12 en el nivel de candidatos (SNI, 2017). En la medida que las instituciones normalistas incursionen y se ajusten a las demandas del PRODEP y del SNI, el oficio académico y sus actividades podrían verse obligadas a modificarse, generando un tránsito de la figura del docente a la del docente-investigador.

Las escuelas normales mantienen una serie de actividades, roles y hábitos académicos que se verán afectados al legitimarse los criterios de estos programas de política. Los sistemas de reconocimiento y prestigio de la profesión académica normalista se vinculan a elementos de corte experiencial de la práctica docente, reconocimiento de los pares y estudiantes de una instrumentalidad efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no se habían relacionado con actividades afines a la generación de investigación.

El contexto institucional delinea cierta naturaleza identitaria como producto de una serie de significados simbólicos legitimados por los sujetos. Al encontrarse en una suerte de cambios en el contexto institucional podrían superponerse ante un sistema de experiencias y significados institucionales e individuales previamente construidos (Guzmán y Martínez, 2016). La profesión académica ya no se encuentra constituida por las dimensiones que lo habían hecho en el pasado, sino que se encuentra en desarrollo de un conjunto de dimensiones en función de la influencia que generan las políticas de educación superior (Arnaut, 2004).

Por esta razón, resulta relevante la construcción de un conjunto de dispositivos teóricos y metodológicos que permitan aprehender la realidad académica que ocurre en las escuelas normales y las características que están configurando la profesión académica en estas intuiciones. Dada la escasa investigación que existe sobre la temática en México, es necesario generar conocimiento de cómo se constituye la profesión del formador de formadores, las trayectorias académicas, sus funciones, condiciones laborales y el desarrollo de su práctica educativa en el aula (Vaillant y Marcelo, 2015).

Concebir al oficio académico del formador de formadores desde la noción teórica de la profesión académica permite ampliar la comprensión del fenómeno de cambio que está ocurriendo en las escuelas normales. Es primordial la construcción de un modelo teórico-metodológico adecuado y coherente con las condiciones académico-institucionales que mantienen las escuelas normales. Esto permitiría observar y medir el desarrollo de la profesión académica en condiciones particulares divergentes al modelo clásico de universidad.

Es necesario concebir como objeto de investigación la profesión académica normalista de forma objetiva y sistemática; determinar las diferentes dimensiones que la

constituyen, cómo interactúan entre estas, su evolución y modificación a través del tiempo. Además, es preciso determinar cómo se relaciona con las estrategias que se generan a nivel institucional e individual para el desarrollo de las funciones sustantivas y el ajuste ante los criterios de evaluación de los programas de estímulo y reconocimiento. Esto permitiría identificar la dirección de los cambios de la profesión académica en las escuelas normales.

## **1.5 Pregunta de investigación**

Se plantea como pregunta de investigación:

¿Cuáles han sido los efectos de los programas de estímulo y reconocimiento de las políticas públicas sobre la configuración del modelo de profesión académica en las escuelas normales de México?

### **1.5.1 Preguntas específicas**

¿Cuáles son las características que configuran las trayectorias y el perfil profesional de los académicos de las escuelas normales?

¿Cuál es el nivel de desarrollo y valoración de las actividades académicas entre los académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas y los académicos que no tienen el reconocimiento?

¿Cuáles son los efectos que generan la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo sobre la identidad académica-profesional de los académicos de las escuelas normales?

¿Cuáles son los efectos de los programas de estímulo y reconocimiento sobre el desarrollo académico y cultura institucional en las escuelas normales?

¿Cuál es la disposición al cambio para el desarrollo de nuevas actividades de los académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas y los académicos que no tienen el reconocimiento?

¿Cuáles son las características de los académicos que hacen probable la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo?

## **1.6 Objetivos generales**

Con base en lo anterior, se plantean como objetivo general:

Analizar los efectos que tienen los programas de estímulos y reconocimiento sobre la configuración del modelo de profesión académica en las escuelas normales de México.

### **1.6.1 Objetivos específicos**

Del objetivo general se derivan seis objetivos específicos para el análisis del desarrollo y configuración del modelo de profesión académica en las instituciones normalistas:

Determinar las dimensiones que configuran las trayectorias académicas y perfil profesional de los académicos de las escuelas normales de México.

Comparar el grado de desarrollo y valoración de las actividades de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura entre los académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas y los académicos que no cuentan con reconocimiento.

Analizar la identidad académica-profesional de académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo y los académicos que no tienen el reconocimiento.

Identificar los efectos de los programas de estímulo y reconocimiento sobre el desarrollo académico y cultura institucional en las escuelas normales.

Comparar la disposición al cambio de las actividades académicas entre los académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas y los que no cuentan con el reconocimiento.

Identificar las características académicas y profesionales que hacen probable la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo.

## 1.7 Justificación

Las condiciones y retos que imponen los contextos globalizados obligan a las escuelas normales a generar cambios estructurales en los procesos institucionales para encarar la diversificación de funciones, la multidisciplinariedad e interdisciplinaridad necesaria para dar respuesta a las exigencias educativas de la sociedad (Cabello, 2012). El quehacer educativo de una institución de formación de docentes debe reconocer y responder de forma efectiva las demandas sociales; para lo cual es necesario incorporar en cada una de sus funciones y procesos la capacidad de adaptación e innovación que les permitan desarrollar de forma pertinente las funciones sustantivas de una IES.

La participación de los académicos normalistas en el PRODEP y en el SNI genera de forma paulatina condiciones para que los académicos se profesionalicen e integren en cuerpos académicos o grupos de investigación con líneas de generación de conocimiento definidas. El momento histórico por el cual atraviesan las escuelas normales, admite la necesidad de generar conocimiento sobre el desarrollo y configuración de la profesión académica en estas instituciones. Identificar el oficio académico del formador de formadores desde la perspectiva de la profesión académica ofrece desarrollar conocimiento de cómo se estructura y desarrolla la profesión en instituciones con condiciones particulares.

Los referentes teóricos que han explicado el desarrollo y configuración de la profesión académica se han construido en el marco de condiciones académicas e institucionales de las IES e influenciada por políticas educativas con orientaciones particulares. Por lo cual fue necesario resignificar el *corpus* teórico de profesión académica con el objetivo de comprender la realidad del subsistema de educación normal, sus procesos académicos, políticos y las características académicas y profesionales de los formadores de formadores.

Es primordial la construcción de un modelo teórico-metodológico que permita observar y comprender de forma precisa las prácticas y actividades académicas de los formadores de formadores. Además, es necesario medir el grado de imposición y cambios que están generando las políticas de educación superior sobre las diversas dimensiones institucionales e individuales. En especial los efectos que están generando los programas de estímulo y reconocimiento sobre la configuración de la profesión académica normalista. El

análisis individual de cada una de las dimensiones admite reflexionar sobre cuáles son los efectos y cómo se transforman en el tiempo los diferentes elementos. El análisis de las dimensiones en conjunto permite identificar cuáles son las relaciones y afectaciones recíprocas entre los elementos que constituyen la profesión académica normalista.

Las escuelas normales tienen necesidad de asegurar y elevar los indicadores de calidad educativa, pertinencia social y eliminar la brecha de rezago en la que se encuentran con respecto al resto de las IES. La configuración y consolidación de la profesión académica y el desarrollo efectivo y equilibrado de las funciones sustantivas contribuiría con el cumplimiento de los objetivos de elevar la calidad educativa en las instituciones normalistas.

La posición de rezago con la que se enfrentan las escuelas normales representa una oportunidad de cambio hacia la mejora, ya que es posible y debería de ser utilizada para establecer de forma racionalizada la ruta de destino hacia dónde se dirigen los esquemas de cambio. Es decir, en términos de Sancho (2010), el futuro se gesta en el presente y, son las acciones innovadoras u omisiones de estas, las que delinearán y marcarán las pautas para trascender a escenarios futuros. La brecha que se mantiene con el resto de IES es un elemento valioso, ya que permite dar un vistazo al pasado de las instituciones e identificar cuáles fueron las acciones que las llevaron al lugar donde se encuentran. Posteriormente, instrumentar este conocimiento para plantear en términos cualitativos, si el modelo de profesión académica generado en las IES es el mayor pertinente para las escuelas normales.

Las contribuciones de un proyecto de esta naturaleza generan conocimiento teórico, metodológico y empírico que permitirá comprender el presente y la dirección de los cambios futuros en la configuración de la profesión académica normalista. El conocimiento generado admite fundar propuestas de cambio en elementos que integran las rutinas y prácticas que condicionan las funciones y actividades, la identidad académica y la cultura institucional. Permitirá distinguir un conjunto de elementos y rasgos que caracterizan la evolución y desarrollo de un sector particular de académico de educación superior, el cual no se había contemplado en investigaciones previas sobre profesión académica.

Los resultados de esta investigación generarán información acerca de los elementos que posibilitan el desarrollo de la profesión académica en determinadas instituciones y

condiciones académicas y, por otra parte, identifican los principales obstáculos que impiden la generación de cambios en las prácticas y funciones académicas. En este sentido, existe una contribución una de carácter social de esta investigación; a partir de los resultados, se examina la pertinencia del rumbo y orientación de los cambios y configuración profesión académica normalista y de su contribución al mejoramiento de la calidad educativa de la formación inicial docente.

El conocimiento que genera esta investigación pretende sentar las bases para la producción o adaptación de políticas educativas contextualizadas y pertinentes para las escuelas normales. Es necesario que las políticas contemplen de manera específica las características particulares de los académicos y las condiciones académico-institucionales de las escuelas normales, así como objetivos, misión, visión y las especificidades del trabajo académico para que estas mantengan pertinencia y mayor efectividad (Rodríguez y Durand, 2013).

## **Capítulo 2. Marco teórico: perspectiva de análisis de la profesión académica en las escuelas normales**

El objetivo de este apartado es delinear las concepciones analítico-conceptuales para el análisis del desarrollo y configuración de la profesión académica en las escuelas normales. Se describe como el contexto normativo, pautas comportamentales explícitas e implícitas y la cultura institucional fungen como factores que incitan u obstaculizan la generación de cambios y reconfiguración del modelo de profesión académica en estas instituciones.

Las escuelas normales se encuentran posicionadas ante un panorama de política pública que demanda un alto número de cambios, ajustes y modificaciones de los valores, significados y prácticas académicas establecidas a través de la historia de las instituciones normalistas. Se plantea como hipótesis de trabajo que los programas de estímulos y reconocimiento pueden fungir como dispositivos de cambio con influencia significativa en la reorientación y transformación del comportamiento individual e institucional, lo cual tiene efectos sobre la configuración de la profesión académica normalista.

Los procesos de cambio educativo son fenómenos complejos compuestos por una serie de interrelaciones e interdependencias que configuran y reconfiguran las dinámicas, acciones y funciones académicas en la institución. Con base en esto se producen reflexiones sobre los escenarios institucionales normalistas y sobre la influencia, flexibilidad de ajuste y resistencia a los cambios del perfil profesional orientados por los programas de política pública.

### **2.1 Profesión académica: constitución del trabajo académico como una profesión**

El ejercicio de una profesión se vincula a un sistema específico de normas y valores que permite un marco de referencia de las nociones pragmáticas de su actividad. Una profesión mantiene el monopolio de un cuerpo de conocimiento determinado y un saber hacer específico que se desarrolla a través de una formación especializada durante un periodo prolongado tiempo (Fernández, 2001). El cuerpo de conocimiento de una profesión se funda en la lógica y en el rigor disciplinar asociado, aunado a una serie de elementos que generan sistemas de jerarquías, prestigio y estatus (Haug, 1973).

La profesión conserva una dimensión deontológica que marca las directrices de comportamientos determinados para el desarrollo de la actividad profesional, así como de las relaciones e interacción entre sus miembros. La actividad ocupacional de una profesión demarca las fronteras entre cada una de ellas al generar sistemas identitarios distintivos y de apropiación de segmentos específicos de mercado (Freidson, 2001). El desarrollo evolutivo de cada profesión se delimita por determinadas características sociohistóricas que circunscriben la legitimidad intrínseca, validez, certificación, reproducción y exclusión (Fernández, 2001).

A partir del enfoque de la sociología de las profesiones se identifican algunas nociones de la constitución y estructuración de las diversas profesiones. Sin embargo, posicionamientos como el funcionalismo y el interaccionismo privilegian un sentido unidireccional para explicar el fenómeno representado parcialmente y de forma limitada la naturaleza constitutiva de las profesiones. El funcionalismo propone una descripción de la profesión como producto de sistemas ontológicos y normativos que marcan las pautas comportamentales que dan significado a la práctica profesional y forja los elementos identitarios. El interaccionismo supone que la construcción de la profesión se encuentra en función de los códigos y símbolos generados por los individuos en interacción (Urteaga, 2008).

Urteaga (2008) propone una concepción como teoría de la complejidad para comprender el fenómeno e identificar la realidad multifactorial que constituyen a las profesiones. Este posicionamiento tiene como base una lógica cíclica, en la cual la práctica profesional ordena las dimensiones estructurantes de la acción profesional, mismas que organizan las prácticas como productoras de líneas normativas de acción. En otras palabras, la profesión produce a los profesionales, al mismo tiempo, los profesionales reproducen y recrean las dimensiones que precisan a la profesión.

En los límites de estas consideraciones es posible concebir a la actividad académica como una profesión con rasgos particulares constituidos por un conjunto de normas, códigos e identidad específica. De acuerdo con Grediaga (2000) la profesión académica es una forma legítima y organizada de agrupación ocupacional de agentes que se sitúan en los

establecimientos de educación superior que tienen como objetivo la generación, transmisión y certificación de conocimiento.

La educación superior representa para la práctica académica un mercado laboral y un ámbito ocupacional con reglas y procedimientos específicos, remuneración económica, criterios de empleabilidad vinculados a conocimiento y habilitación tecnificada (Brunner, 2007; Clark, 2004). Estos factores otorgan diferencias al interior de los grupos concretos que integran esta profesión particular. Estas disposiciones simbolizan un elemento dinamizador de la constitución de la actividad académica como una profesión (Altbach, 2005).

### **2.1.1 Profesión académica: características que la definen, determinan y configuran**

La profesión académica se caracteriza por su singularidad, las condiciones en las que se desarrolla conservan características particulares que los identifica y los hace diferentes al resto de las profesiones y profesionales (Clark, 1987). En términos de Perkin (1987), la actividad académica es una *profesión clave* por su función de entrenar, regular y certificar al resto de las profesiones. Se define la profesión académica como el grupo de individuos que desarrollan las funciones sustantivas de investigación, docencia y difusión y extensión de la cultura en el marco de los establecimientos de educación superior (Guzmán y DiNapoli, 2014; Grediaga, 2000; Teichler, 2017).

Los procesos evolutivos de la dinámica social tienen efectos transformadores en la dinámica de las IES, ya que modifican la acción institucional, las orientaciones disciplinares, el sentido de la formación y especialización profesional, y con ello, la identidad profesional de los académicos (Zanatta, Yurén y Faz, 2010). El proceso de profesionalización de la academia transformó al profesor de educación superior en un especialista orientado al progreso de su disciplina, habilitado para la enseñanza y la generación de conocimiento científico enmarcado en criterios y estándares de las comunidades disciplinares de referencia (Bernasconi, 2010).

De acuerdo con Clark (1991), el establecimiento y la disciplina son dos elementos de articulación y tensión que generan un alto nivel de complejidad a la profesión académica. El trabajo académico se fragmenta y especializa en función de la multiplicidad de campos de

conocimiento, grupos disciplinares y tipos de instituciones (Brunner, 2009). Estos elementos generan una gran heterogeneidad, diversidad de condiciones y perfiles profesionales, los cuales confieren un *ethos* altamente diversificado en la academia (Gil, 2000).

El *ethos* de la profesión se forja entre la identificación con el área disciplinar específica y las funciones y formas de organización de las actividades particulares que se realizan al margen de las condiciones institucionales (Clark, 1991; Pérez et al., 1991). No obstante, es posible identificar al menos dos dimensiones que tienden a unificar la disparidad de la profesión académica: la certificación de los conocimientos generados por el resto de las profesiones y el conocimiento como materia prima de trabajo (Aguilar, 2002).

En efecto, la actividad académica es indivisible de la ordenación disciplinar y no puede ser aislada del medio institucional en el cual se desarrolla, ya que estos proporcionan un marco de referencia que confiere sentido a las funciones que proporcionan la legitimidad de la profesión (Dubar y Tripier, 1998). Según Clark (1987) la profesión académica está constituida por diferentes y pequeños mundos, donde las características de la disciplina y del establecimiento se entretajan conformando nichos académicos diferenciados.

Becher (2001) refiere que los campos disciplinares que constituyen las diferentes áreas de conocimiento en las IES exhiben organizaciones internas particulares, con formas, estrategias y ritmos diferenciados de producción de conocimiento; estas generan una cultura disciplinar particular que se entrelaza con la cultura institucional. De acuerdo Clark (1991) el establecimiento es el elemento del sistema de educación superior que permite organizar y ordenar las actividades académicas de generación, transmisión y difusión del conocimiento. Esto constriñe, fija condiciones y determinan espacios sociales concretos de acción. Mientras que la disciplina fragmenta la profesión en un extenso espectro de áreas de conocimiento, prácticas diferenciadas y formas de organización individual y grupal específicas, las cuales tienden a ampliar y avanzar en el conocimiento.

Las disciplinas son formas de organización especializada que agrupa a los académicos por áreas de conocimiento e intereses de tipo gremial. Este agrupamiento trasciende las fronteras institucionales y permite la vinculación entre áreas institucionales semejantes de diferentes establecimientos (Clark, 1987). Los académicos pueden ser considerados como

miembros de una sola profesión; sin embargo, la profesión académica se caracteriza como una profesión con alto grado de fragmentación (Clark, 1991).

Las diferentes disciplinas al interior de los establecimientos instituyen culturas específicas que influyen sobre los patrones de interacción social, los diferentes procesos de iniciación y modelos de carrera académica (Prati, 2012). Becher (2001) distingue algunos elementos de asociación en la estructura disciplinar de referencia de los académicos, dimensiones que se vinculan con las propiedades epistemológicas del conocimiento y su relación con los elementos sociales de las comunidades de disciplinas.

Las IES permiten el alojamiento y acoplamiento de las diferentes culturas de cada disciplina y admite la organización al interior de una cultura institucional. Las culturas disciplinares mantienen jerarquías internas, lenguajes de comunicación específicos, redes de contacto y comunicación formales e informales, sociedades micro y macro de practicantes, todo esto mediado por el compromiso de su paradigma científico-disciplinar (Brunner, 2007).

Becher (2001) denominó a los diferentes grupos y culturas disciplinares situados en las organizaciones de educación superior como tribus y territorios académicos. En estos territorios residen los académicos y pertenecen a tribus como formas de organización social particular al interior de las instituciones. Las tribus y territorios académicos otorgan identidad y significado a las prácticas y funciones desarrolladas por los académicos. Aunado a esto, la práctica científica genera un tipo de cultura que apela a un *ethos* propio, que conjuntamente erige comunidades con reglas específicas para la construcción de conocimiento, constitución de prestigio y autoridad en los diferentes campos y actividades disciplinares al exterior de las instituciones (Bourdieu, 1975).

Las creencias son un elemento esencial de los sistemas simbólicos que constituyen la cultura institucional y disciplinar (Clark, 1991). Los esquemas de creencias generan referentes ideológicos, representaciones simbólicas, sentido de pertenencia, concepción de prestigio y autoridad. Son elementos que juegan un papel fundamental en la construcción y organización de la lógica de las funciones, roles, actividades e identidad profesional de los agentes académicos (Brunner, 2007). Estos son factores que guían un proceso de

construcción bidireccional entre la posición de los académicos para constituir esquemas de acción orientados por premisas individuales en interacción con las estructuras institucionales.

La naturaleza de la identidad se establece en función de las diferentes entidades, significados y experiencias construidos en la interacción social enmarcadas en las condiciones del establecimiento en el que desarrollan sus actividades (Guzmán y Martínez, 2016). Las prácticas de los académicos se inscriben y desarrollan en instituciones concretas que generan asimiento e identificación a través de procesos de aprehensión y asimilación de los sistemas normativos. La identidad académica específica se fusiona con las características identitarias de la institución.

Los grupos académicos descritos como tribus en territorios específicos modifican su identidad a través del tiempo de acuerdo con la variación de los intereses y objetivos de los miembros, las orientaciones disciplinares emergentes, los fines y estrategias institucionales generan *ethos* estructurantes (Becher, 2001; Hamui, 2008). Estas posiciones ideológicas ante las que se encuentran los agentes académicos estructuran sus prácticas; no obstante, de forma inversa las prácticas y funciones que desarrollan interactúan con los modelos de significados estructurantes (institucional y disciplinar) reconfiguran o consolidan las estructuras.

El *ethos* generado por el entramado de la disciplina y el establecimiento constituye un orden lógico y un modelo ideal condicionante de la organización y el nivel de desarrollo las funciones académicas (Hamui, 2008). Estos dos elementos generan tensión en direcciones opuestas para la profesión académica. La disciplina orienta las actividades académicas a una visión cosmopolita que difumina las restricciones geográficas para la generación y socialización de conocimiento. Por otro lado, el establecimiento genera una visión localista que guía las actividades y funciones académicas (Clark, 1991).

La profesión académica se sitúa en un estado constante de cambio con transformaciones significativas en curso, restricciones de independencia y connotaciones negativas asociadas en mayor parte a la condicionalidad de las actividades académicas (Musselin, 2007). Los efectos que tienen las políticas gubernamentales y la creciente demanda por pertinencia social de las actividades académicas, aunado a sistemas de rendición

de cuentas tienen efectos negativos sobre la autonomía para establecer prioridades y organización del trabajo de los académicos (Altbach, 2005).

La identificación de los rasgos que describen la profesión académica implica concebir sus funciones y actividades desde un enfoque de complejidad (Urteaga, 2008). Donde los elementos unificadores de las diversas dimensiones de la naturaleza identitarias a nivel individual (formación y especialización disciplinar, trayectorias académicas particulares y funciones académica) y colectiva (regulaciones de la cultura institucional y el *ethos* disciplinar) confluyen con regulaciones políticas de los sistemas de educación superior (Guzmán y Martínez, 2016).

### **2.1.2 Funciones y actividades que constituyen la profesión académica**

Las IES se encuentran contextualizadas en temporalidades y espacios sociales definidos. Las condiciones institucionales se encuentran influenciadas por los paradigmas y directrices de sociedades globales, que en conjunto otorgan un carácter distintivo del actuar de la institución y de sus funciones. La naturaleza del trabajo académico es permeada por la intencionalidad de las políticas, objetivos y misión institucional, mismas que otorgan la legitimidad de las actividades que deben desempeñar los académicos (Colina, 2007).

Las modalidades de articulación de las funciones de investigación y docencia varían a través del tiempo y en función de las instituciones particulares, el área de conocimiento y los efectos de las políticas de Estado. Para Arimoto (2014b) la productividad en la investigación y la enseñanza son los conductos del trabajo académico para la contribución al desarrollo social. Las actividades académicas deben orientarse por criterios de pertinencia vinculados a los cambios sociales, desarrollo científico y al avance en el área de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Colina, 2007).

Las actividades de investigación, docencia, extensión y difusión constituyen un conjunto de subactividades que conforman la lógica de proceder ante cada una de ellas. Se encuentran relacionadas de forma estrecha y en algunos casos existe cierta secuencialidad entre cada una. La investigación representa el descubrimiento del conocimiento y la enseñanza la forma de transmitirlo (Arimoto, 2014b). La relación que existe entre las

actividades que configuran cada función se diferencian a partir de la orientación de las áreas disciplinares y características institucionales. Desde un enfoque general es posible definir las actividades y roles académicos anclados a las funciones sustantivas como categorías más amplias:

La función de investigación se describe como el proceso crítico y sistemático de generación, aplicación y socialización de conocimiento científico (Matos y Cruz, 2017; Valmaseda y Hernández, 2012). La investigación como actividad académica comprende un conjunto de funciones vinculadas con el trabajo de producción, apropiación, transferencia y difusión de conocimiento científico y tecnológico con el objetivo de generar innovaciones que contribuyan con la solución de problemas sociales (Vergara, Restrepo, Ocampo, Naranjo y Martínez, 2016).

La actividad de investigación como parte sustantiva de la profesión académica constituye un marco de referencia en el cual se deconstruye y reconstruye el conocimiento que permite la trascendencia de la concepción funcionalista de la investigación como dimensión sustantiva de las IES. Los académicos a través de los procesos de investigación resignifican y conceptualizan la dimensión epistemológica de las problemáticas sociales. Este proceso permite hacer visible y dar nombre a elementos particulares de un problema o admite renombrar aquellos elementos que por evolución natural han rebasado su significado (Álvarez-Montero, 2016).

La investigación envuelve diversas actividades relacionadas. Estas relaciones designan y constituyen patrones de conducta específicos a nivel individual y colectivo. Esto se vincula con la capacidad de innovación y aprendizaje constante como hábito permanente en el ejercicio profesional de los académicos (Álvarez-Montero, 2016; Vergara et al. 2016). La actividad de investigación consolida características normativas propias vinculadas de forma directa con las directrices de la disciplina y del establecimiento.

Por otra parte, la función de docencia se concreta en la interacción y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La docencia como actividad académica se sustenta en la práctica educativa y pedagógica realizada por el académico con el objetivo de entrenar las

habilidades, competencias, ética y valores, etcétera, relacionados con un área de conocimiento específico y vinculado a un ámbito profesional determinado (Fabre, 2005).

Según Hargreaves (2003) la enseñanza como profesión es el único oficio del cual se espera que desarrolle en los individuos la capacidad de ajuste a las condiciones que demarcan las sociedades del conocimiento. En este sentido, el fin de la docencia es el desarrollar habilidades y conocimientos en los estudiantes asociados a un perfil profesional específico, la habilitación para la reflexión crítica y creativa para efectuar procedimientos de carácter científico y tecnológico en la búsqueda de solución a los problemas del ámbito disciplinar, laboral y social (De la Orden et al., 2002).

La docencia como proceso formativo representa un trabajo adicional e indirecto para su desarrollo, envuelve actividades relacionadas con la planificación y preparación de materiales de enseñanza y atención de estudiantes extra-clase. Además, demanda la evaluación de los aprendizajes, adiestramiento sobre didáctica relacionada con la disciplina de referencia, actualización de competencias pedagógicas y profesionales, entre otras (Guzmán y Martínez, 2016).

La función de extensión o difusión de la cultura se concibe como un proceso de socialización entre las instituciones y la sociedad, en el cual se intercambian experiencias, conocimientos y expresiones culturales. Permite la interrelación de la docencia y la investigación con el objetivo de promocionar acciones hacia el entorno que propician alternativas de solución a las problemáticas sociales y satisfacer necesidades de desarrollo cultural (Fabre, 2005).

Las actividades afines a la extensión se encuentran orientadas en dar a conocer lo realizado al interior de la institución y en la práctica profesional de los académicos con el objetivo de promover la difusión de la cultura y proporcionar a través de las funciones de investigación y docencia cambios en la sociedad (Álvarez-Montero, 2016). El desarrollo de esta función permite la producción, aplicabilidad y transferencia de un conjunto de conocimientos básicos y aplicados útiles para el beneficio de los diferentes sectores de la sociedad (Vessuri, 2008).

Las funciones académicas se fragmentan en subactividades que generan superposición entre ellas. La función de investigación y docencia se subdivide en actividades con cierta independencia, pero también fuertemente relacionadas o secuenciadas dependiendo de las características propias del campo disciplinar; cada actividad se acentúa en una función específica, pero se entrelazan e incorporan con el resto de las funciones. Las actividades vinculadas con los procesos de enseñanza aprendizaje como la impartición de conferencias, seminarios, talleres, asesorías, tutorías, el desarrollo de tecnología educativa, los diseños curriculares, evaluación de la calidad de la formación académica y trayectoria de estudiantes se relacionan de forma directa con la función de docencia. Sin embargo, no son privativas de esta función (MacFarlane, 2011).

Asimismo, actividades relacionadas con el desarrollo de proyectos de investigación, redacción de artículos de divulgación científica, análisis de datos, gestión de financiamiento para investigación, generación y transferencia de conocimiento son actividades propias de la función de investigación. No obstante, la impartición seminarios y conferencias sobre investigación en áreas disciplinares específicas, la evaluación de proyectos de pares académicos, el asesoramiento y la tutoría de estudiantes de pregrado y postgrado son actividades relacionadas de forma directa con la función de investigación y de forma indirecta con la de docencia (Macfarlane, 2011).

Las funciones académicas de los académicos son cada vez más complejas y multidimensionales. Sin embargo, el rol del académico-investigador se orienta a posicionarse como una de las funciones de mayor relevancia. No obstante, en los diferentes subsistemas de educación superior e instituciones, no todos los académicos centran su práctica al desarrollo de investigación, sino que principalmente sus actividades se concentran en la enseñanza (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

La educación superior y en especial las escuelas normales se encuentra situada ante un momento sociohistórico que exige transformaciones en el desarrollo de sus funciones sustantivas especialmente en las actividades de gestión, generación y transferencia de conocimiento. Estas condiciones implican la necesidad de que la investigación y docencia se conciban como el eje articulador e integrador de las actividades académicas y, que de forma

interrelacionada e interdependiente incorporen el servicio a la sociedad para conferir pertinencia y legitimidad a cada fase de la vida académica (Matos y Cruz, 2017).

### **2.1.3 Mercado académico e institucionalización de la profesión académica en las IES**

La educación superior en América Latina obtuvo sus rasgos característicos durante la segunda mitad del siglo XX. Las características de mayor relevancia se relacionan con la expansión, diversificación y masificación de los sistemas que consolidaron un mercado académico (Brunner, 1990). La educación superior tiene el compromiso de mantener un análisis activo de las condiciones y demandas prioritarias que surgen de la dinámica social y, con base en ello, generar cambios y reorientar el desarrollo de sus funciones (Estévez, Coronado y Martínez, 2012).

Las IES se ven forzadas a asirse y actuar en entornos políticos que se tornan cada vez más demandantes, mismos que han generado directrices de cambio en las funciones y prácticas académicas (Brunner, 2014). Esto causó una reestructuración en el modelo del mercado de trabajo académico encauzado por la noción de relevancia social y división de las funciones de producción, transmisión y socialización de conocimiento. Lo cual demandó la profesionalización de los académicos y la especialización de las actividades (López-Segre, 2016).

La profesión académica tiene la capacidad de autorregular el mercado académico mediante la vigilancia de los procesos de ingreso e incorporación a la profesión. Con base en esto se construyen sistemas de valores y normas para el proceso de institucionalización de las actividades, roles académicos y los criterios para la conformación de perfiles profesionales pertinentes para obtener una posición dentro del mercado académico. Estos otorgan acceso a los sistemas de distribución de recompensas y prestigio entre los integrantes de la profesión académica (Grediaga, 2000).

Las IES mantienen la condición de mercado interno con un sistema de leyes y reglamentos de regulación sobre la incorporación, promoción, permanencia y retiro de la institución. Además, ejercen dominio sobre las condiciones de trabajo, salarios, criterios de evaluación de las actividades y en la rendición de cuentas. Así conforman espacios laborales

que se sistematizan más allá de las regulaciones de cualquier mercado externo (Rondero, 2002).

Los grupos de poder al interior de las IES juegan un papel relevante para la incorporación a los puestos académicos, así como el uso político del poder académico a través del sindicalismo influye para la obtención y promoción de puestos a través de alianzas y clientelismo interno. La influencia de los elementos políticos para la obtención de un puesto académico tiene mayor peso que el cumplimiento de los criterios objetivos de competencias y habilidades para el desempeño del puesto específico (Arechavala, 2011).

El mercado académico se regula en función elementos de orden académico y político que pueden influirse mutuamente o contraponerse en la inserción de los académicos en las IES. No obstante, los sistemas de reconocimiento individual derivados de los programas de política pública han tenido efecto de forma indirecta sobre las regulaciones del mercado académico y se convierten de forma paulatina en un criterio necesario para las nuevas contrataciones. Estos criterios se convierten en condición necesaria para la participación en las convocatorias para la obtención de una plaza de tiempo completo.

El mercado académico en las escuelas normales guarda características particulares. La obtención de plazas de tiempo completo no se presenta a través de convocatorias o concursos de oposición públicos (SEP, 2019). Estas se deciden de forma discrecional en las instituciones. Las autoridades institucionales son las que deciden, organizan, otorgan o distribuyen entre los académicos las horas que comprende las plazas tiempo completo. Esto ha favorecido la endogamia y la homogeneidad en los perfiles académicos en las instituciones normalistas.

De forma general, el mercado académico de las escuelas normales se encuentra restringido y autocontenido, lo cual limita la capacidad de competitividad entre académicos con perfiles disciplinares diversos que contribuyan con el desarrollo de las funciones y actividades académicas. Las características del mercado académico presentan desafíos significativos para el desarrollo y configuración de la profesión académica con orientación a la investigación. Las instituciones normalistas tienen la necesidad de impulsar transformaciones y cambios sustantivos en las actividades de investigación y docencia, así

como en el modelo institucional general para garantizar la pertinencia de su hacer (Aronson, 2013; Arrecillas, 2019).

## **2.2 Políticas públicas como dispositivos de cambio educativo**

Durante la década de los ochenta, México atravesó un periodo de crisis económica que reorientó la relación entre el Estado y la educación superior (Galaz y Gil, 2009; Tuirán y Muñoz, 2010). En este contexto, el gobierno cambió de una perspectiva en la cual dotaba de recursos financieros sin restricción (Estado benevolente), a una posición en la que regula el otorgamiento de recurso a través de una serie de criterios de rendimiento (Estado evaluador). Esto originó esquemas de políticas de evaluación institucional e individual con el objetivo de observar y medir el desempeño de las instituciones (Gil-Antón, 2018; Jiménez, 2019; Rodríguez y Durand, 2013).

De acuerdo con Aguilar (2012) las políticas públicas representan un conjunto de acciones que mantienen intencionalidad y causalidad definidas en la interacción entre el gobierno y los sectores de la sociedad. Constituyen un patrón de actuación constituido por acciones organizadas y sistemáticas que el gobierno mantiene de forma permanente y estable para la atención de problemas públicos. Es posible concebir toda política pública como un proceso integrador de decisiones, acciones (implícita, explícita o inacción) e instrumentos generados principalmente para la solución o prevención de situaciones legitimadas como problemas (Meny y Thoenig 1992; Velásquez-Gavilanes, 2009). Las políticas son recreadas y resignificadas de forma constante por diferentes instancias sociales y políticas con el objetivo de cumplir lo que el gobierno ha establecido como pretensión de modificar o mantener (Flores-Crespo, 2008).

Las políticas públicas se concretan en un ciclo de al menos cuatro fases: (a) el origen o formación de la agenda; (b) la definición del problema o diseño; (c) el proceso de implementación; y (d) la evaluación (Aguilar, 2012; Lahera, 2005; Meny y Thoenig 1992). Las políticas son sintetizadas en programas mediante los cuales se otorga financiamiento para la implementación y puesta en práctica los supuestos designados por la política (Arroyo y Fernández, 2012; Meny y Thoenig 1992). De acuerdo con Cohen y Franco (2005) los

programas de política se integran por un conjunto de proyectos que representan las unidades mediante las cuales se asignan el financiamiento, determinan los tiempos y la población objetivo para conseguir los fines de la política.

El diseño de política y programas no responden necesariamente a procesos coherentes y deliberados en su formulación, sino que atienden a un proceso social y político de configuración de un contexto cambiante en el que se articulan diversos campos en disputa (Arroyo y Fernández, 2012). El Estado en su objetivo por mejorar la calidad educativa en las IES ha generado diversos programas de política asociados a financiamiento económico condicionado y basado en la evaluación de méritos (Gil-Antón, 2018).

Las políticas públicas como dispositivos orientados a generar cambios educativos interactúan con dimensiones objetivas y subjetivas de la institución y de los académicos, mismas que funcionan como filtros de resignificación de los objetivos de las políticas macro (Estévez, 2009). La existencia de programas de política y condiciones previas que buscan orientar cambios particulares con los que coexisten y se traslapan los programas de estímulo y reconocimiento (Grediaga, 2011).

Salas, Buendía y Pérez (2019) advierten que los programas de política para la educación superior mantienen dos dimensiones que generan ambigüedad para las IES. La primera, relacionada con el programa y la incertidumbre que genera la parte operativa al no determinar de forma explícita parámetros de referencia del nivel de participación que deben mantener las instituciones en función de sus condiciones particulares. La segunda, relacionada con la participación de los académicos en los programas, ya que esta se ve incentivada por la adquisición de recursos económicos, materiales y simbólicos asociados a los méritos desarrollados. Lo cual tiene efectos diferenciados en el desarrollo de cada tipo de institución y sus funciones sustantivas.

La orientación y el diseño de los programas exigen una serie de indicadores que afectan de forma significativa las pautas de comportamiento de las instituciones y de los agentes académicos. La intencionalidad de la política es transformar determinadas características, acciones o resultados de los académicos (Grediaga, 2011). Los programas de estímulo y reconocimiento como incentivos económicos han confirmado en diversos

contextos institucionales fungir como mecanismos que direccionan el trabajo académico. Estas exigencias sobrepasan, en la mayoría de las ocasiones, las especificaciones del contrato laboral de los académicos (Marugán y Cruces, 2013; Ocampo, Jiménez y Palacios, 2020).

Las políticas de educación superior se diseñan de manera general suponiendo que sus objetivos mantienen pertinencia para cada tipo de IES. No son consideradas las variaciones y diferencias entre las instituciones (objetivos, misión y visión) y las áreas disciplinares (Rodríguez y Durand, 2013). La institucionalización de las políticas de evaluación asociadas a financiamiento condicionado ha generado diversos efectos no esperados e indeseados dadas las diferencias entre las instituciones y grupos disciplinares al no ser consideradas en su diseño e implementación (Salas et al., 2019).

Las escuelas normales se encuentran en un punto ciego en el diseño de las políticas de educación superior, por tal razón ha sido necesario generar acciones de forma paralela que permitan a las normales tener la posibilidad de cumplir con los criterios de las políticas de educación superior. Las condiciones institucionales y académicas que mantienen no les permiten adecuarse de forma pertinente a los criterios de logro propuestos por los programas de estímulo y reconocimiento, ya que estos resultan demasiado idealizados dadas las restricciones con las que se enfrentan.

La falta de correspondencia entre el diseño de los programas de política y el contexto de las escuelas normales permite un margen de reinterpretación y resignificación de los objetivos que demanda la implementación de los programas. Las características particulares de los académicos y condiciones de cada institución pueden generar obstáculos o resistencia ante la asimilación de los cambios que trazan los programas de política pública (Córica, 2020). En las instituciones normalistas operan un sinnúmero de variables enmarcadas en procesos culturales y *ethos* de la institución que pueden contraponerse con los supuestos de los programas (Escudero, 1988).

Los programas de política se ven permeados por las nociones, significados y valores de quien los diseña, mismos que pueden ser significativamente diferentes a los significados y objetivos de los académicos en quienes se enfoca el programa (House, 1988). El diseño de la política y los programas debe ser comprensivo, atender a la diversidad de tipologías de

instituciones y considerar las principales características de los grupos académicos, su carácter profesional, jerarquía laboral, filiación gremial, disciplinar y cultural, como elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de cambio que busca la política (Latapí et al., 1995).

### **2.3 Cultura institucional, *ethos* y *habitus* disciplinar como base de la idiosincrasia de la profesión académica**

Las sociedades han generado instituciones como espacios con esquemas y principios normativos que reglamentan el comportamiento y orientan la integración de los individuos (Rodríguez, 2000). Las instituciones sociales conservan propiedades estructurales que demarcan el sentido de las acciones y los pensamientos de los individuos en un contexto y tiempo determinado. Hacen referencia a valores definidos y sancionados como marcos normativos que mantienen una alta significación en la vida de un determinado grupo social (Fernández, 1994; Giddens, 1995).

Los sistemas de educación superior se han consolidado como un sector de la sociedad que desarrolla su propia estructura y procedimientos que determinan los límites y proporciona cierto aislamiento que favorece la hegemonía sobre algunas de sus funciones y actividades (Clark, 1991). La educación superior se ha constituido como una institución socialmente legítima que proporciona marcos de representaciones y significados que ordenan las funciones y actividades de los agentes académicos (Douglas, 1996).

La cultura de las organizaciones según Schein (2004) se especifica como un patrón de disposiciones y suposiciones consideradas como válidas por un grupo específico. La noción de cultura<sup>1</sup> hace referencia a la organización social de significados y representaciones simbólicas originadas por la estructura social del grupo y por las características sociohistóricas particulares del contexto, mismos que son interiorizadas de modo relativamente estable por los individuos que pertenecen al grupo (Geertz, 1984).

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Giménez (2005) el desarrollo del concepto de cultura ha sido dinámico y ha atravesado por un proceso de configuración de tres fases sucesivas: (a) una *fase concreta* (se hacía referencia a un conjunto de prácticas que identifican y caracterizan a un grupo concreto); (b) *fase abstracta* (modelos de comportamiento caracterizados por un conjunto de sistemas normativos y de valores que modulan la dimensión conductual); y una (c) *fase simbólica* (estructuras de significación socialmente legitimadas y establecidas).

La IES concebidas como instituciones sociales dirigidas y organizadas por fines particulares, establece la generación de elementos simbólicos y objetivos que precisan factores culturales que permiten la cohesión de los grupos académicos al interior de la institución. Los esquemas de significados se manifiestan en elementos como lenguaje, ideas, valores, creencias, hábitos y prácticas que generan modelos y pautas de comportamientos concretos (Sánchez y Garza, 2013). Estas son aprendidas y compartidas por el grupo de individuos con el fin de proveer de integración y adaptación interna frente a determinadas condiciones. Las disposiciones y marcos normativos son integrados y reproducidos por los nuevos miembros que se integran al grupo y les permiten percibir e interpretar de forma concreta la pluralidad de condiciones.

Las IES representan contextos estructurados donde se configuran las características, rasgos e idiosincrasia particular de la profesión académica (Clark, 1991). Estas se vinculan con las características específicas del establecimiento que delinear los tipos de actividades académicas a desarrollar. Los imaginarios simbólicos específicos de cada nivel —institución, subsistema, sistema general— se entretajan y comparten elementos que se superponen entre sí y bajo ciertas condiciones ostentan homologación unos de otros (Estévez, 2009).

La institución configura una estructura normativa definida, lo cual proporciona esquemas de referencia normativos y convencionales para la regulación de las funciones, prácticas y pautas de conducta de los académicos en y para la institución (Acosta, 2016). De acuerdo con Clark (1991) “la disciplina y el establecimiento ejercen juntos una peculiar influencia sobre la organización académica. El departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, fundiéndolos y derivando de esta combinación su fuerza” (p. 15).

La cultura de la institución concreta se entrelaza con la cultura de la disciplina, lo que permite el desarrollo de una cultura específica de la profesión académica vinculada con una cultura del sistema académico nacional (Estévez, 2009). La realidad simbólica que se construye en la cultura institucional y disciplinar es asequible a través de lo descrito por Bourdieu (2007) como *habitus* y estructuras-estructurantes; es decir, disposiciones estructuradas y estructurantes que orientan y significan las prácticas y funciones de la

profesión académica. Además, la noción de *habitus* permite comprender los esquemas subjetivos, de percepción y acción que las normas formales generan para los académicos (Bourdieu, 1988; Bourdieu, 1998).

Las estructuras simbólicas institucionalizadas en las escuelas normales orientan hábitos y rutas de acción que perfilan un conjunto de elementos que definen la identidad profesional del académico y de su hacer. La identidad académica se configura en la dialéctica entre los modos subjetivos de entenderse a sí mismo y a los demás. La identificación y asignación de atributos académicos particulares conforman categorías que amparan motivos, ideas, creencias y valores matizadas de forma subjetiva por el colectivo disciplinar y permite concebir la identidad de cada individuo de forma particular (González, Ochoa y Celaya, 2016).

Las culturas institucionales funcionan como enlaces hacia el exterior de la organización, forjan una reputación y una imagen de sí misma (Clark, 1991). La realidad institucional alberga un sistema multidimensional de significados que guía las prácticas y actividades, es decir actos de significado, de naturaleza social (Bruner, 1991). La estructura organizativa de la institución, los ejes normativos constituidos por la cultura institucional y el *ethos* de los grupos disciplinares se relacionan con el desarrollo de las funciones sustantivas.

El *ethos* es un proceso cognitivo complejo y dinámico de actitudes, disposiciones, esquemas axiológicos y valorativos alrededor de las prácticas y hábitos operativos en el ejercicio especializado de una profesión (Rodríguez y Aguilera, 2011; Sánchez, 2015; Soledad, 2012; Yurén, 2005). Las condiciones institucionales, los preceptos y valores que erigen al normalismo han generado el desarrollo de una robusta cultura institucional en todo el sistema de educación normal. El *ethos* del normalismo es asumido, legitimado y forja una identidad académica individual y colectiva con rasgos similares en todas las escuelas normales, con particularidades y semejanzas derivadas de los modelos curriculares e institucionales homogéneos en todo el sistema.

La determinación de los rasgos específicos del perfil identitario se encuentra en función de la apropiación e interiorización de los elementos normativos y culturales de la

institucional, la disciplina y las actividades que deben desarrollar los académicos. En este sentido, las funciones de docencia e investigación representan condiciones estructurales claves de la construcción de la identidad académica. El desarrollo de cada función supone una reelaboración de la identidad donde influyen, permanecen y se transforman rasgos idiosincráticos específicos (Parra, Hickman, Landesmann y Pasillas, 2017).

El normalismo es concebido como una estructura normativa-cultural que cobija a todas las escuelas normales, las cuales se diferencian por sus objetivos y tipologías específicas que generan culturas institucionales con rasgos particulares en cada una. La profesión académica en el contexto de las instituciones normalistas está constituida por una compleja vinculación entre trayectorias individuales, cultura institucional, *ethos* normalista y las regulaciones de la práctica académica mediadas por las condiciones particulares del tipo de escuela normal y contexto social. Estos elementos designan el modelo de profesión académica con un *habitus* con características particulares (Bourdieu, 2007).

### **2.3.1 Prestigio académico y reconocimiento en la cultura académica**

La profesión académica genera un sistema de significados específicos vinculados a sus actividades, en el cual se exhibe una relación intersubjetiva entre las funciones y la identidad profesional de los académicos. Cada función y actividad funda sistemas de reconocimiento y prestigio académico diferenciados que orientan las preferencias e inclinaciones de los académicos por funciones particulares (Bernasconi, 2010). Las actividades vinculadas a la docencia generan un reconocimiento a nivel local, que es útil a los académicos para posicionarse en los sistemas de prestigio interno en el establecimiento de adscripción y se relaciona con las características particulares de la institución (Góngora, 2012).

En contraste, las actividades relacionadas con la función de investigación se vinculan con el área disciplinar y especialidad de los académicos. Estas actividades generan sistemas de prestigio nacional e internacional, ya que la investigación se regula por acontecimientos que ocurren en las comunidades disciplinares o campos de conocimiento más amplios en los cuales establecen criterios de reconocimiento diferentes a los que se generan en los establecimientos de adscripción (Arechavala, 2011; Góngora, 2012).

De acuerdo con Bernasconi (2010) la fuente de mayor reconocimiento se asocia a las actividades de investigación, seguida por la docencia. Los académicos dedicados a la investigación ocupan la cima de la escala de prestigio, después se encuentran los académicos que se dedican a la enseñanza de tiempo completo y, en general, la actividad con menor prestigio es la que ocupan los profesionales que imparten sólo algunas horas de clase.

El prestigio no se construye de forma integrada (local, nacional e internacional), sino que se establece a partir de las disposiciones estratégicas y condiciones académicas para el desarrollo de cada función y actividad, mismas que conceden prestigio en uno de los niveles específicos. Los académicos orientan sus actividades en función de su interés de obtención de prestigio y la posibilidad de conseguirlo, mediante el interjuego de los mecanismos e instancias de validación del trabajo académico que conceden prestigio al interior de la institución y las que posibilitan el prestigio al exterior de esta (Góngora, 2012).

La concepción de prestigio se ha reorientado hacia actividades de generación de conocimiento dada la disposición de las políticas públicas y el financiamiento encauzado en mayor medida hacia actividades de investigación (Brunner y Flisfisch, 1983). Aunado al abandono de políticas encaminadas a fomentar las actividades de docencia (Estévez et al., 2009). Según Álvarez y de Vries (2014) el modelo meritocrático construido desde finales de la década de los ochentas por las políticas públicas se ha instituido en la dinámica y cultura institucional en la mayoría de las IES del sistema de educación superior.

De acuerdo con de Vries y Álvarez (2014) las políticas pueden generar un fenómeno denominado como *path dependency*; en el cual la normatividad, costumbres y hábitos se institucionalizan y se convierten en reglas de juego. Este fenómeno describe la resistencia de las instituciones a los cambios, ya que las políticas han generado patrones culturales y de reglas a través de su historia, mismas que han sido legitimadas, internalizadas en las IES. Desde esta concepción, las políticas pueden convertirse en cursos de acción rígidos e inalterables orientados por excepciones y reglas que alguna vez fueron novedosas pero que dejaron de serlo y se han perpetrado.

## **2.4 Formador de formadores y profesión académica en las escuelas normales**

A nivel internacional no existe un consenso sobre cuál es la forma, diseño y modelo institucional de mayor pertinencia para los programas de formación inicial docente. Estos programas mantienen características contextualizadas a espacios geográficos concretos y temporalidades específicas, anclados a tradiciones teóricas y epistemológicas que se ven influenciadas o promovidas desde marcos políticos (Stuart y Tatto, 2000). Aunado a esto, coexiste una discusión ideológica sobre el estatus de la formación docente, en el cual se distinguen dos posturas que identifican al docente como un técnico o un profesional; además de la distinción de su funcionalidad como agente conservador o como agente de cambio social (Sánchez-Ponce, 2013).

De acuerdo con Prats (2016), en la agenda de política a nivel internacional se destacan al menos tres tendencias: (a) relativas a la definición del perfil competencial y actividades académicas del docente; (b) la definición de estándares relacionados con el estatuto académico y epistemológico del conocimiento y habilidades de la profesión docente; y (c) con relación al desbalance que existe entre el posicionamiento central que ha adquirido el papel de la escuela y la experiencia escolar como eje casi exclusivo de los programas de formación, en contrapartida con el detrimento de la relación entre teoría y práctica en los contenidos formativos.

A pesar de la evolución constante de condiciones sociales, según Fullan (1993) la formación docente conserva el honor de caracterizarse como el obstáculo más grande para la educación y simultáneamente es también la mejor solución. El eje principal que caracteriza al formador de formadores es la responsabilidad de enseñar práctica y teóricamente la metodología de la enseñanza; “porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar” (Letelier, 1940, p. 66).

La transferencia de las instituciones de formación docente a la educación superior genera un impacto en la interpretación de la enseñanza y su objetivo como campo de conocimiento y práctica profesional. En los países en los cuales se ha integrado la formación docente en las universidades se ha producido un paulatino alejamiento entre la realidad de

las aulas y el desarrollo de competencias profesionales en los programas de formación docente (Loughran y Hamilton, 2016).

De acuerdo con Craig (2016) refiere que la estructura de la formación no sólo se modula y cambia en función de factores históricos y culturales, sino que también se relacionan, cada vez con mayor frecuencia, con dispositivos de política pública. Las prácticas académicas de los formadores de formadores varían en términos de la estructura de los currículos, objetivos, filosofía institucional y la forma de articularlos en función de las demandas y criterios de ajuste externos. Por tal razón, resulta primordial identificar el rol del formador de formadores en el desarrollo de las funciones académicas, en especial la relación entre las actividades de docencia-investigación. Existen al menos dos posturas al respecto: (a) un posicionamiento que concibe a todo docente como un investigador; y (b) en otro extremo, se plantea la imposibilidad para combinar ambas funciones de forma exitosa en los centros de formación docente (Murillo, 2005).

En México, la formación docente forma parte del proyecto educativo nacional y las escuelas normales son instituciones especializadas para este objetivo. Es innegable la algidez y la relevancia social que ha adquirido el tema de la formación inicial docente de las escuelas normales; ya que la calidad del sistema de educación se encuentra directamente vinculado con la calidad de la formación ofrecida en estas instituciones (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Llivina y Urrutia (2017) advierten que la calidad de la educación no puede ser mayor a la calidad de sus docentes.

Al referirse al formador de formadores de la escuela normal se hace alusión al profesional académico encargado de desarrollar las diferentes funciones institucionales y la implementación del currículo para la formación de las competencias y la socialización de una cultura profesionales específica (Albarrán y Jiménez, 2017; Sánchez-Ponce, 2013). Los esquemas normativos de carácter nacional establecen un conjunto de prácticas y rutinas particulares que generan un *habitus* disciplinar característico de los agentes académicos (Bourdieu, 2007).

No obstante, el interés de los académicos normalistas por incursionar en prácticas y actividades académicas relacionadas a investigación puede ser de orden intersubjetivo o

simbólico relacionado con la satisfacción, estatus, reconocimiento y prestigio que se genera en los grupos de referencia o puede ser orden racional vinculados a la obtención de beneficios económicos (Oberschall, 1973). Las razones y la flexibilidad de cambio individual o colectivo se encuentran mediados por las necesidades y condiciones específicas de cada académico, grupo o de las expectativas institucionales por el fomento de actividades de investigación.

En cada institución se mantienen objetivos específicos para la orientación de la generación de conocimiento. No obstante, la influencia de las diversas estructuras normativas y sistemas simbólicos interactúan con las experiencias académicas de los agentes y, es en función de esto, que se desarrollan y consolidan las líneas de investigación particular en cada tipo de institución.

## **2.5 Indicios de cambio en la profesión académica de las escuelas normales**

A partir del momento en que las escuelas normales fueron elevadas a la categoría de IES son objeto de diversos esfuerzos para transformarlas e integrarlas al SES (INEE, 2017). Las instituciones normalistas se encuentran inmersas en un régimen institucional que genera prácticas académicas reglamentadas y normadas por un sistema centralizado y jerarquizado de forma vertical, en el cual las directrices del trabajo académico son gestadas por Ejecutivo Federal (Pérez, 2015).

La concepción de la profesión docente construida en la escuela normal a través de su historia simboliza un reto para el desarrollo de un modelo de profesión académica que integre de forma constitutiva las actividades de investigación. Las características organizacionales de las escuelas normales han forjado una identidad académica particular en la cual se arraigaron actividades y sistemas simbólicos orientadas de forma exclusiva por la función de docencia (López, González y Martínez, 2017). Esto representa una imposibilidad para la autonomía de decisión, racionalidad y flexibilidad de cambio en las actividades y prácticas de los académicos en las escuelas normales.

El normalismo mantiene una identidad académica vinculada con el magisterio nacional, la cual direcciona gran parte de las actividades, prácticas y formas de organización

institucional (Vezub, 2007). En la dinámica institucional aún existen enfoques y actividades que se asemejan a las escuelas de educación básica. Estos elementos en común recrean sistemas simbólicos que se encuentran en un efecto cíclico en el que se reproducen y heredan significados durante la formación inicial de los docentes y son recreados por los que se reincorporan como formadores de formadores en las escuelas normales (Valdez, 2017).

La endogamia en la formación de los académicos normalistas es un factor de resistencia ante el ajuste a las nuevas demandas académicas derivadas de la transferencia del sistema de escuelas normales a la DGESE. No obstante, la endogamia académica no representa un factor del todo negativo en el momento histórico en el que se encuentran las escuelas normales, es posible que ciertas características académicas consistentes en el tiempo permitan identificar los elementos que imposibilitan el desarrollo institucional y así poder incidir en estos (Horta y Yudkevich, 2016).

Las escuelas normales tienen el desafío de resignificar sus actividades y funciones en la búsqueda de instaurar un modelo de profesión académica pertinente frente a los objetivos institucionales y las nuevas demandas derivadas de las políticas de educación superior. Este modelo de profesión académica tiene la necesidad de integrar los elementos técnicos, científico-disciplinarios, éticos, valores sociales y políticos que demandan las condiciones de desarrollo académico de las instituciones normalistas (Paim y Martins, 2018). Lo anterior puede contribuir con la transformación de la posición del académico como un operador técnico e instrumentador de un currículo rígido hacia la figura de un agente de cambio educativo con las competencias metodológicas, habilidades creativas y la capacidad de generar conocimiento con rigor científico (López et al., 2017).

Los programas de estímulo y reconocimiento —que han influido de forma significativa en la configuración de la profesión académica de las IES (Gil-Antón, 2018; Grediaga et al., 2004)— mientras se mantengan vigentes ejercerán cierta influencia y orientación en la reconfiguración y desarrollo de la profesión académica normalista. Las características particulares de las escuelas normales interactúan con los criterios de evaluación de los programas; por lo cual resulta relevante identificar cómo interactúan las

diferentes dimensiones objetivas y simbólicas de la realidad institucional y los criterios de los programas.

También es esencial identificar cómo se vincula esta interacción con la posibilidad de desarrollar de forma equilibrada las actividades académicas; y reconocer cuáles son las acciones de mayor efectividad para lograr el ajuste a dichos criterios. La identidad académica de la profesión que se ha construido a través de su historia sentará las bases de lo que es posible reconstituir o cambiar y las condiciones que permanecerán estables e inmutables.

Los programas de políticas han generado nuevas condiciones que tienen impacto sobre la cultura y tradiciones instituidas (Gil-Antón, 2018). El objetivo de cumplir con los criterios de los programas de política modifica los perfiles profesionales de los académicos en la búsqueda de realizar de forma adecuada la función de generación de conocimiento. Sin embargo, el desbalance en la distribución de funciones realizadas por el personal de tiempo completo simboliza un factor que dificulta la promoción de un cambio.

La carga horaria de los académicos se concentra mayormente en horas de docencia, comisiones y gestión, lo cual dificulta la dedicación a actividades de investigación. El papel que desempeña el área directiva del establecimiento es central para la gestión de nuevas formas de organización institucional que permitan el desarrollo equitativo de cada una de las funciones académicas (Ortega y Hernández, 2017).

El ejercicio de la docencia es el factor que define la identidad académica del trabajo en las escuelas normales, es allí donde se encuentra sus mayores fortalezas (Valdez, 2017). Es desde este punto que pueden ser organizados los cambios e innovaciones necesarias para hacer pertinente los procesos de implementación de las actividades de investigación. Esto haría posible la generación de cambios adecuados en las actividades y en el modelo de profesión académica que permita la vinculación entre actividades de investigación y las prácticas de enseñanza.

La conceptualización de la investigación educativa en las escuelas normales carece de un marco normativo y se privilegia mayormente el trabajo individual. Los proyectos de investigación se caracterizan por orientaciones metodológicas ancladas en paradigmas

cualitativos, se privilegia la generación de conocimiento con base en datos de significados y en menor medida el conocimiento con referentes cuantitativos (López et al., 2017).

El desarrollo de actividades de investigación se asocia mayormente con la búsqueda de financiamiento y resulta menos relevante la orientación hacia la obtención de posiciones en los sistemas de prestigio académico en la comunidad disciplinar o campo de conocimiento (Clark, 1991; López et al., 2017). Aunado a esto, existen patrones actitudinales que no favorecen la implementación de actividades académicas de forma colaborativa entre los grupos académicos al interior de las normales (Franco y González, 2017).

Es evidente la necesidad de la conformación de grupos de carácter interdisciplinario y transdisciplinario con interés temático, que permitan elevar la competencia de los colectivos para el desarrollo de investigación científica básica y aplicada. Diversificando los modelos metodológicos y paradigmas que han logrado instituirse como formas únicas de desarrollar investigación en las escuelas normales (Matos y Cruz, 2017).

Con la disposición de las escuelas normales a integrar agentes académicos con formación diferente al normalismo y la profesionalización en diversas áreas disciplinares (Ramírez, 2015), se ha generado una paulatina diversificación de perspectivas y reconfiguración de las estructuras del *ethos* y cultura institucional. Esta situación tiene efectos sobre las dimensiones que constituyen la profesión académica normalista, configurando los primeros rasgos de formación disciplinar heterogénea que permiten la posibilidad de desarrollar nuevas funciones, reorganizar las actividades y desarrollar un nuevo modelo de identidad en la profesión académica normalista.

Las políticas públicas han orientado elementos de cambio sobre la naturaleza del trabajo académico en las escuelas normales. Los sistemas de creencias y la autoridad que guían el desarrollo de las actividades académicas son fundados por múltiples relaciones entre las normas y valores de los agentes académicos. En este sentido, los sistemas normativos instituidos en las escuelas normales representan un referente para la interpretación de la ambigüedad de la política (Estévez, 2009).

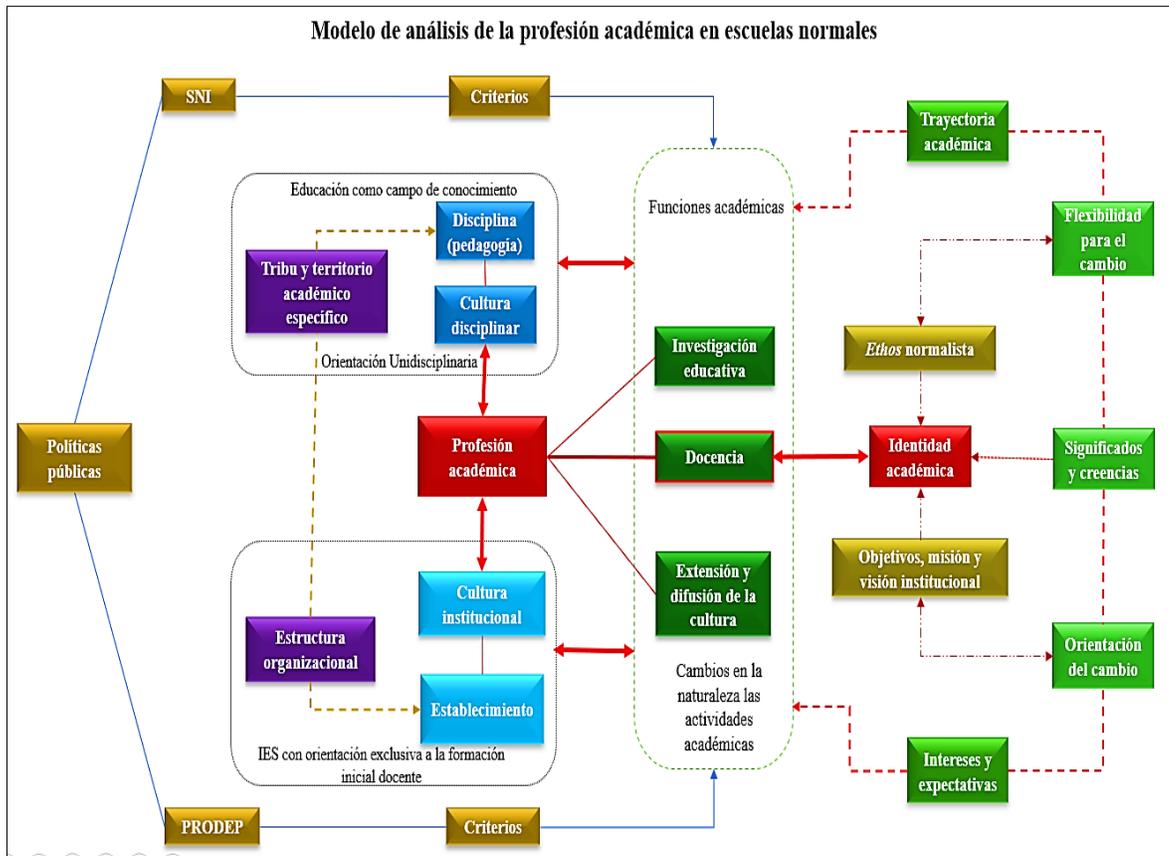
Los programas de estímulo y reconocimiento han demostrado en otras IES haberse convertido en elementos que se instituyen como mecanismos de acción rigurosos e inmutables de orientación al cumplimiento de criterios rígidos (De Vries y Álvarez, 2014). Al interior de las instituciones normalistas se establece una agenda de orientación para cumplir determinadas actividades promovidas desde los marcos de los programas de estímulo y reconocimiento.

Esto circunscribe la resignificación del prestigio académico, preferencias, intereses, motivos y disposiciones a nivel individual y colectivo para orientar actividades académicas hacia funciones que no formaban parte de la dinámica institucional. Cualquier variación en los elementos en interacción entre los agentes y los sistemas simbólicos puede tener efectos significativos sobre la naturaleza de las actividades y sobre la identidad académica, reconfigurando y reconstruyendo las dimensiones que la caracterizan.

El momento histórico en el que se encuentra la profesión académica normalista presenta la necesidad de configurar modelos de análisis que permitan observar el fenómeno de cambio que han influenciado las demandas de los programas de estímulo y reconocimiento. En este sentido, se plantea un modelo teórico como conjetura para interpretar las interrelaciones de los diversos elementos que tienen influencia y orientación sobre el desarrollo y configuración del modelo de profesión académica en las escuelas normales (ver Figura 1).

**Figura 1**

Modelo de análisis de los elementos que orientan el desarrollo y configuración del modelo de profesión académica en las escuelas normales.



**Fuente:** elaboración propia.

La premisa del modelo sustenta que la influencia de cambio que generan los programas de política pública sobre las actividades académicas tiene efecto sobre la constitución de la cultura institucional y la identidad académica de la profesión académica en las escuelas normales. La interacción de los académicos con las estructuras normativo-culturales de la institución forjan y establecen los factores disposicionales que integran las características particularidades de la profesión académica normalista.

Las relaciones entre los académicos, los marcos institucionales y los dispositivos de política pública mantienen vinculaciones concretas de afectación e influencia mutua (Estévez, 2009). Es en función de estas relaciones que el modelo de análisis permite

interpretar la influencia de cambio de los diferentes componentes de la política sobre las dimensiones constitutivas de la profesión académica. Las interrelaciones entre los elementos que configuran el modelo de análisis están representadas con líneas bidireccionales que simbolizan la afectación entre ellos. La construcción y presentación gráfica permite ubicar las relaciones entre las dimensiones de orden institucional e individual de la profesión académica normalista.

En el centro del modelo de análisis se encuentran posicionadas las actividades académicas. Por un lado, se establecen las relaciones de las actividades con los esquemas de identidad académica que instituyen correspondencia con los significados, creencias, intereses, expectativas y trayectorias de los académicos; además, se encuentran vinculados con el *ethos* normalista y los objetivos, misión y visión institucional. Estos elementos conceden sentido al tipo de estrategias y procedimientos para el desarrollo de las actividades académicas.

Por el otro lado, se posicionan los esquemas y características particulares de la disciplina y su cultura (tribus y territorios académicos específicos), aunado a las características del establecimiento, la estructura organizacional y la cultura académica que estas generan. Ambos esquemas (disciplinar e institucional) proporcionan los rasgos del modelo de profesión académica que se ha construido a través de la historia en las escuelas normales.

El modelo propone una confluencia de los elementos que caracterizan la profesión académica normalista en las actividades académicas donde los criterios de los programas de estímulo y reconocimiento están ejerciendo influencia de cambio. Los criterios de los programas son resignificados en función de la capacidad y la flexibilidad de cambio de los académicos y su competencia para asumirlos y mantenerlos de forma sostenible en el tiempo. Un cambio en cualquiera de los elementos del sistema tiene efectos más o menos significativos sobre los elementos contiguos a este y al mismo tiempo posibilita un cambio a nivel del sistema general.

Los procesos de institucionalización de los criterios de la política a través de las dimensiones subjetivas admiten prever como los patrones de acción específicos impiden

procesos de cambio efectivos vinculado a las necesidades institucionales (De Vries y Álvarez, 2014). Estos conceden sentido a los procedimientos de implementación del trabajo académico, códigos deontológicos, conductas valoradas de forma positiva, actividades que otorgan prestigio y las distintas formas de estructuración de las funciones que caracterizan la profesión académica normalista.

El cambio en las funciones académicas en las escuelas normales se gestará de forma inevitable dada la orientación de las políticas educativas y las iniciativas al interior del espacio institucional en la búsqueda de mantener su estabilidad y supervivencia (Ducoing, 2013). La incógnita es ¿cuál es la dirección del cambio? La hipótesis del modelo de análisis se funda en que los criterios de políticas orientan la configuración de un modelo de profesión académica fundado en la noción de docente-investigador.

Los programas de estímulo y reconocimiento fueron construidos desde finales del siglo pasado y han demostrado haber llegado a su límite en otras IES. Estos han generado efectos indeseados sobre el trabajo académico y representan elementos que inhiben el cambio y la innovación en las actividades académicas (Acosta, 2014; Álvarez y De Vries, 2014). Si las instituciones normalistas se sitúan y asumen las direcciones de los cambios propuestos desde la política pública, estos resultarán novedosos e innovadores en cierta medida sólo por un determinado periodo de tiempo. Dadas las características de las escuelas normales es imperioso identificar cuánto tiempo tardarán en generar *path dependency* y efectos no deseados los programas de política pública sobre la institución y las actividades académicas.

El modelo de análisis pretende identificar los cambios que tienen posibilidad de ser sostenibles y conservarán pertinencia a través del tiempo dadas las condiciones institucionales de las escuelas normales (Hargreaves, 2002; Hargreaves y Fink, 2006). También, pretende ser funcional para el momento histórico en que se presentan las disruptivas de cambio y configuración de la profesión académica de las escuelas normales. Además, el modelo busca ser efectivo para interpretar los elementos que producen esta coyuntura y, con base en esto, generar aportes que permitan diezmar los elementos de crisis y resistencias que producen los cambios (Córica, 2020).

## **2.6 Cambio e innovación a partir de la configuración de la profesión académica normalista**

Para analizar los procesos de cambios en los que sitúan los académicos y las escuelas normales para el desarrollo equilibrado de las funciones de investigación, extensión y difusión de la cultura aunado a la docencia es preciso denotar las diferencias conceptuales<sup>2</sup> entre cambio educativo, innovación y reforma. La comprensión de estos permite establecer un marco de referencia explicativo de las dimensiones de cambio en las lógicas institucionales de las escuelas normales y los efectos que estos conllevan sobre la profesión académica.

El cambio educativo mantiene características de intencionalidad de mejora en la eficiencia y eficacia de ciertos elementos del proceso educativo. Este es justificado en función de su objetivo, proceso de instrumentación y orientación hacia la producción de efectos positivos. Aunado a esto, las concepciones valorativas de pertinencia y legitimidad social son necesarias para su justificación (Tejada, 1998).

La concepción de reforma se especifica como un cambio que impacta sobre el sistema educativo en su conjunto, su funcionamiento o estructura (Margalef y Arenas, 2006). La reforma hace referencia a cambios estructurales o transformación general del sistema educativo con el fin de ajustarse a nuevos objetivos y marcos sociopolíticos, culturales y económicos que regulan nuevas disposiciones (Tejada, 1998). Por otra parte, la innovación educativa refiere a un proceso deliberado de cambio mediante la introducción de nuevos elementos o modificación de los existentes para mejorar las condiciones previas del sistema, además debe orientarse al logro de objetivos mediante un cambio cualitativo de las prácticas existentes, susceptible de ser medido o evaluado (Latapí, Olmedo, Lever, Gamper, y Delgado, 1995; Tejada, 1998).

En este sentido, es posible identificar los cambios que ha sufrido educación normalista y los efectos de estos sobre las funciones y actividades que deben desarrollar los

---

<sup>2</sup> Estos conceptos mantienen una serie de nociones axiológicas similares que pueden diferenciarse en la medida que sea posible inteligir los límites conceptuales como categorías interrelacionadas, convergentes y, según Tejada (1998) inclusivas (la reforma e innovación como categoría procedente del cambio educativo como dimensión teórica de mayor amplitud).

académicos normalistas. Desde procesos de reforma (la que transformó las escuelas normales en IES, lo cual suponía un cambio en las funciones institucionales y académicas), procesos de cambios educativos (instauración de modelos y modalidades educativas específicas) y procesos de innovación (ajustes para dar respuesta a las demandas de política pública orientadas a la educación superior y a las dirigidas a la educación obligatoria).

Estas condiciones de cambios en las escuelas normales transforman de forma paulatina el modelo profesión académica y el desarrollo de las funciones sustantivas. Los programas de política pública que buscan fomentar el desarrollo eficiente de las funciones de investigación, docencia y extensión podrían representar un cambio innovador. Los efectos producidos por estos programas han permitido el desarrollo de ciertos rasgos que pueden ser interpretados desde la lógica de análisis de la profesión académica.

Estos efectos representan una serie de acciones racionalizadas, sistematizadas y guiadas de forma deliberada por un objetivo concreto. Se busca introducir nuevos elementos al sistema educativo, los cuales generarán nuevos modelos y modificarán los esquemas existentes. Al mismo tiempo forjará cambios cualitativos que es posible que se soporten con valores que se han considerados como positivos (De la Torre, 1995).

A nivel institucional el desarrollo de un modelo de profesión académica impactaría positivamente en la eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos de formación de los estudiantes al ser un elemento que permite generar conocimiento actualizado y contextualizado. A nivel individual influye de manera positiva sobre las prácticas, actitudes, valores, patrones de conducta y cultura del sistema para orientar actividades de generación de conocimiento. Sin embargo, hacer cosas nuevas o distintas no es sinónimo de innovación; es necesaria la condición de valoración positiva, aunado a la sostenibilidad y permanencia temporal de los cambios (Zabalza, 2004).

Los criterios de los programas de política pública que orientan la transformación del perfil profesional de los académicos normalistas no representan una imposición directa de cambio, sino que están diseñados para que los agentes académicos decidan su participación, en una suerte de disposición racional. La elección de participación en los programas de

política pública está orientada por una necesidad atribuida por instancias ajenas a las propias escuelas normales.

Los procesos de innovación o cambio como fenómenos teóricos-prácticos se constituyen a través de una dimensión objetiva y dimensión subjetiva (Fullan, 2002; House, 1988). Cualquier proceso de innovación en el contexto de las escuelas normales supone una interacción dialógica entre las condiciones previas desarrolladas a través de su historia — misma que han sido fincadas en su misión principal— y los nuevos criterios de política pública concebidos como dispositivos de cambio.

Los elementos que configuran una innovación permiten un marco de referencia para comprender los procesos de cambio como un modelo de observación de un problema y no como un procedimiento rígido para determinar la idoneidad de un cambio (House, 1988). Esto debería permitir identificar la interacción entre la dimensión teórica y práctica de los procesos de cambio, asimismo admite la identificación y mantenimiento de la diversidad de categorías de acción pertinentes del pasado (Hargreaves y Fink, 2006; Perrenoud, 2004).

La innovación se presenta como una dinámica explícita e intencional que modifica las ideas, concepciones, metas y objetivos, contenidos y prácticas educativas vigentes en las escuelas normales (González y Escudero, 1987). Establecer una cultura de innovación en la escuela normal implica una forma de actuar y de transformar las prácticas arraigadas para flexibilizar la capacidad de ajuste y desarrollo de estrategias novedosas para dar respuesta a problemas antiguos y nuevos desafíos (Murillo, 2005). Los cambios a los que se enfrentan las instituciones normalistas representan el inicio de una serie de procesos que bien podrían instaurar una cultura de innovación en la cual se articule de forma efectiva el conjunto de actitudes, expectativas y necesidades de los académicos hacia los cambios.

### **Capítulo 3. Diseño metodológico para el análisis de la profesión académica en las escuelas normales**

Se desarrolló una investigación no experimental, de tipo transeccional con alcance *causal-comparativo* (Creswell, 2009). Se utilizó con un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas (McMillan y Schumacher, 2005). La recolección de información se realizó a través de la técnica de encuesta mediante la aplicación de diversos cuestionarios (que buscan medir diferentes dimensiones de la profesión académica normalista) en formato digital a través de una plataforma en línea. Se establece el diseño del método con base en el paradigma positivista ya que busca la objetividad y generalización de los resultados al controlar las variables de error, la aplicación de medidas y análisis estadístico.

Se consideró pertinente este diseño para analizar cómo los programas de estímulo y reconocimiento identificados como la variable independiente, han generado efectos en las demandas académicas vinculadas a las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión, sobre la identidad académica-profesional y la cultura institucional que configuran el modelo de profesión académica en las escuelas normales, las cuales se concretan como las variables dependientes (McMillan y Schumacher, 2005). El diseño admite comparar los efectos que han generado los programas de estímulo y reconocimiento al contrastar la perspectiva de un grupo de académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas y un grupo de académicos que no cuenta con reconocimiento (Creswell, 2009).

#### **3.1 Participantes**

La población objetivo fueron los académicos de las escuelas normales de México. La muestra se constituyó por 312 académicos (de 105 escuelas normales diferentes) que cumplieron con tres criterios de inclusión: (a) contar con un contrato laboral de tiempo completo; (b) tener una antigüedad laboral de al menos tres años en la institución; y (c) encontrarse activo en actividades académicas a nivel de licenciatura o posgrado en alguna escuela normal de sostenimiento público. Estos criterios permiten que el participante tenga una perspectiva clara de lo que se busca inquirir a través de los instrumentos.

Los participantes que integraron la muestra se encontraban adscritos a una: Escuelas Normales (37.5%); Normales Superiores (16.6%); Beneméritas y centenarias (13.4%);

Normales Rurales (7.6%); Centros de Actualización del Magisterio (6.3%); Normales Experimentales (3.5%); Centros Regionales de Educación Normal (3.5%); Escuelas de Educación Física (3.2%); Instituto (3.2%); Normales Urbanas (2.2 %); y Escuela Normal de Especialización (2.9%). De los cuales 54% son de género femenino y 46% masculino. La media de edad fue de 49.5 años ( $DE = 9.3$ ) y la frecuencia relativa de la edad en rangos fue: 24-30 años (2%), 31-40 años (12%), 41-50 años (35%), 51-60 años (38%), 61-70 años (11%), 71-80 años (3%).

De los participantes 41.3% cuenta con doctorado, 47.2% maestría y 11.5% licenciatura. La media de antigüedad laboral fue de 16.2 años ( $DE 9.1$  años) con un mínimo de 3 años y máximo de 44 años. De estos 29% tienen la categoría de Profesor de Enseñanza Superior e Investigador en el Sistema de Educación Normal, 40% cuenta con la categoría de Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal, 13% es Profesor de Apoyo de Actividades Académicas y 18% mantiene otro tipo de categoría laboral.

Del total de los académicos que integran la muestra, 62% de los participantes cuenta con el reconocimiento de alguno de los programas de estímulo y 38% no cuenta con el reconocimiento de estos programas. La participación en los programas no es exclusiva o excluyente; por tal motivo, se optó por categorizar la muestra en dos subgrupos con el objetivo de realizar análisis comparativos: (1) académicos normalistas que cuentan con reconocimiento de los programas y (2) académicos que no tienen reconocimiento de los programas. Mediante este procedimiento se busca identificar las diferencias sobre el desarrollo de diversas actividades, construcción de trayectorias académicas, dedicación de tiempo y preferencias por actividades específicas entre ambos subgrupos.

### **3.1.1 Características del grupo de académicos con reconocimiento de los programas**

Los académicos normalistas que integran este subgrupo suman 194, de los cuales 65% ( $n = 126$  participantes) cuentan con Perfil Deseable PRODEP. Además, 95% de los participantes integra un cuerpo académico ( $n = 184$  participantes). De los cuales 145 (75%) participantes pertenecen a un cuerpo académico en formación, 36 (19%) a uno en consolidación y tres (2%) a uno consolidado. Los académicos normalistas con reconocimiento del SNI suman 16 (de estos, 13 tienen la distinción de candidato y tres participantes de nivel 1 en el sistema).

De los académicos de este grupo 26.3% mantiene la categoría de Profesor de Enseñanza Superior e Investigador en el Sistema de Educación Normal, 44% cuenta con la categoría de Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal, 16% es Profesor de Apoyo de Actividades Académicas y 14% mantiene otro tipo de categoría laboral. De estos 54% cuenta con doctorado y 46% maestría. El sexo de los académicos de este subgrupo es 52% femenino y 48% masculino. La media de antigüedad laboral es de 16.85 años ( $DE = 8.7$  años), con un mínimo de tres años y máximo de 44 años. La media de edad fue de 49.3 años ( $DE = 7.9$ ), con un mínimo de 29 años y máximo de 71 años.

### **3.1.2 Características del grupo de académicos sin reconocimiento de los programas**

Los académicos normalistas que integran este subgrupo suman 118, de los cuales 33% mantiene la categoría de Profesor de Enseñanza Superior e Investigador en el Sistema de Educación Normal, 32% cuenta con la categoría de Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal, 15% es Profesor de Apoyo de Actividades Académicas y 20% mantiene otro tipo de categoría laboral. En relación con el grado académico de los participantes, 21% cuenta con doctorado, 54% maestría y 25% licenciatura. En este subgrupo 57% de los académicos son de sexo femenino y 43% del masculino. La media de antigüedad laboral fue de 16.85 años ( $DE = 8.7$  años), con un mínimo de tres años y máximo de 44 años. La media de edad fue de 49.7 años ( $DE = 11.19$ ), con un mínimo de 25 años y máximo de 79 años.

## **3.2 Variables y dimensiones**

Para fines del estudio se concibe como la *variable independiente* a los programas de estímulos y reconocimiento que emanan de la política pública, entendidos como: el conjunto de criterios, normas y mecanismos prescritos que definen, regulan, propician y cuantifican determinadas funciones y actividades académicas que deben ser realizadas por los académicos de las escuelas normales para la obtención de recursos materiales y simbólicos.

Si bien la obtención del reconocimiento de los programas es voluntaria, existe un contexto de política que exige a las instituciones integrar en sus objetivos el desarrollo de las funciones sustantivas para la obtención de estándares de calidad educativa y recursos

económicos que transforman la voluntariedad de la participación en una obligación. Por tal motivo, se determinan como *variables dependientes* las funciones y actividades académicas de docencia, investigación, extensión-difusión, así como la identidad académica y la cultura institucional que configuran el modelo de profesión académica normalista.

### 3.2.1 Funciones y actividades académicas

**Función de investigación.** Se define como el proceso sistemático, crítico y objetivo de generación de conocimiento educativo desarrollado por los agentes académicos de las escuelas normales. Este proceso se concreta en función de la fragmentación de diversas actividades relacionadas con la producción, socialización, transferencia y aplicación de conocimiento científico y tecnológico que permite producir innovaciones en el campo educativo. Algunas de estas actividades se describen en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Variables e indicadores derivados de la función de investigación.*

| Variable                    | Indicadores   |
|-----------------------------|---|
| Generación de conocimiento  | -Generación de conocimiento básico o aplicado.<br>-Orientación temática de la investigación.  |
| Producción académica        | -Artículos de divulgación científica.<br>- Libros y capítulos de libro.<br>-Memorias de congresos.<br>-Pertenencia a un grupo de investigación.<br>-Trabajo colaborativo o individual.  |
| Estrategias de producción   | -De forma individual.<br>-Entre integrantes de un cuerpo académico.<br>-En colaboración con cuerpos académicos de otras IES.  |
| Condiciones institucionales | -Tiempo de dedicación.<br>-Participación en programas de estímulo.<br>- Descarga de horas para investigación.   |
| Investigación y enseñanza   | -Dirección de tesis de licenciatura.<br>-Dirección de tesis de posgrado.<br>-Tutoría de estudiantes de pregrado y postgrado.  |
| Efectos de la investigación | -En la formación de los estudiantes.<br>-Generación de alternativas de innovación para mejorar la calidad educativa.<br>-Soluciones a problemáticas educativas a nivel local.<br>-Soluciones a problemas educativos a nivel nacional. |

- Vinculación con organizaciones de gobierno o no gubernamentales.
- Vinculación con otras instituciones de educación superior.

**Nota:** La investigación en las escuelas normales se encuentra mayormente restringida al campo de conocimiento de la educación.

**Función de docencia.** Se define como proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de desarrollar conocimientos, habilidades y competencias del área disciplinar y ámbito profesional de la formación inicial docente para educación básica. La función de docencia se orienta por el desarrollo de trayectorias académicas con habilidades de reflexión crítica necesarias para efectuar procedimientos de desarrollo y adaptación de conocimiento y tecnología educativa para la enseñanza. Algunas de estas actividades se refieren en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Variables e indicadores derivados de la función de docencia.*

| Variable   | Indicadores  |
|--|--|
| Enseñanza-aprendizajes                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiempo de dedicación.</li> <li>-Métodos de enseñanza.</li> <li>-Didáctica del área de conocimiento.</li> <li>-Enfoque de la enseñanza.</li> <li>-Impartición de seminarios y talleres.</li> <li>-Orientación de la enseñanza.</li> <li>-Coordinación y evaluación de aprendizajes.</li> <li>-Enseñanza asistida por TIC.</li> <li>-Diseño de material didáctico.</li> <li>-Impartición de clases de posgrado.</li> </ul> |
| Tutoría  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tutoría académica sobre procesos formativos.</li> <li>-Tutoría y dirección de tesis de posgrado.</li> <li>-Tutoría y dirección de tesis licenciatura.</li> </ul>   |
| Generación de tecnología educativa                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrategias de enseñanza aprendizaje.</li> <li>-Didáctica del área de conocimiento.</li> <li>-Material didáctico.</li> <li>-Evaluación de aprendizajes.</li> <li>-Tecnologías de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>-Uso e integración de TIC para la enseñanza.</li> </ul>   |
| Refuerzo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades de investigación.</li> <li>-Actividades de vinculación-extensión-difusión.</li> <li>-Comisiones institucionales.</li> </ul>  |

**Nota:** La docencia en las escuelas normales se orienta por su misión institucional relacionada con la formación inicial docente.

***Función de extensión y difusión de la cultura.*** Se concibe como el proceso de interacción entre la escuela normal y el entorno social, mediante el cual se intercambian experiencias culturales. Esta función se instrumenta a través de la promoción de productos académicos derivados de la interrelación de la investigación educativa y la docencia con el objetivo de generar alternativas de solución de problemáticas y necesidades de desarrollo social del contexto en el que se sitúa. Algunas de estas actividades se describen en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Variables e indicadores derivados de la función de extensión y difusión de la cultura*

| Variable  | Indicadores   |
|---|---|
| Relevancia social de las actividades académicas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actualización del perfil de formación inicial docente.</li> <li>-Vinculación con otras IES.</li> <li>- Desarrollo de tecnología educativa para la iniciativa privada.</li> <li>-Relevancia social de la generación de conocimiento.</li> <li>-Aplicaciones innovadoras del conocimiento generado a problemáticas educativas.</li> </ul> |
| Contribución social de las actividades académicas | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de la pertinencia del modelo de servicio social.</li> <li>- Supervisión de la pertinencia del modelo de prácticas profesionales.</li> <li>-Desarrollo de tecnología educativa para la iniciativa privada.</li> <li>-Consultoría educativa.</li> </ul>  |

**Nota:** La contribución y relevancia social de las actividades son características de esta función pero no son exclusivas se vinculan con el resto de las actividades y funciones.

### **3.2.2 Identidad académica-profesional de la profesión académica normalista**

La identidad de la profesión académica normalista se define como el conjunto de atributos académicos individuales (trayectorias académicas específicas), sociales (grupos de referencia), políticos (sindicales) y laborales (categorías laborales) que permiten interactuar de formas determinadas con los marcos normativos y culturales de la institución. Las escuelas normales concebidas como espacios institucionales de socialización permiten al formador de formadores ser capaz de identificarse a sí mismo, con actividades y funciones específicas relacionadas con la formación inicial docente. En la Tabla 8 se describen algunos elementos que describen la identidad académica.

**Tabla 8**

*Variables e indicadores vinculadas con la identidad de la profesión académica.*

| Variable                          | Indicador   |
|-----------------------------------|---|
| Percepción de identidad académica | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identidad disciplinar.</li> <li>-Identidad institucional.</li> <li>-Identidad Normalista.</li> <li>-Identidad sindicato magisterial.</li> <li>-Desarrollo académico y profesional.</li> <li>-Formador de formadores.</li> <li>-Profesor dedicado a la docencia.</li> <li>-Profesor que realiza actividades de vinculación, extensión o difusión de la cultura.</li> <li>-Profesor que realiza investigación.</li> <li>-Investigador que imparte clases en una escuela normal.</li> <li>-Profesional de un área disciplinar que imparte clase en una escuela normal.</li> <li>-Profesor externo a la institución.</li> </ul> |

**Nota.** Existe una vinculación estrecha entre los elementos que designan la identidad de la profesión académica y los marcos normativos y culturales de las escuelas normales.

La identidad de la profesión académica se vincula de forma estrecha con los modelos disciplinares que sirven como marcos de regulación para el desarrollo de determinadas trayectorias académicas que condicionan la percepción de identidad académica-profesional, *habitus* y *ethos* de la disciplinar, valores y significados legitimados por un grupo de profesional de referencia (ver Tabla 9).

**Tabla 9**

*Variables e indicadores vinculadas con las trayectorias académicas.*

| Variable                | Indicador  |
|-------------------------|--|
| Trayectorias académicas | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación disciplinar.</li> <li>-Institución de obtención de la licenciatura.</li> <li>-Institución de obtención de la maestría.</li> <li>-Institución de obtención del doctorado.</li> <li>-Habilitación técnica para docencia.</li> <li>-Habilitación técnica para investigación.</li> <li>-Habilitación técnica para gestión.</li> <li>-Preferencia por actividades específicas.</li> </ul> |

**Nota:** elaboración propia.

### 3.2.3 Cultura institucional de las escuelas normales

La cultura institucional se define como la organización de significados y representaciones simbólicas en las escuelas normales. Los sistemas simbólicos generan marcos académico-normativos que son interiorizados de modo relativamente estable, fundan disposiciones y representaciones subjetivas compartidas por los agentes académicos. Los esquemas de significados integran elementos singulares que instituyen modelos de hábitos académicos y pautas de comportamientos concretos vinculadas a las funciones y actividades académicas específicas (ver Tabla 10).

**Tabla 10**

*Variables e indicadores vinculadas con la cultura institucional.*

| Variable   | Indicador   |
|--|---|
| Flexibilidad y resistencia al cambio                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Disposición al desarrollo de nuevas actividades.</li> <li>-Disposición a asumir nuevos roles académicos.</li> <li>-Desarrollo equilibrado de las funciones académicas.</li> <li>-Conservar la estructura organizacional.</li> <li>-La calidad de la formación de los estudiantes.</li> <li>-La dirección de tesis de licenciatura y posgrado.</li> </ul>  |
| Efecto de los programas de estímulo y reconocimiento                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La obtención de recursos económicos extraordinarios.</li> <li>-Desarrollo profesional.</li> <li>-La calidad de la investigación.</li> <li>-Desarrollo de líneas de generación de conocimiento.</li> <li>-La colaboración con colegas de otras instituciones.</li> </ul>   |
| Modificaciones producidas por los programas de estímulo y reconocimiento | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elementos de la cultura institucional.</li> <li>-Sistemas normativos y de valores de la institución.</li> <li>-Prácticas y actividades académicas que definen la identidad profesional de los académicos normalistas.</li> <li>-Actividades y tradiciones académicas de la escuela normal.</li> </ul>   |
| Prestigio académico  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-La práctica de docencia genera mayor prestigio académico que realizar actividades de investigación.</li> <li>-Se valora como un mejor profesor a quien realiza actividades de docencia la mayor parte de su tiempo.</li> <li>-La docencia es la actividad principal que se debe desarrollar.</li> <li>-Estatus y reconocimiento.</li> <li>-Las actividades de investigación otorgan mayor prestigio académico que la práctica de docencia.</li> </ul> |

**Nota:** La interacción e influencia de las diferentes dimensiones institucionales e individuales se relacionan con el desarrollo de determinadas actividades.

### 3.3 Descripción de los instrumentos de medida

Inicialmente se recurrió al cuestionario derivado del estudio nacional *La profesión académica en México: impacto de la dinámica social basada en el conocimiento y la innovación* —mismo que forma parte del estudio internacional *Academic Profession in the Knowledge based Society* (APIKS) en el cual participan más de 25 países (Estévez et al., 2020; González et al., 2019)— como base para adaptar y contextualizarlo a las características de los académicos de las escuelas normales. Sin embargo, dadas las diferencias en el desarrollo de las actividades, características institucionales y condiciones académicas que mantienen el sistema de escuelas normales, fue necesario realizar modificaciones significativas al cuestionario APIKS, por lo cual se optó por diseñar, bajo la misma lógica, un conjunto de nuevos instrumentos ajustados y pertinentes ante las características del contexto institucional específico (Anexo 1).

El cuestionario consta de tres secciones. La primera está constituida por 23 reactivos divididos en tres apartados (ver Tabla 11): (a) datos personales y laborales; (b) trayectoria académica; y (c) participación en programas de estímulo y reconocimiento. Esta sección busca caracterizar el perfil académico y profesional de los participantes en función de variables de atributo con el objetivo de identificar los rasgos particulares y cómo estos se relacionan o no con la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo.

**Tabla 11**

*Dimensiones y ejemplos de reactivos de la primera sección del instrumento de medida.*

| Dimensión                    | Número de reactivos | Ejemplo de reactivo   | Opciones de respuesta  |
|------------------------------|---------------------|---|--|
| Datos personales y laborales | 2                   | Incorporación al trabajo académico en la escuela normal (antigüedad). | a) Menos de 5 años<br>b) De 6 a 10 años<br>c) De 11 a 15 años<br>d) 16 a 20 años<br>e) 21 a 25 años<br>f) 26 a 30 años<br>g) 30 años o más |
| Trayectoria académica        | 17                  | Orientación del programa de Maestría                                  | a) Habilitación para la docencia<br>b) Habilitación para la Investigación<br>c) Habilitación para gestión.                                 |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Participación en programas de estímulo y reconocimiento | 4 | ¿Participa o cuenta con un reconocimiento en alguno de los siguientes programas de fomento a la actividad académica? | 1. Perfil Deseable PRODEP<br>2. Cuerpo Académico SEP/PRODEP<br>3. Sistema Nacional de Investigadores |
|---|---|--|--|

**Nota:** la primera sección está constituida por 23 reactivos que buscan identificar las características de las trayectorias académicas y profesionales de los participantes.

La segunda sección tiene como objetivo determinar la perspectiva del participante sobre la frecuencia en el desarrollo de las actividades académicas. La sección está integrada por tres inventarios que miden: (a) actividades vinculadas a docencia; (b) actividades vinculadas a investigación; (c) actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura. Estos tienen una escala de respuesta tipo Likert de siete anclajes, con opciones de respuesta que va de uno como valor mínimo a siete como valor máximo (ver Tabla 12).

**Tabla 12**

*Dimensiones y ejemplos de reactivos de la segunda sección del instrumento de medida.*

| Escala   | Reactivos | Ejemplo  | Opciones de respuesta               |
|--|-----------|--|-------------------------------------|
| Actividades vinculadas a Docencia                              | 15        | -Con qué frecuencia lleva a cabo actividades de enseñanza vinculadas a los problemas de la educación básica.   | Poca frecuencia-<br>Gran frecuencia |
| Actividades vinculadas a Investigación                         | 12        | -En qué grado considera que la investigación que se realiza en la escuela normal de adscripción se orienta hacia el objetivo de generar conocimiento (básico o aplicado) que mejore la calidad educativa de la formación de los estudiantes. | Menor grado-<br>Mayor grado         |
| Actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura | 6         | -En qué medida considera que es relevante para el contexto social el perfil de formación inicial docente desarrollada en las instituciones normalistas.  | Escasa medida-<br>Gran medida       |

**Nota:** la segunda sección está constituida por 33 reactivos que buscan identificar la percepción de los participantes respecto al grado de desarrollo de las actividades académicas. Las opciones de respuesta se encuentran en escala tipo Likert de siete anclajes.

La tercera sección está constituida por cinco escalas que buscan medir la percepción de los participantes respecto a diferentes dimensiones académicas en las escuelas normales.

Se busca identificar la influencia de cambios ocurridos en las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión-difusión de la cultura, situación académico-profesional, condiciones y cultura institucional a partir de las exigencias que producen las nuevas dinámicas propuestas por las políticas de educación superior. Estas escalas tienen opciones de respuesta en escala tipo Likert de siete anclajes, con continuos en positivo a la derecha que va de uno como valor mínimo a siete como valor máximo (ver Tabla 13).

**Tabla 13**

*Escalas que constituyen el tercer apartado del cuestionario.*

| Escala  | Número de reactivos | Ejemplo de reactivos  |
|---|---------------------|---|
| Identidad académica.                                  | 11                  | En qué grado considera que su identidad académica y profesional se vincula con El sentido de pertenencia a la institución normalista donde labora.                  |
| Valoración de las funciones académicas.               | 11                  | En qué medida considera que en su institución se valora como un mejor profesor a quien realiza actividades de docencia la mayor parte de su tiempo.                 |
| Impacto de los programas en la cultura institucional. | 4                   | En qué medida considera que los criterios de los programas de estímulos como el PRODEP y SNI han modificado los sistemas normativos y de valores de la institución. |
| Impacto de los programas en el desarrollo académico.  | 6                   | Su participación o la de sus colegas en programas como PRODEP o SNI han mejorado las condiciones para el desarrollo profesional de la planta académica.             |
| Disposición al cambio.                                | 7                   | En qué medida estaría dispuesto a cambiar o modificar sus actividades: con el interés de obtener o mantener el perfil deseable PRODEP.                              |

**Nota:** la sección está constituida por 39 reactivos que buscan identificar la percepción de los participantes respecto a las dimensiones académicas en las escuelas normales. Cada una de las escalas tiene opciones de respuesta tipo Likert de siete anclajes con valores de uno como valor mínimo (en escasa medida, con poca frecuencia y en menor grado) a siete como valor máximo (con gran frecuencia, en gran medida y en mayor grado).

### **3.3.1 Ajuste de contenido por juicio de experto**

Para determinar la validez de contenido de los instrumentos se realizó un juicio de expertos. Se estableció como criterio para la selección de expertos que fueran académicos con experiencia en el tema de profesión académica, conocimiento sobre el contexto de las escuelas normales y sobre diseño de instrumentos de evaluación relacionada con actividades académicas en instituciones normalistas (Escobar y Cuervo, 2008).

En el proceso de validación participaron siete expertos; cinco de ellos eran académicos de escuela normal —quienes cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo— quienes aportaron una perspectiva sobre las condiciones académicas e institucionales que se presentan en las escuelas normales y cómo se relacionan con la obtención del reconocimiento de los programas. Además, participaron dos académicos externos a las escuelas normales que desarrollan investigación sobre las instituciones normalistas y tienen experiencia en el diseño de instrumentos de evaluación en ciencias sociales, los cuales aportaron una visión crítica sobre la construcción de las escalas de medición que constituyen el instrumento.

Para su participación se les hizo llegar tres archivos a través de correo electrónico: (a) solicitud de participación como evaluador del cuestionario (donde se describe el objetivo del estudio y características del instrumento), (b) el cuestionario y (c) un documento con la definición operacional de las variables, la descripción de las escalas e indicadores. Se les solicitó a los jueces expertos que valoraran la coherencia, relevancia, claridad y pertinencia de las escalas y de cada uno de los reactivos. Además, se les requirió su opinión sobre la amplitud, suficiencia, congruencia y la claridad de la redacción de los reactivos (Escobar y Cuervo, 2008; Galicia, Balderrama y Edel, 2017).

De forma general, la valoración de los siete expertos fue positiva. Las observaciones y recomendaciones realizadas fueron realizadas e incorporadas. Las principales aportaciones que emitieron los expertos se relacionan con precisión de conceptos, lenguaje y redacción de algunos reactivos. Algunos comentarios admitieron ajustar los reactivos referentes al

desarrollo particular de cada subactividad de docencia e investigación y sobre las particularidades de la dimensión de trayectoria académica y condiciones laborales.

El proceso de juicio de expertos permitió rectificar elementos que mantenían ambigüedad en la forma de presentación. Con base en los comentarios de los expertos se establece que el cuestionario mantiene coherencia y congruencia con el objetivo de investigación y con el contexto de las escuelas normales. Las correcciones realizadas permitirán reducir el error y probabilizar mayor confiabilidad y validez en los procesos estadísticos de validación de constructo.

### **3.3.2 Validez de constructo de las escalas de medida**

Determinar la validez y la confiabilidad de las escalas que conforman el instrumento de medida sobre profesión académica en las escuelas normales de México permiten otorgar a la información recabada consistencia y estabilidad necesaria para generalizar los resultados obtenidos (Hidalgo, 2005). La confiabilidad hace alusión a la coherencia y precisión de la medición de puntuaciones verdaderas (Aravena et al., 2014; Kerlinger y Lee, 2002; McMillan y Schumacher, 2005). La validez refiere al grado de aprehensión de la realidad del fenómeno en función de la capacidad de medición del método o instrumento; es el grado en el cual el instrumento mide la variable que pretende medir y el nivel de aprehensión de la realidad de objeto de estudio (Alarcón y Muñoz, 2008; Gómez y Dolores, 2009).

Para determinar las propiedades métricas de los instrumentos se realizaron, en primer lugar, análisis anclados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). La TRI parte del supuesto que el nivel de rasgo latente que muestra un sujeto es una estimación en función del patrón de respuestas presentado ante un conjunto de reactivos (Attorresi et al., 2009). Se realizó un análisis con el modelo de Rasch para cada escala de atributo latente con el objetivo de suprimir los reactivos poco eficientes. El análisis precisa la relación entre la probabilidad de una respuesta correcta a un reactivo y la diferencia entre la capacidad del respondiente (Abal, Auné y Attorresi, 2018; González, 2008).

Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de Máxima Verosimilitud y rotación Oblimín con el objetivo de examinar el conjunto de factores

comunes y estructuras subyacentes que explican las respuestas de los académicos a las escalas que conforman el cuestionario. Se estableció como criterio la eliminación de los reactivos con peso factorial  $\geq .35$  (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014). Además, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para verificar la sustentabilidad empírica de los modelos medición propuestos (Fernández, 2015; Magaña et al., 2017).

***Identidad académica.*** Se conforma por dos dimensiones: (a) *identificación con las actividades académicas* (7 ítems), que miden la identificación de los participantes con las actividades académicas y la noción de formador de formadores (ejemplo, ‘en qué medida se identifica como profesor normalista que realiza actividades de investigación’) y (b) *sentido de pertenencia institucional* (4 ítems), que evalúan el sentido de pertenencia de los participantes a la institución normalista y campo disciplinar (ejemplo, ‘en qué medida su identidad académica y profesional se vincula con el sentido de pertenencia a la institución normalista donde labora’).

Los reactivos de ambas escalas ajustaron a los parámetros del análisis de Rasch. Los resultados del análisis factorial exploratorio (KMO = .77; esfericidad de Bartlett:  $\chi^2 = 646.40$ ,  $gl = 28$ ,  $p < .001$ ) muestran el ajuste de los datos al modelo. La escala explicó el 54.82% de la varianza de los puntajes. Se eliminaron 3 ítems con pesos factoriales  $\leq .35$  (R39: en qué medida se identifica como profesional de un área disciplinar que imparte clase en una escuela normal; R40: en qué medida se identifica como profesor externo a la institución y R44: en qué medida su identidad académica y profesional se vincula con el sentido de pertenencia al sindicato magisterial). Por último, se realizó un análisis factorial confirmatorio, mediante el cual se verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ( $\chi^2 = 18.66$ ,  $p = .01$ ,  $gl = 8$ ; CFI = .98; AGFI = .95; RMSEA = .065, IC 90 [.02 - .10]). La confiabilidad de la escala mediante el alfa Cronbach fue de .74.

***Valoración de las funciones académicas.*** Se midió con una escala bidimensional. La primera dimensión se conformó por 3 reactivos que miden la *valoración institucional de la docencia* (ejemplo, ‘en qué medida considera que en su institución la docencia es la actividad principal que debe desarrollarse’). La segunda dimensión integrada por 3 reactivos mide la *valoración institucional sobre la investigación* (ejemplo, ‘en qué medida considera que en

su institución la investigación debe integrarse como una actividad primordial’). Todos los reactivos ajustaron a los parámetros del análisis de Rasch. El análisis factorial exploratorio (KMO = .667; esfericidad de Bartlett:  $\chi^2 = 735.54$ ;  $gl = 15$ ;  $p = <.001$ ) muestran el ajuste de los datos al modelo factorial. La escala explicó el 73.97% de la varianza de los puntajes. El análisis factorial confirmatorio verificó el ajuste del modelo de medición ( $\chi^2 = 15.57$ ,  $gl = 8$ ,  $p = .059$ ; CFI = .98; AGFI = .95; RMSEA = .055, IC 90 [.00 - .09]). El Alfa Cronbach fue de .70.

***Impacto de los programas en la cultura institucional.*** Se conformó por 4 reactivos que evalúan la percepción de los académicos acerca la influencia de los programas sobre la cultura académica, valores y sistemas normativos en las escuelas normales (ejemplo, ‘en qué medida los criterios de los programas de estímulos como el PRODEP y SNI han modificado las actividades y tradiciones académicas de la escuela normal). Todos los reactivos ajustaron a los parámetros del análisis de Rasch. El análisis factorial exploratorio (KMO = .839; esfericidad de Bartlett:  $\chi^2 = 1345.08$ ,  $gl = 6$ ,  $p = <.001$ ) mostró que se compone como una escala unidimensional que explica el 87.85% de la varianza. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para la verificación del ajuste del modelo medición a los datos ( $\chi^2 = 8.55$ ,  $gl = 1$ ,  $p = .003$ ; CFI = .98; AGFI = .86; RMSEA = .156, IC 90 [.25 - .73]). El Alfa de Cronbach fue de .95.

***Impacto de los programas en desarrollo académico.*** La escala se integra por 6 reactivos que evalúan la percepción de los académicos sobre los efectos que han generado los programas de estímulo y reconocimiento (ejemplo, ‘su participación o la de sus colegas en los programas han mejorado la calidad de la investigación y el desarrollo de líneas de generación de conocimiento consolidadas’). Uno de los reactivos no cumplió con los parámetros del análisis de Rasch (R63: su participación o la de sus colegas en los programas han mejorado la obtención de recursos económicos extraordinarios [MEASURE= 33.26; INFIT= 2.31; OUTFIT= 2.48; PBSE= .06, DISCRIM= .30]). El análisis factorial exploratorio (KMO = .62; esfericidad de Bartlett:  $\chi^2 = 1158.00$ ;  $gl = 10$ ;  $p < .001$ ) sugiere un modelo unifactorial que explica el 66.06% de la varianza. El análisis factorial confirmatorio con ambas escalas verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ( $\chi^2 = 15.09$ ,  $gl = 8$ ,  $p =$

.059; CFI =.98; AGFI =.95; RMSEA= .086, IC 90 [.05 - .11]). El Alfa de Cronbach fue de .85, lo que indica una adecuada fiabilidad de los puntajes.

***Disposición al cambio.*** Se evaluó a través de una escala bidimensional. La primera de ellas, denominada *disposición al cambio* conformada por 3 ítems (ejemplo, ‘en qué medida estaría dispuesto a cambiar o modificar sus actividades académicas para integrarse a un cuerpo académico o elevar su categoría’) identifica la disposición de los académicos para cambiar o modificar las actividades académicas con el objetivo de participar, mantener o elevar su categoría de consolidación en los programas. La segunda subescala, *beneficios al modificar estructuras normativas*, constituida por 4 reactivos (ejemplo, ‘considera que la escuela normal se beneficiaría al modificar la estructura organizacional hacia un modelo de universidad que mejore las condiciones para el desarrollo de las funciones sustantivas’) evalúa la perspectiva sobre los beneficios que tendría conservar las estructuras normativas, valores y prácticas académica en la escuela normal.

Uno de los reactivos no cumplió con los parámetros del análisis de Rasch (R75: La escuela normal se beneficiaría al modificar los esquemas de contratación para integrar nuevo personal con perfil profesional orientado a la investigación [MEASURE= 46.32; INFIT= 1.42; OUTFIT= 1.37; PBSE= .44, DISCRIM= .65]). El análisis factorial exploratorio (KMO = .79; esfericidad de Bartlett:  $\chi^2 = 960.87$ ,  $gl = 3$ ,  $p < .001$ ) valida un modelo de dos factores que explica el 70.54% de la varianza de los puntajes. El análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ( $\chi^2 = 43.09$ ,  $gl = 13$ ,  $p < .001$ ; CFI=.96; AGFI=.92; RMSEA= .084, IC 90 [.05 - .11]). La escala obtuvo un Alfa de Cronbach de .81.

Los resultados obtenidos a través de los análisis de validez y fiabilidad admiten comprobar que las escalas de medida presentan estabilidad, coherencia y precisión en la medición. Las escalas permitirán aprehender las características de la realidad del objeto de estudio e identificar de forma eficiente las diferentes dimensiones de la profesión académica normalista a partir de la percepción de los participantes a nivel nacional.

### **3.4 Recolección de datos: diseño y envío del cuestionario en plataforma digital**

El diseño de las escalas de evaluación sobre profesión académica se transfirió a formato digital y fueron programadas en una plataforma en línea a través de un servidor institucional. Se realizaron ajustes a los reactivos que componen las escalas para hacer eficiente la lectura y respuesta del cuestionario en línea. También, se diseñó una base de datos vinculada a la plataforma en línea para el registro de las respuestas de los participantes. Para la comprobación del funcionamiento de la plataforma se llevó a cabo un proceso de pruebas técnicas; las cuales consistieron en enviar el vínculo del cuestionario a múltiples participantes durante un periodo de 10 días para obtener sus respuestas y confirmar el funcionamiento efectivo de la plataforma, base de datos y del servidor.

De forma paralela al diseño y programación de la plataforma en línea, se realizó una búsqueda de información detallada e individualizada por internet de cada una de las escuelas normales públicas del país. A través de las páginas oficiales se indagó la información de la planta docente y el contacto de los académicos. Sin embargo, un número importante de escuelas normales no contaba con páginas institucionales oficiales; en el caso de estas instituciones se intentó establecer contacto a través de sus redes sociales para solicitar la información pero no fue posible establecer el vínculo.

Se obtuvieron 1422 correos electrónicos activos de académicos a nivel nacional. Las principales fuentes fueron: (a) la base de datos que presenta el PRODEP sobre los integrantes de cuerpos académicos con registro vigente; (b) publicaciones del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal y Congreso Nacional de Investigación Educativa y (c) las páginas web oficiales de algunas de las instituciones normalistas.

Posteriormente, se realizó el envío de la invitación de forma individual y personalizada para cada profesor del cual se obtuvo el correo electrónico (Anexo 2). El envío de la invitación se llevó a cabo en cinco ocasiones a cada correo durante un periodo de cuatro meses. Además, se estableció contacto con el administrador del blog de *voces normalistas* quienes permitieron colocar la información de la investigación y la invitación para la participación en blog.

Se obtuvo una tasa de respuesta efectiva de 22% de los correos enviados. La estrategia de recolección de información permitió hacerle llegar el vínculo del cuestionario a múltiples académicos a nivel nacional y se obtuvo participantes de cada tipo de institución normalista. Sin embargo, este método se asocia a una mayor tasa de rechazo o de abandono de la participación y una menor tasa de respuesta (De Marchis, 2012; Utzet y Martín, 2020). Además, la estrategia implicó una cantidad significativa de tiempo y trabajo para la obtención de la información de contacto de los académicos, el envío de la invitación y la tasa de respuesta efectiva no fue la esperada.

## Capítulo 4. Resultados

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis de las respuestas de los académicos normalistas sobre el cuestionario “*Profesión académica en escuelas normales: actividades, identidad, cultura institucional y orientación al cambio*”. El capítulo está integrado por cinco secciones: (a) trayectoria académica-profesional; (b) sentido de pertenencia institucional e identificación con las actividades académicas; (c) funciones y actividades académicas en las escuelas normales; (d) cultura institucional y académica en las instituciones normalistas; (e) percepción de la influencia de cambio de los programas de estímulo y reconocimiento.

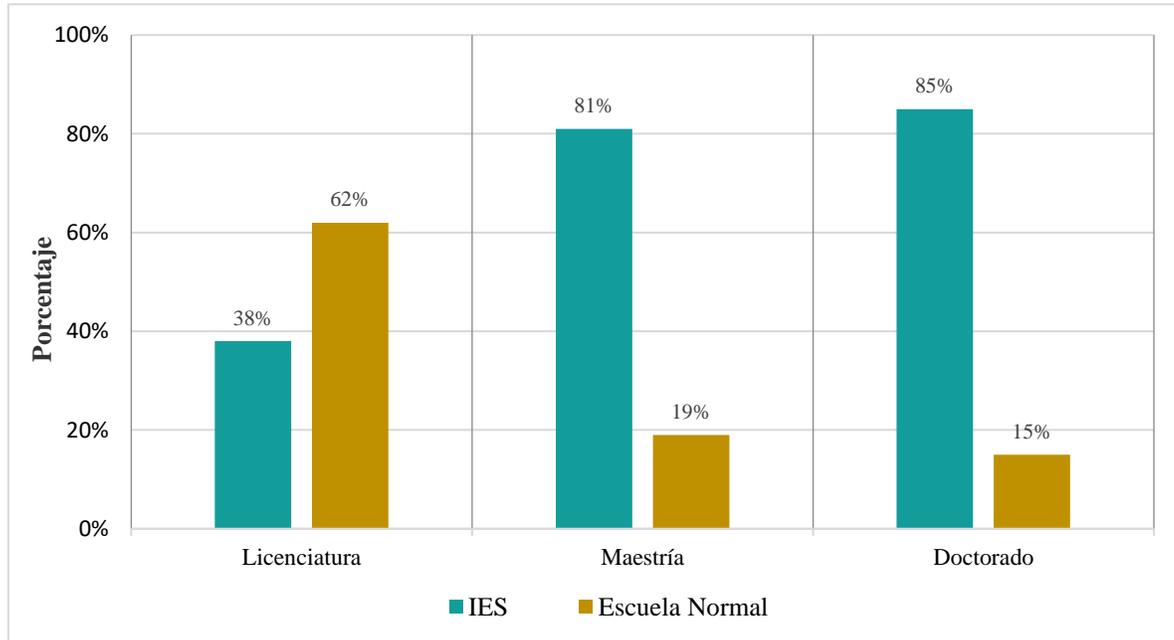
Se realizan comparaciones del grado o nivel de desarrollo de las actividades entre los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo y los académicos que no tienen reconocimiento de los programas. Finalmente, se efectúa el análisis de las escalas, se compara la percepción de los académicos que cuentan con reconocimiento los programas y los que no tienen reconocimiento. Además, se realizó un análisis de regresión logística para determinar cuáles son las características académicas que hacen probable la probabilidad de participación en los programas.

### 4.1 Trayectoria académica-profesional

Con relación a las trayectorias académicas se destaca que el mayor porcentaje de participantes obtuvieron el grado de licenciatura en una escuela normal, mientras que un porcentaje importante ha obtenido el grado en una IES fuera del sistema normalista. Por otra parte, se encontró que la mayoría de los académicos normalistas ha optado por elegir una IES para realizar sus estudios de posgrado (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Tipo de institución de obtención del grado académico de los participantes.*



**Fuente:** Elaboración propia. **Nota 1:** los resultados corresponden a los participantes que cuentan con el título de posgrado o están en proceso de titulación; maestría (264 participantes); Doctorado (n= 135 participantes). **Nota 2:** 58 participantes no respondieron la institución donde cursaron la licenciatura.

De los participantes 19.6% obtuvo el grado de licenciatura entre 1979 y 1990; 34.1% en el periodo de 1991 al 2000; entre 2001 y 2010 el 14.9% de los participantes adquirió el grado de licenciatura; y 2.5% entre 2011 y 2017. De los participantes con el grado de maestría 9.8% obtuvieron el grado entre 1991 y el año 2000, durante el periodo del año 2001 a 2008 el 26.1% de los participantes alcanzaron el grado y 43.5% de los participantes se tituló durante el periodo que comprende de 2009 a 2019. El 3.6% de los participantes refirió haber tenido algún tipo de apoyo del PRODEP para la obtención del grado maestría y 8.7% refirió haber cursado una maestría con reconocimiento del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT.

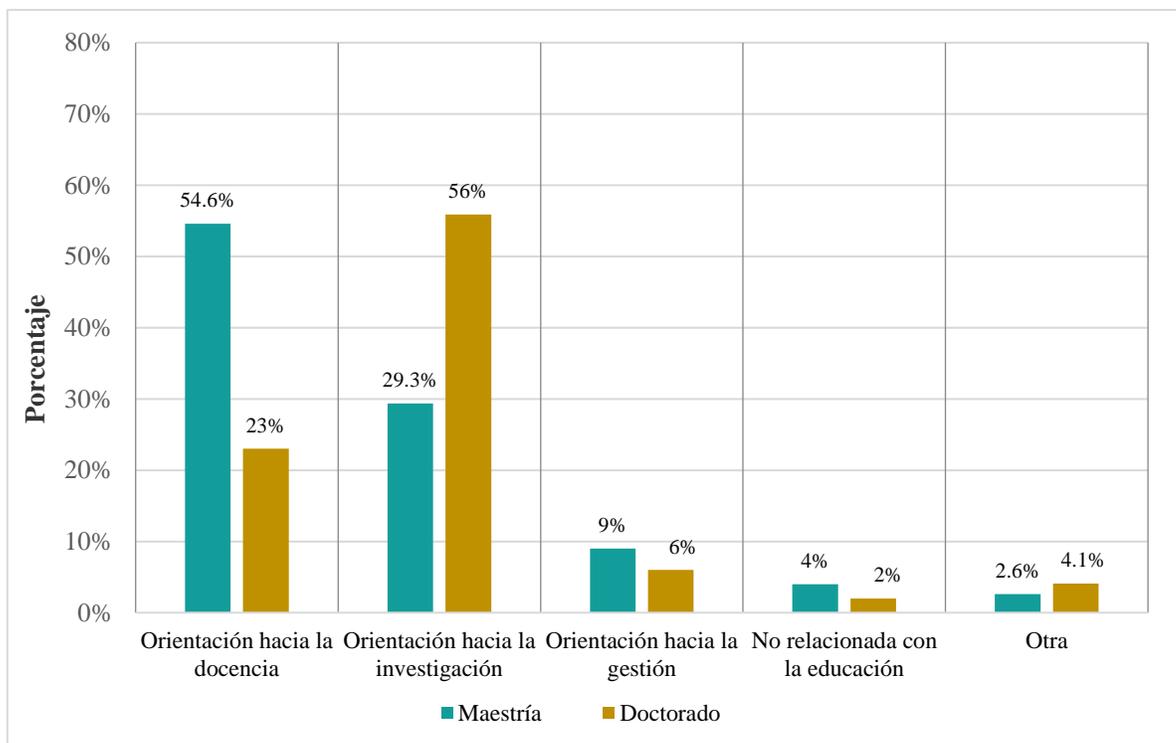
De los académicos con grado de doctor, 5.4% lo alcanzó durante el periodo de 2001 al 2008 y 73% de participantes obtuvo el grado de durante el periodo de 2009 a 2019. El 7% de los participantes refirió haber contado con algún tipo de apoyo del PRODEP para la

realización de estudios de doctorado y 14% refirió haber cursado un doctorado con reconocimiento del PNPC del CONACyT.

Aunado a esto, en la Figura 3 se observa que la mayor parte de los académicos con doctorado (56%) refieren haber cursado un programa con orientación hacia la investigación. Asimismo, los programas de maestría que han realizado los participantes (54.6%) han tenido una orientación hacia el desarrollo de habilidades vinculadas con la docencia.

**Figura 3**

*Orientación académica del programa de posgrado.*



**Fuente:** Elaboración propia.

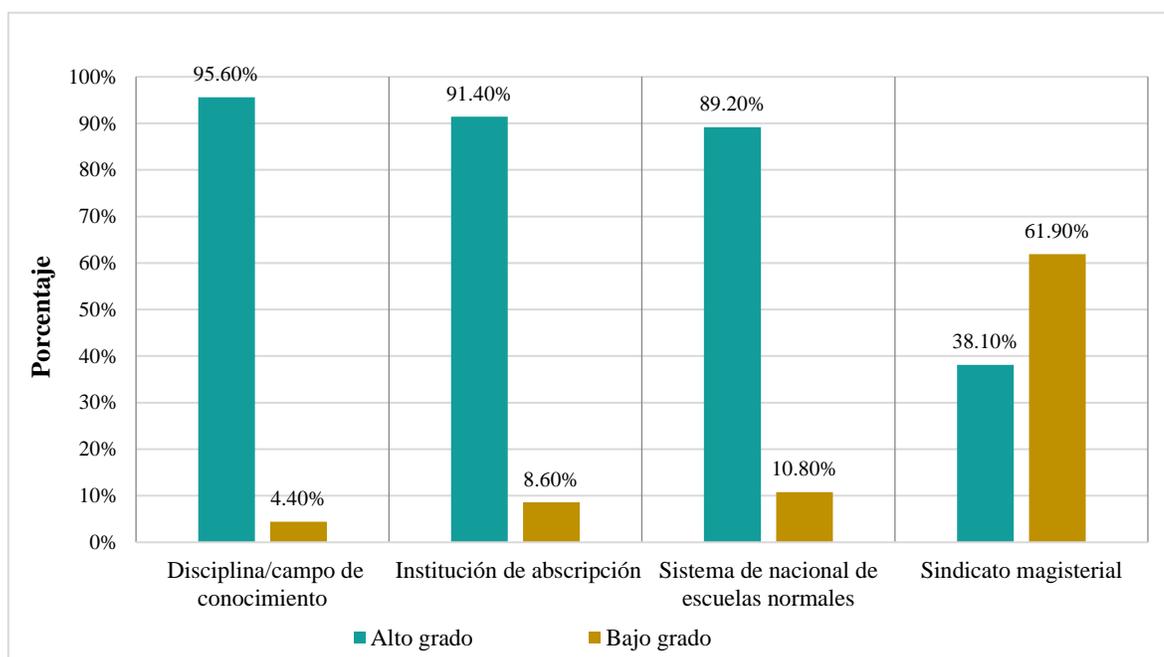
Un menor porcentaje de académicos ha realizado estudios relacionados con la adquisición de competencias afines a la gestión académica e institucional. Además, existe un porcentaje bajo de participantes —en comparación con el resto— que han cursado posgrados no relacionados con el campo de la educación. Los resultados muestran que las trayectorias académicas presentan diversidad de itinerarios de selección de instituciones para los estudios de posgrado y el tipo de especialización para actividades particulares.

## 4.2 Sentido de pertenencia institucional e identificación con las actividades académicas

El momento histórico en el cual se sitúa la profesión académica normalista se encuentra en la reconstrucción de nuevos sistemas de significados que están vinculados con las actividades, campo de conocimiento y la institución de adscripción. Se observa en la Figura 4 el sentido de pertenencia institucional que refieren los participantes.

**Figura 4**

*Sentido de pertenencia de los participantes.*

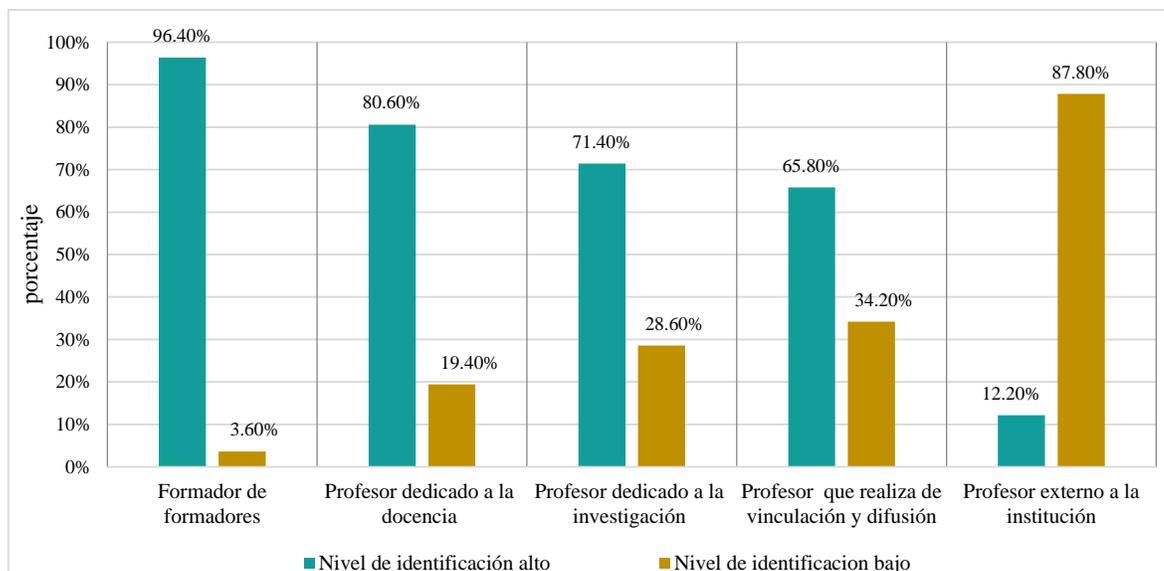


**Fuente:** elaboración propia.

La identidad académica que proporcionan las diferentes creencias, motivos y experiencias construidas por los académicos en función de las relaciones y estructuras normativas de las escuelas normales son mediadas por las formas subjetivas que determina el colectivo disciplinar y campo de conocimiento (González et al., 2016). Vinculado a esto, la figura 5 muestra que los participantes se identifican, en mayor medida, con la noción de ser un *formador de formadores* y con sus actividades de docencia.

**Figura 5**

*Identificación de los académicos con sus actividades.*



**Fuente:** elaboración propia.

Estos resultados son predecibles, dado que los objetivos institucionales se encuentran orientados exclusivamente hacia la formación inicial docente, mismos que organizan y orientan las funciones académicas. En las escuelas normales se han privilegiado las actividades relacionadas con la docencia, lo que ha originado desequilibrio y poca uniformidad en las actividades de investigación y gestión (INEE, 2015). No obstante, contrario a lo anterior, un alto porcentaje de los participantes se identifica como profesor normalista dedicado a la investigación y profesores normalistas que realizan actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura.

### **4.3 Funciones y actividades académicas en las escuelas normales**

Dada la naturaleza académica y los modelos curriculares uniformes en las escuelas normales a nivel nacional, es posible conjeturar que las actividades de docencia son similares o equivalentes, pero no es así para la función de investigación y difusión de la cultura. A pesar de la heterogeneidad de condiciones institucionales en el sistema normalista es posible identificar un conjunto de indicadores que permiten describir las prácticas académicas de

docencia a nivel de licenciatura y posgrado, desarrollo de proyectos de investigación, actividades de extensión, difusión de la cultura y gestión académica.

Al menos 46.8% de los participantes impartieron clases en un programa de posgrado, 81.7% ha dirigido o participado en proyectos de investigación y 77.2% han desempeñado actividades relacionadas con gestión académica. De acuerdo con los datos reportados por los participantes, la carga horaria dirigida a las actividades afines a la docencia predomina como la de mayor dedicación de tiempo a la semana. En contraste, las actividades relacionadas con la *vinculación y servicios* son las de menor dedicación de tiempo (ver Tabla 14).

**Tabla 14**

*Tiempo en horas dedicadas a la semana a diferentes actividades académicas.*

| Actividades  | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>D.E.</i> | Mín. | Máx. |
|--|----------|----------|-------------|------|------|
| Impartición de clases frente a grupo o a distancia                   | 312      | 11.35    | 7.29        | 0    | 40   |
| Planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes | 312      | 6.32     | 4.25        | 0    | 24   |
| Tutorías o asesorías y seguimiento de prácticas profesionales        | 312      | 5.79     | 5.30        | 0    | 30   |
| Investigación  | 312      | 7.73     | 6.21        | 0    | 30   |
| Vinculación y servicios  | 312      | 1.98     | 3.38        | 0    | 40   |
| Gestión y servicios académicos                                       | 312      | 6.97     | 7.86        | 0    | 40   |
| Otras actividades académicas   | 312      | 3.93     | 5.40        | 0    | 33   |

**Fuente:** elaboración propia.

El tiempo destinado a las diferentes actividades juega un papel primordial en el nivel de desarrollo de estas. Las actividades relacionadas con docencia suman en promedio cerca de 20 horas a la semana, mientras que para investigación se destinan 7.73 horas semanales. En este sentido, para comparar el tiempo de dedicación a las actividades se plantea que existe diferencia entre la cantidad de horas dedicadas a las diferentes actividades entre los

académicos que cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo y reconocimiento y los académicos que no participan (ver Tabla 15).

**Tabla 15**

*Media de dedicación en horas semana mes de académicos normalistas.*

| Variables         | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-------------------|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|                   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>N</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Docencia          | 118                                 | 19.44    | 9.89      | 194                                 | 19.69    | 9.70      | -.227    | .822     | .02      |
| Investigación     | 118                                 | 5.72     | 5.97      | 194                                 | 8.95     | 6.04      | -4.62    | <.001    | .53      |
| Gestión académica | 118                                 | 4.75     | 5.41      | 194                                 | 5.90     | 5.30      | -1.84    | .006     | .21      |
| Otras actividades | 118                                 | 3.92     | 5.61      | 194                                 | 3.94     | 5.28      | .044     | .965     | .00      |

**Fuente:** elaboración propia.

La prueba *t de Student* muestra que existe una diferencia significativa en la media de horas dedicadas a investigación y gestión entre los académicos con reconocimiento de los programas y los académicos que no participan en ellos. Las horas de dedicación a actividades de docencia es semejante en ambos grupos. No obstante, los académicos con reconocimiento de los programas de estímulo mantienen una mayor dedicación en horas a las diversas actividades.

Los académicos que cuentan con reconocimiento SNI, integran un cuerpo académico y cuentan con perfil deseable (suman 11 académicos) dedican una media de 13.36 horas a la semana a las actividades de investigación y a las actividades de docencia frente a grupo dedican una media de 8.18 horas a la semana. Además, los participantes que integran un cuerpo académico y tienen perfil deseable dedican una media de 9.21 horas a la semana a las actividades de investigación y 12.26 a las actividades de docencia frente a grupo.

El desarrollo de las funciones académicas está permeado por un conjunto de preferencias sobre las funciones y actividades particulares (Grediaga et al. 2004). En la Tabla 16 se observa que las preferencias hacia las funciones y actividades de los académicos con reconocimiento de los programas de estímulo y los académicos que no participan en ellos.

**Tabla 16**

*Orientación y preferencias hacia las actividades académicas por subgrupos.*

| Actividades académicas                            | Sin reconocimiento de los programas | Con reconocimiento de los programas |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Docencia  | 43 (36%)                            | 10 (5%)                             |
| Docencia-Investigación (mayormente docencia)      | 49 (42%)                            | 129 (62%)                           |
| Investigación                                     | 3 (3%)                              | 3 (2%)                              |
| Investigación-Docencia (mayormente investigación) | 13 (11%)                            | 46 (24%)                            |
| Gestión   | 10 (9%)                             | 6 (3%)                              |

**Fuente:** elaboración propia.

Las preferencias de los académicos normalistas que no cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo se orienta en mayor medida hacia *docencia-investigación mayormente docencia* y hacia *docencia* exclusivamente. Los académicos que refieren preferencia hacia actividades principalmente de *investigación* exclusivamente y *gestión* son un menor porcentaje de participantes en cada uno de los subgrupos. Por otra parte, las preferencias sobre las actividades de los académicos con reconocimiento de los programas se orientan hacia la dualidad entre *docencia-investigación*.

#### **4.3.1 Actividades de docencia**

Las actividades relacionadas con la docencia son las que representan mayor dedicación de tiempo en las diversas escuelas normales. Al cuestionar a los participantes sobre la frecuencia (escala de 1-7) en la que desarrollan diferentes actividades derivadas de la docencia; los académicos normalistas que no cuentan con reconocimiento de los programas refieren que llevan a cabo con menor frecuencia actividades de enseñanza a través de *seminario o taller*, *enseñanza asistida por TIC y dirección o participación en comité de tesis de posgrado*. En contraste, los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas refieren realizar con mayor frecuencia actividades de enseñanza de forma *individualizada (asesoría o tutoría)* y *orientada a los problemas de la educación básica* (ver Tabla 17).

**Tabla 17***Frecuencia en el desarrollo de actividades vinculadas a enseñanza.*

| Variables  | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|  | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Expositiva frente a grupo                                    | 118                                 | 5.29     | 1.93      | 194                                 | 5.36     | 1.91      | .30      | .764     | .03      |
| Tipo seminario o taller                                      | 118                                 | 4.75     | 1.91      | 194                                 | 5.16     | 1.70      | 1.97     | .050     | .22      |
| Asistida por TIC   | 118                                 | 4.68     | 1.76      | 194                                 | 5.24     | 1.78      | 2.69     | .007     | .31      |
| Con enfoque basado en problemas o proyectos                  | 118                                 | 5.09     | 1.66      | 194                                 | 5.44     | 1.62      | 1.79     | .074     | .21      |
| Orientada a los problemas de la educación básica             | 118                                 | 5.12     | 1.78      | 194                                 | 5.64     | 1.64      | 2.57     | .011     | .30      |
| Individualizada (asesoría o tutoría)                         | 118                                 | 5.11     | 1.79      | 194                                 | 5.57     | 1.68      | 2.23     | .027     | .27      |
| Dirección o participación en comité de tesis de licenciatura | 118                                 | 4.82     | 2.13      | 194                                 | 5.86     | 1.69      | 4.72     | <.001    | .54      |
| Dirección o participación en comité de tesis de posgrado     | 118                                 | 2.19     | 1.90      | 194                                 | 3.54     | 2.55      | 4.92     | <.001    | .60      |

**Fuente:** elaboración propia.

Se identifican diferencias estadísticamente significativas y tamaños del efecto de magnitud pequeña en la frecuencia con la que realizan actividades de enseñanza *individualizada (asesoría o tutoría), tipo seminario o taller, asistida por TIC y orientada a los problemas de la educación básica* entre los académicos con reconocimiento de los programas y los académicos que no tienen. Estos tipos de estrategias de enseñanza son desempeñadas con mayor frecuencia por los académicos con reconocimiento de los programas.

Al concebir la tutoría y asesoría como una actividad académica vinculada de las estrategias de enseñanza, la prueba *t de Student* indicó diferencias estadísticamente significativas y tamaños del efecto de magnitud media en la frecuencia que realizan actividades de *dirección o participación en comité de tesis de licenciatura y dirección o*

*participación en comité de tesis de posgrado* entre los académicos con reconocimiento de los programas de estímulo y los que no participan en estos.

Por otra parte, la función de docencia se encuentra vinculada directamente con el diseño de tecnología educativa; el diseño y la transferencia de tecnología educativa en las escuelas normales representa un conjunto de procedimientos y técnicas organizadas con un objetivo que permiten la modificación patrones de prácticas y actividades preestablecidas. En la Tabla 18 se establece el grado de participación en el diseño de tecnología educativa de los participantes.

**Tabla 18**

*Grado de participación en el desarrollo de tecnología educativa.*

| Variables   | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Estrategias enseñanza y aprendizaje   | 118                                 | 3.81     | 2.12      | 194                                 | 4.70     | 2.15      | 3.59     | <.001    | .41      |
| Programas de estudio  | 118                                 | 3.81     | 2.20      | 194                                 | 4.54     | 2.13      | 2.84     | .005     | .33      |
| Evaluación de aprendizajes  | 118                                 | 4.36     | 2.07      | 194                                 | 4.78     | 2.06      | 1.73     | .084     | .20      |
| Didáctica con base en la disciplina de conocimiento                         | 118                                 | 4.01     | 2.13      | 194                                 | 4.62     | 2.05      | 2.50     | .013     | .29      |
| Materiales didácticos, recursos o medios educativos                         | 118                                 | 4.14     | 2.08      | 194                                 | 4.58     | 2.05      | 1.78     | .075     | .21      |
| Desarrollo de competencias para el uso e integración de TIC en la enseñanza | 118                                 | 3.87     | 2.02      | 194                                 | 4.45     | 2.08      | 2.40     | .017     | .28      |

**Fuente:** elaboración propia.

La prueba *t de Student* indicó diferencias estadísticamente significativas y tamaños del efecto de magnitud pequeña a magnitud media en el grado de desarrollo de tecnología educativa relacionada con: *estrategias enseñanza y aprendizaje, programas de estudio, didáctica con base en la disciplina de conocimiento y desarrollo de competencias para el uso e integración de TIC en la enseñanza* entre los académicos que cuentan con

reconocimiento de los programas y los que no participan en ellos. Los académicos que tienen reconocimiento de los programas refieren una mayor participación en el desarrollo y diseño de tecnología educativa.

Las diferentes actividades que desarrollan los académicos normalistas se encuentran estrechamente vinculadas y generan complementariedad entre ellas. En la Tabla 19 se puntualiza la percepción de las funciones que refuerzan las actividades de enseñanza.

**Tabla 19**

*Percepción de actividades que refuerzan las actividades de docencia.*

| Actividades académicas         | Sin reconocimiento de los programas ( $n = 118$ ) | Con reconocimiento de los programas ( $n = 194$ ) |
|--------------------------------|---|---|
| Investigación                  | 46.6%   | 80.9%   |
| Vinculación-Extensión-Difusión | 16.1%   | 6.7%  |
| Comisiones institucionales     | 20.3%   | 9.8%  |
| Ninguna                        | 16.9%   | 2.6%  |
| <i>Total</i>                   | 100%  | 100%  |

**Fuente:** elaboración propia.

Más de 80% de académicos que tienen reconocimiento de los programas reconocen que las actividades de investigación como la de mayor refuerzo en sus actividades de docencia; en contraste, más del 50% de los académicos que no tienen reconocimiento de los programas no están de acuerdo con que la investigación es la principal actividad que refuerza sus actividades de enseñanza.

#### **4.3.2 Actividades de investigación**

Las condiciones académicas son diferenciadas en cada institución normalista, lo cual genera diversas estrategias y orientaciones de las actividades de investigación. La orientación de las actividades se sitúa mayormente en la *generación de conocimiento (básico o aplicado) para la mejora de la calidad educativa de la formación de los estudiantes*. En contraste, la investigación que realizan los académicos se relaciona en menor medida a *promover*

*proyectos orientados a resolver necesidades educativas del nivel de educación básica (ver Tabla 20).*

**Tabla 20**

*Orientación de la investigación en las escuelas normales.*

| Variables  | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|--|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|  | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Generar conocimiento para la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes | 118                                 | 4.40     | 2.43      | 194                                 | 5.72     | 1.93      | 5.30     | <.001    | .60      |
| Desarrollar proyectos que responden a las necesidades en la escuela normal           | 118                                 | 4.48     | 2.51      | 194                                 | 5.30     | 1.99      | 3.16     | .002     | .36      |
| Promover proyectos que responden a las necesidades del nivel de educación básica     | 118                                 | 2.94     | 2.25      | 194                                 | 4.06     | 2.40      | 4.15     | <.001    | .48      |

**Fuente:** elaboración propia.

Al realizar comparaciones entre los académicos con reconocimiento de los programas de estímulo y reconocimiento y los que no participan, la prueba *t de Student* indicó diferencias significativas y tamaño del efecto de magnitud pequeña a magnitud mediana respecto a la orientación de la investigación entre ambos grupos de académicos. Los académicos con reconocimiento de los programas de estímulo y reconocimiento refieren una mayor frecuencia en la ejecución de las orientaciones de la investigación que fueron evaluadas.

Asimismo, en la Tabla 21 se describe la frecuencia del tipo de colaboración con la que realizan investigación los académicos normalistas. Hay diferencias estadísticamente significativas y un tamaño del efecto de magnitud grande con relación a la frecuencia de colaboración para el desarrollo de proyectos de investigación *entre integrantes de un cuerpo académico y con cuerpos académicos de otras IES* entre los académicos con reconocimiento de los programas y los que no participan.

**Tabla 21***Colaboración en los proyectos de investigación.*

| Variables   | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| De forma individual                                 | 118                                 | 4.17     | 2.56      | 194                                 | 4.20     | 2.25      | .114     | .910     | .01      |
| Entre integrantes de un cuerpo académico            | 118                                 | 2.39     | 2.25      | 194                                 | 5.61     | 1.92      | 13.42    | <.001    | 1.5      |
| En colaboración con cuerpos académicos de otras IES | 118                                 | 1.61     | 1.45      | 194                                 | 3.28     | 2.27      | 7.12     | <.001    | .87      |

**Fuente:** elaboración propia.

Se observa que los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas encuentran en los cuerpos académicos son los espacios en los que se permite la colaboración para llevar a cabo los proyectos de investigación. En contraste, los académicos que no cuentan con reconocimiento de los programas refieren que su trabajo de investigación lo realizan de *forma individual* y no se vinculan con los académicos normalistas que integran los cuerpos académicos en su institución o de otras instituciones.

Por otra parte, con relación a la producción académica de los participantes que integran la muestra, se observa en la Tabla 22 que existe una mayor producción en forma de *ponencias o memorias de congreso*; 95% los académicos con reconocimiento de los programas han generado más de una ponencia en los últimos tres años; en contraste, en el mismo periodo de tiempo, 67% de los académicos que no tienen reconocimiento de los programas han generado al menos una *ponencia*. La producción de *libros académicos* es la que se realiza con menor frecuencia; 61% de los académicos con reconocimiento no ha realizado ningún *libro académico* como autor o coautor en los últimos tres años, mientras que los académicos que no tienen reconocimiento suman un 88% los que no han generado ningún libro académico como autor o coautor.

**Tabla 22**

*Producción académica de los participantes en los últimos tres años.*

|  | Cantidad     | Libros      | Capítulo de libro | Revistas indexadas | Revistas no indexadas | Ponencias   | Dirección de tesis de posgrado |
|--|--------------|-------------|-------------------|--------------------|-----------------------|-------------|--------------------------------|
| Sin reconocimiento de los programas<br>(n = 118) | Ninguno      | 88%         | 76%               | 75%                | 77%                   | 33%         | 78%                            |
|  | 1-2          | 9%          | 20%               | 20%                | 14%                   | 31%         | 11%                            |
|  | 3-4          | 1%          | 2%                | 3%                 | 4%                    | 20%         | 3%                             |
|  | 5-6          | 1%          | -                 | -                  | 3%                    | 8%          | 2%                             |
|  | 7-8          | -           | -                 | 1%                 | 1%                    | 4%          | 1%                             |
|  | 9-10 o más   | 1%          | 2%                | 1%                 | 2%                    | 2%          | 5%                             |
|  | <i>Total</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i>       | <i>100%</i>        | <i>100%</i>           | <i>100%</i> | <i>100%</i>                    |
| Con reconocimiento de los programas<br>(n = 194) | Ninguno      | 61%         | 26%               | 37%                | 50%                   | 5%          | 47%                            |
|  | 1-2          | 31%         | 46%               | 38%                | 26%                   | 26%         | 24%                            |
|  | 3-4          | 7%          | 19%               | 18%                | 17%                   | 28%         | 10%                            |
|  | 5-6          | 1%          | 7%                | 4%                 | 5%                    | 22%         | 6%                             |
|  | 7-8          | -           | 1%                | 2%                 | 1%                    | 7%          | 4%                             |
|  | 9-10 o más   | -           | 1%                | 1%                 | 2%                    | 13%         | 9%                             |
|  | <i>Total</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i>       | <i>100%</i>        | <i>100%</i>           | <i>100%</i> | <i>100%</i>                    |

**Nota:** el porcentaje representa la frecuencia de participantes que han realizado cada uno de los productos académicos. **Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a la publicación de *artículos en revistas indexadas*, el mayor porcentaje de académicos del grupo que cuenta con reconocimiento de los programas ha publicado de 1 a 2 artículos y el 1% ha generado de 9 a 10 artículos o más en los últimos tres años. En comparación, 75% de los académicos que no tienen reconocimiento no ha publicado *artículos en revistas indexadas* y de 1 a 2 artículos en los últimos tres años fue llevado a cabo por 20% de los académicos de este grupo.

Con relación a la dirección o participación en comité de tesis de posgrado en los últimos tres años, los académicos con reconocimiento de los programas suman más de 50% los que han dirigido tesis de posgrado; el mayor porcentaje de académicos de este grupo han dirigido o participado de uno a dos ocasiones en comités de tesis y 9% ha dirigido o participado en más de 10 ocasiones. De forma específica, 90% de los académicos con

reconocimiento SNI han dirigido o participado en la dirección de tesis de posgrado. En cuanto a los académicos con perfil deseable y los que integran un cuerpo académico suman cerca del 50% los que han participado de uno a tres comités de tesis de posgrado en los últimos tres años.

### 4.3.3 Actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura.

Los cambios que han ocurrido en las actividades de investigación y docencia en las escuelas normales tienen efecto sobre las formas en las que se realizan las funciones de extensión y difusión de la cultura; esta actividad guarda características particulares, diferenciadas a las desarrolladas en otro tipo de IES. En la Tabla 23 se observa como los académicos que integran la muestra refieren una frecuencia en el desarrollo de las actividades de *consultoría educativa y desarrollo de tecnología educativa para la iniciativa privada*. En contraste, la actividad que se desarrolla en mayor medida es la *contribución a la actualización del perfil de formación inicial docente*.

**Tabla 23**

*Actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura.*

| Variables   | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Vinculación con otras IES   | 118                                 | 4.22     | 1.98      | 194                                 | 5.25     | 1.83      | -4.57    | <.001    | .54      |
| Contribución a la actualización del perfil de formación inicial docente               | 118                                 | 4.94     | 1.95      | 194                                 | 5.83     | 1.53      | -4.45    | <.001    | .50      |
| Aplicaciones innovadoras de conocimiento a problemáticas del nivel básico             | 118                                 | 4.25     | 2.16      | 194                                 | 4.91     | 1.72      | -3.00    | .003     | .33      |
| Supervisión de la pertinencia del modelo de prácticas profesionales y servicio social | 118                                 | 4.70     | 2.22      | 194                                 | 5.30     | 1.90      | -2.51    | .012     | .29      |
| Desarrollo de tecnología educativa para la iniciativa privada                         | 118                                 | 2.36     | 1.85      | 194                                 | 2.58     | 1.99      | -.95     | .340     | .11      |
| Consultoría educativa   | 118                                 | 2.62     | 2.04      | 194                                 | 3.11     | 2.08      | -2.03    | .043     | .23      |

**Fuente:** elaboración propia.

Los académicos con reconocimiento de estímulo mantienen una mayor frecuencia en el desarrollo de actividades vinculadas a las funciones de extensión y difusión de la cultura en comparación con los académicos que no tienen reconocimiento de programas; esto representa una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto de magnitud pequeña a mediana para cada una de las actividades evaluadas, excepto en *desarrollo de tecnología educativa para la iniciativa privada*.

#### 4.4 Cultura institucional y académica de las instituciones normalistas

La participación de los académicos en los programas de estímulo y reconocimiento han permeado la orientación de las actividades académicas que se integran como criterios que guían las prácticas al margen de los sistemas normativos de la institución. En la Tabla 24 se describe la percepción de los académicos con relación al grado de influencia que han tenido los programas sobre los elementos normativos en la institución.

**Tabla 24**

*Cambios en la cultura institucional generados por los criterios del PRODEP y SNI.*

| Variables   | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Elementos de la cultura institucional                                   | 118                                 | 3.06     | 2.11      | 194                                 | 3.65     | 2.21      | -2.36    | .019     | .27      |
| Sistemas normativos y de valores de la institución                      | 118                                 | 2.97     | 2.06      | 194                                 | 3.42     | 2.17      | -1.85    | .065     | .21      |
| Prácticas y actividades académicas que definen la identidad profesional | 118                                 | 3.08     | 2.09      | 194                                 | 3.90     | 2.23      | -3.26    | .001     | .37      |
| Actividades y tradiciones académicas de la escuela normal               | 118                                 | 3.07     | 2.11      | 194                                 | 3.69     | 2.13      | -2.51    | .013     | .29      |

**Fuente:** elaboración propia.

De forma general se observa que los académicos normalistas que tienen reconocimiento de los programas de estímulo refieren que estos han tenido mayor influencia de cambio sobre dimensiones de la cultura institucional y académica en comparación con los

que no cuentan con reconocimiento de los programas. Esta diferencia es estadísticamente significativa con un tamaño del efecto de magnitud pequeña para los indicadores evaluados, excepto para el indicador *sistemas normativos y de valores de la institución*.

En el complejo entramado de los sistemas simbólico y de significados se encuentra situada la noción valorativa de los académicos respecto a su propia práctica y a la práctica de los demás académicos normalistas. El desarrollo de investigación en las escuelas normales se perfila a posicionarse como una actividad primordial aunada a la de docencia. En la tabla 25 se describe el interés y disposición de los académicos por modificar y alinear sus actividades en busca de obtener o mantener el reconocimiento de los programas.

**Tabla 25**

*Disposición de los académicos para cambiar o modificar las actividades.*

| Variables   | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |          |          |          |
| Para obtener o mantener el perfil deseable PRODEP           | 118                                 | 5.70     | 1.82      | 194                                 | 6.18     | 1.59      | -2.39    | .017     | .28      |
| Para obtener o permanecer y elevar la categoría del SNI     | 118                                 | 5.46     | 2.12      | 194                                 | 5.80     | 1.89      | -1.47    | .142     | .16      |
| Para integrarse a un cuerpo académico o elevar su categoría | 118                                 | 5.90     | 1.81      | 194                                 | 6.29     | 1.45      | -2.11    | .035     | .26      |

**Fuente:** elaboración propia.

Es posible observar que los académicos mantienen interés por realizar esfuerzos para integrar un cuerpo académico o elevar la categoría del cuerpo académico al que pertenecen. Resulta relevante que los académicos que no participan en ninguno de los programas muestran interés por realizar actividades que les permitan conseguir el perfil deseable e integrarse en un cuerpo académico y, aun cuando en menor medida, también buscarían modificar su práctica con el objetivo obtener el reconocimiento del SNI.

#### 4.5 Percepción de la influencia de cambio de los programas de estímulo y reconocimiento

Los académicos son capaces de percibir la influencia que han ejercido los programas de estímulo y reconocimiento sobre diferentes dimensiones de la vida académica en las instituciones normalistas. El reconocimiento de los efectos, las preferencias, creencias y significados simbólicos que acompañan la participación en los programas genera que los académicos busquen incursionar en ellos. Al comparar la perspectiva de los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo y los académicos que no participan, la prueba *t de Student* indicó diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto de magnitud pequeña a media respecto a: *identidad académica, disposición al cambio, valoración institucional de la investigación* y percepción del *impacto de los programas en la cultura institucional* (ver Tabla 26).

**Tabla 26**

*Percepción de la influencia de cambio de los programas sobre diferentes dimensiones de la vida académica en las instituciones normalistas.*

| Variables   | Sin reconocimiento de los programas |          |           | Con reconocimiento de los programas |          |           | <i>t</i> o $X^2$ | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|-------------------------------------|----------|-----------|------------------|----------|----------|
|   | <i>n</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>N</i>                            | <i>M</i> | <i>DE</i> |                  |          |          |
| Identidad académica                                   | 118                                 | 5.67     | 1.35      | 194                                 | 6.11     | 1.15      | -3.99            | <.001    | .35      |
| Disposición al cambio                                 | 118                                 | 5.68     | 1.75      | 194                                 | 6.08     | 1.43      | -2.20            | .028     | .25      |
| Impacto de los programas en desarrollo académico      | 118                                 | 4.97     | 1.50      | 194                                 | 5.03     | .98       | -.42             | .669     | .04      |
| Valoración institucional de la docencia               | 118                                 | 5.40     | 1.39      | 194                                 | 5.31     | 1.49      | .52              | .598     | .06      |
| Valoración institucional de la investigación          | 118                                 | 4.06     | 1.43      | 194                                 | 4.65     | 1.26      | -3.68            | <.001    | .43      |
| Impacto de los programas en la cultura institucional. | 118                                 | 3.04     | 1.99      | 194                                 | 3.66     | 2.03      | -2.66            | .008     | .30      |
| Beneficios al modificar estructuras normativas        | 118                                 | 5.96     | 1.12      | 194                                 | 6.06     | 1.16      | -.74             | .458     | .08      |
| Posgrado PNPC   | 118                                 | -        | -         | 194                                 | -        | -         | 190.82           | <.001    | -        |
| Impartición de clase en posgrado                      | 118                                 | -        | -         | 194                                 | -        | -         | 18.51            | <.001    | -        |

|  |     |   |   |     |   |   |        |       |   |
|--|-----|---|---|-----|---|---|--------|-------|---|
| Participación en proyectos de investigación    | 118 | - | - | 194 | - | - | 125.65 | <.001 | - |
| Publicación de artículos en revistas indexadas | 118 | - | - | 194 | - | - | 893.53 | <.001 | - |

**Fuente:** elaboración propia.

Se realizó un análisis de regresión logística para identificar cuáles son las variables que se asocian en mayor medida con la probabilidad de conseguir el reconocimiento de los programas de estímulo. Se seleccionaron las variables en las cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas y los académicos que no tienen reconocimiento de los programas (ver Tabla 27).

**Tabla 27**

*Resumen del modelo de regresión logística acerca de la probabilidad de obtener el reconocimiento de los programas de estímulos*

| Variable                                       | <i>B</i> | <i>ES</i> | <i>OR</i> | IC 95%        | Wald  | <i>p.</i> |
|--|----------|-----------|-----------|---------------|-------|-----------|
| Posgrado PNP                                   | 1.246    | .580      | 3.47      | [1.11, 10.83] | 4.623 | .032      |
| Dedicación en horas a investigación            | .055     | .025      | 1.05      | [1.00, 1.11]  | 4.698 | .030      |
| Impartición de clase en posgrado               | .893     | .283      | 2.44      | [1.40, 4.25]  | 9.928 | .002      |
| Participación en proyectos de investigación    | 1.054    | .368      | 2.86      | [1.39, 5.90]  | 8.174 | .004      |
| Publicación de artículos en revistas indexadas | .348     | .117      | 1.41      | [1.12, 1.78]  | 8.821 | .003      |
| Identidad académica                            | .386     | .174      | 1.47      | [1.04, 2.06]  | 4.925 | .026      |
| Disposición al cambio                          | -.011    | .097      | .989      | [.818, 1.19]  | .013  | .910      |
| Valoración de la investigación                 | .140     | .115      | 1.15      | [.91, 1.44]   | 1.484 | .223      |
| Impacto a nivel institucional de los programas | .012     | .115      | 1.01      | [.80, 1.26]   | .010  | .920      |

**Nota 1:**  $R^2$  de .34.

**Nota 2:** *B*= coeficiente; *ES*= error estándar; *OR*= odd ratio; *IC*= intervalo de confianza.

La prueba de regresión logística muestra que las variables que predicen en mayor medida la participación en los programas de estímulo y reconocimiento son: haber cursado un programa de posgrado en el PNP del CONACyT, la impartición de clases en posgrado

y haber participado en proyectos de investigación en los últimos tres años. También, la dedicación en horas a investigación, publicación de artículos en revistas indexadas y la identidad académica son variables significativas que hacen probable la obtención del reconocimiento de los programas. Por otra parte, a pesar de que existen diferencias significativas entre los dos subgrupos en la percepción de la valoración de la investigación, disposición al cambio e impacto de los programas en la cultura institucional, estas variables no son significativas como predictoras de la participación en los programas de estímulo y reconocimiento.

## **Capítulo 5. Discusión de resultados**

La intención de este capítulo es presentar la discusión de los principales resultados. La discusión se realiza con base en las principales conjeturas teórico-metodológicas que se plantean en el modelo de análisis propuesto en el marco conceptual (ver Figura 1). La premisa general que sostiene la tesis es que los programas de estímulo y reconocimiento han generado efectos en la ordenación de las actividades, la identidad académica-profesional y cultura institucional en las escuelas normales, lo cual ha generado cambios y reconfiguración de la profesión académica normalista.

El modelo de análisis describe las múltiples interrelaciones entre las dimensiones que configuran la profesión académica y como interactúan con los criterios de evaluación generados por los programas de política pública. El modelo plantea que los criterios de los programas de estímulo y reconocimiento ejercen influencia directa sobre las actividades académicas y, es a partir de allí, que se generan modificaciones sobre la constitución de la cultura institucional y la identidad académica-profesional que determinan la reconfiguración de un modelo de profesión académica. Las interrelaciones que sustenta el modelo establecen que una alteración en cualquiera de los elementos del sistema tendría un efecto más o menos significativo sobre las dimensiones contiguas a esta y sobre el sistema general.

El capítulo se estructura en seis secciones en las cuales se discuten los resultados sobre: (a) las trayectorias académicas; (b) identidad académica-profesional; (c) funciones y actividades de los académicos normalistas (esta sección se divide en tres subapartados); (d) valoración de las funciones académicas e impacto de los programas en la cultura institucional; (e) disposición al cambio e impacto de los programas en desarrollo académico; y (f) características asociadas a la obtención de reconocimiento de los programas. Dado que existe una estrecha relación entre cada sección del capítulo, se presentan elementos de la discusión que se traslapan entre los apartados.

### **5.1 Trayectoria académica**

La formación de los académicos normalistas ha sido descrita como endogámica y homogénea (Ramírez, 2015; INEE, 2017). De acuerdo con Aguayo-Rousell (2019) gran parte de los

académicos son egresados de las mismas instituciones en las cuales desarrollan su práctica académica, lo cual genera la reproducción de prácticas, hábitos, usos y sistemas simbólicos que se mantienen por generaciones. No obstante, contrario a lo anterior, los resultados muestran que existe un porcentaje importante de participantes que iniciaron su trayectoria académica en una IES diferente a la de adscripción laboral. En el caso de los estudios de posgrado, el mayor porcentaje de los académicos normalitas ha optado por elegir una IES para realizar sus estudios de maestría o doctorado.

Con relación a los periodos de tiempo en los que los participantes iniciaron su trayectoria académica, se destaca que cerca de la mitad de los académicos iniciaron su trayectoria entre 1979 y el año 2000, no obstante, un porcentaje bajo obtuvo el grado de maestría en el periodo previo al año 2000. Esto implica que existe un periodo relativamente amplio entre la obtención del grado y la orientación hacia realizar los estudios de posgrado. Por otra parte, resulta relevante que el mayor porcentaje de académicos haya obtenido el posgrado (maestría y doctorado) posterior al año 2009 cuando se instauraron un conjunto de políticas dirigidas a la educación superior, entre las que destaca la posibilidad de participación en PRODEP y la conformación de cuerpos académicos.

La orientación académica de los programas de posgrado que han cursado los participantes permite suponer que existen diferencias en las necesidades o preferencias (individuales o institucionales) para el desarrollo de competencias y habilidades vinculadas a actividades específicas. Mientras que una cantidad importante de académicos refieren haber cursado posgrados orientados hacia la investigación, es bajo el porcentaje de participantes que realizó el posgrado en un programa en el PNPC (8.7% de maestría y 14% de doctorado). La percepción de haber acreditado un posgrado con orientación a la investigación puede estar vinculada a diversos factores, como haber cursado en el programa materias relacionadas con metodología o haber realizado una tesis de investigación. Sin embargo, no se cuenta con información que permita ahondar en tales explicaciones.

En este sentido, de acuerdo con los datos de antigüedad laboral, edad de los participantes y de trayectoria académica, es posible suponer que en las escuelas normales se está profesionalizando la planta académica que ya se encuentran laborando en la institución

y, en menor medida, se están integrando nuevos académicos (16% tiene menos de cinco años de antigüedad y 2.5% tienen una edad de 25-30 años) a la institución con el perfil académico orientado hacia la investigación. Además, la edad de los participantes advierte que la planta académica de las instituciones normalistas estará en condiciones de jubilación a corto y mediano plazo, ya que 38.6% de la muestra tiene más de 50 años y 12.2% tiene de 60 a 80 años y en menor medida se están integran académicos jóvenes como relevo generacional.

Con base en lo anterior, es posible advertir que los programas de estímulo y reconocimiento están generando cambios en los patrones de formación y trayectorias de los académicos normalistas. Las estadísticas de la DGESE (2010) y DGESE (2019) muestran que existe un cambio en el ritmo de crecimiento del número de profesores con posgrado. Las políticas educativas y las regulaciones que se le han impuesto a los académicos normalistas ejercen influencia sobre las pautas de construcción de las trayectorias académicas y sobre el desarrollo de las actividades académicas.

En el resto de las IES los programas de estímulo y reconocimiento modificaron los procesos y tiempos formativos, el grado académico necesario para iniciarse en la carrera académica y el tiempo para la obtención de una plaza de tiempo completo (Gil-Antón y Contreras, 2019). Para el caso de la profesión académica normalista el ritmo de obtención de posgrado era lento previo al efecto de los programas de estímulo y se ralentizaba aún más para la obtención del doctorado. Con la posibilidad de participar en el PRODEP y cuerpos académicos a partir del año 2009, aunado a otros movimientos de política educativa, se presentan esfuerzos tanto de los académicos en lo individual y de las instituciones por fortalecer la capacitación académico-profesional.

No es posible indicar si contar con el reconocimiento de los programas tiene influencia directa sobre la obtención de plazas de tiempo completo. Esto atiende a otro tipo de factores; entre ellos, el hecho de que no se presentan concursos de oposición a través de una convocatoria pública en la cual este establecido como criterio contar con el reconocimiento de los programas como ocurre en otras IES (SEP, 2019). En las escuelas normales el otorgamiento de plazas se organiza y se deciden de forma discrecional en las instituciones, lo cual impide la posibilidad de ingreso de nuevos académicos con perfiles

orientados a la investigación que puedan integrarse a los cuerpos académicos y contribuyan con el nivel consolidación de estos.

## **5.2 Identidad académica-profesional**

La identidad académica en las escuelas normales se construye en función de la valoración de las actividades, las tareas que son propias de la profesión y en la significación de las relaciones sociales entre los pares que cumplen con las mismas actividades y tareas (Ávalos y Sotomayor, 2012). A partir de los resultados, se infiere que la identificación de los participantes con determinados rasgos que habían definido la identidad académica-profesional de un formador de formadores se encuentra en proceso de integrar nuevas dimensiones vinculadas con las actividades académicas.

Los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas de estímulo se identifican en mayor grado con las actividades de investigación; es decir, se consideran en mayor medida como docente-investigador. Lo cual puede significar el grado de influencia que han tenido los programas de estímulos y reconocimiento sobre los sistemas normativos y de valores que designaba la identidad del formador de formadores de las escuelas normales. Esto coincide con lo propuesto por Ortiz, Madrueño y Ortiz (2020), quienes describen que la identidad del docente-investigador en las escuelas normales tiene una base colectiva relacionada directamente con la experiencia y el trabajo realizado en los cuerpos académicos.

De acuerdo con Vezub (2007) la identidad académica de los formadores de formadores se vincula de forma directa con el magisterio nacional. Sin embargo, los resultados muestran que la influencia que tenía el magisterio nacional y el sindicato sobre la conformación de la identidad de la profesión académica en las escuelas normales se encuentra en decadencia. El sentido de pertenencia al magisterio pareciera estarse diluyendo en la medida que los perfiles académico-profesionales tienden a la diversificación, la apropiación de nuevas actividades y funciones, adquisición de mayor grado académico y la reconfiguración de la identidad académica. Además, la obtención de reconocimiento de los programas y las actividades que esto demanda implica cierta autonomía en la forma de

estructurar los grupos académicos y en la manera de interactuar con otras comunidades disciplinares, entre otros elementos que han generado este fenómeno.

La percepción de identidad de los participantes es influenciada por los sistemas de valores anclados en la pedagogía y demás ciencias de la educación que constituyen un complejo campo de conocimiento (Gargallo, 2002). No obstante, la participación de los académicos en los programas les brinda cierta autonomía sobre la planeación, desarrollo y decisiones en las actividades que instrumentan y la organización de los grupos de investigación. Este esquema de organización plantea nuevos procesos de socialización entre los académicos con reconocimiento de los programas y los pares que no cuentan con reconocimiento, en el cual se transfieren otro tipo de códigos y significados de lo que debe representar ser un formador de formadores y como deberían de ser reconocidos por otras comunidades académicas (Hamui, 2007).

Resulta relevante que la identidad académica de los participantes que cuentan con reconocimiento de los programas se asocie en mayor grado con las actividades académicas que desarrolla, en comparación con los académicos que no cuentan con reconocimiento. Es posible identificar que los programas de política están ejerciendo influencia de cambio sobre las características que determinan la identidad académica-profesional de los formadores de formadores en el grupo de académicos que cuentan con reconocimiento de los programas. La influencia que han generado los programas sobre el desarrollo, más o menos equilibrado, de las diversas actividades académicas ha permitido la integración en el ideario del valor simbólico, el prestigio y la distinción que representa la participación en estos.

La identidad del académico normalista se encuentra en constante reconfiguración a partir de las experiencias académicas que se establecen en la ejecución de sus actividades, la singularidad de cada académico, las características de la institución particular y el grupo de referencia (Olave, 2020). La identidad académica se construye y se transforma en las trayectorias académicas que dotan de sentido de pertenencia y compromiso al académico con su institución de adscripción y disciplina (Hamui, 2007; Jiménez, 2019).

El sentido de pertenencia a la institución de adscripción y al sistema de escuelas normales de los académicos se mantiene con un alto grado para ambos grupos. Esto advierte

que los criterios que mantienen los programas y el efecto que han generado sobre las actividades académicas no ha sido significativo para modificar la afinidad y sentido de pertenencia institucional ya que se mantiene como una dimensión fuertemente arraigada en los académicos de la muestra.

Las condiciones institucionales para el desarrollo de investigación son diferenciadas en cada tipología de escuela normal y cada institución particular. El papel que desempeña el área directiva de las instituciones es central para la gestión de nuevas formas de organización de las actividades y funciones académicas (Ortega y Hernández, 2016). En algunas instituciones, la descarga de horas para investigación —y la autonomía de decisión que acompaña estas actividades— representan un factor negativo para los intereses y la autoridad del área directiva, ya que resta capacidad para la planeación e implementación de las actividades como clases frente a grupo, tutoría, comisiones y trabajo administrativo, etcétera (Vera, 2011).

### **5.3 Funciones y actividades de los académicos normalistas**

El nivel de desarrollo de las actividades académicas es diferenciado en cada escuela normal y se encuentra mediado por el tipo de institución, los objetivos, la organización institucional, los intereses y expectativas de los académicos normalistas. Existe gran heterogeneidad en las características y los factores que dieron origen a cada escuela normal, lo que ha resultado —a nivel subsistema— en un desarrollo poco uniforme de las diversas actividades académicas (Arnaut, 2004).

La obtención del reconocimiento de los programas de estímulo le demanda al académico normalista dedicar mayor cantidad de tiempo a las actividades de investigación. Sin embargo, existe una restricción e insuficiencia en la cantidad de horas que se asignan para investigación en estas instituciones. De acuerdo con Estévez et al. (2020), en las diversas IES el promedio de horas que dedican los académicos a investigación es de 14.6 horas a la semana, lo que representa el doble de horas dedicadas a investigación que presentan los académicos en las escuelas normales. Para el caso de académicos con reconocimiento SNI

en las IES dedican cerca de 17.5 horas y los académicos normalistas con reconocimiento del SNI en promedio dedican 13.3 horas a la semana.

Es importante reconocer que las condiciones de cada académico varían en función de sus objetivos y las necesidades del tipo de institución normalista, por lo que cada contexto exige diferentes tiempos de dedicación a las diversas actividades. De acuerdo con Lozano (2019) el PRODEP como el SNI han trastocado y modificado las actividades cotidianas y las subjetividades de los académicos que buscan y los que han logrado obtener el reconocimiento de los programas. Para caso de los académicos normalistas los programas funcionan como plataformas que orientan y hacen posible las actividades académicas vinculadas a investigación.

Los resultados implican que existe una tendencia hacia la relevancia y hegemonía de la investigación sobre otras actividades, al menos a nivel simbólico de las preferencias de los académicos. Existe una influencia mutua entre las subjetividades de los académicos y los criterios que rigen la participación y el mantenimiento en los programas de estímulo y reconocimiento, pero no es posible identificar causalidad entre ambos elementos.

De acuerdo con los resultados es posible suponer que en la media que se integran o alcanza una categoría más alta en los niveles de los programas, las preferencias de los participantes presentan una tendencia hacia actividades principalmente de investigación. Los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas advierten mayor preferencia por las actividades orientadas hacia la dualidad docencia-investigación. Para los académicos que cuentan con reconocimiento SNI el mayor porcentaje mantiene una preferencia por actividades de investigación-docencia mayormente investigación.

Según López et al. (2017) el desarrollo de actividades de investigación en las escuelas normales se asocia mayormente con la búsqueda de financiamiento, mientras que resulta menos relevante la orientación para la obtención de posiciones en los sistemas de prestigio académico en la comunidad disciplinar o campo de conocimiento. No obstante, los resultados indican que los factores relacionados con las funciones de investigación se han integrado en sistemas de disposiciones e identidad académica-profesional de los académicos normalistas. Para los académicos que cuentan con reconocimiento SNI hay una retribución económica

derivada de las actividades de investigación que realizan. En el caso de los cuerpos académicos la participación no representa un ingreso económico extra a sus sueldos por las actividades que se les demanda realizar.

Los programas demandan un nivel de exigencia significativo de trabajo y esfuerzo que no se traduce en ingreso económico extra para los académicos al no existir estímulos al desempeño docente en las escuelas normales. La orientación por obtener el reconocimiento de los programas pareciera no asociarse directa o exclusivamente con la obtención de estímulos monetarios, sino que se relaciona en buena medida con las preferencias por determinadas actividades, desarrollo profesional y académico y la distinción y prestigio que generan la participación en los programas.

### **5.3.1 Actividades de docencia de los académicos normalistas**

El objetivo principal de las escuelas normales es desarrollar en los estudiantes las habilidades y competencias teórico-prácticas asociadas al perfil profesional, disciplinar y ético del docente de educación básica. La docencia constituye la principal actividad y el resto de las funciones se estructuran a partir del trabajo de enseñanza. Los resultados sobre los indicadores de docencia muestran que la obtención del reconocimiento de los programas han tenido influencia sobre la orientación, ritmos y estrategias con las que se desarrollan esta actividades en las escuelas normales.

La función de docencia implica diferentes momentos y procesos didácticos específicos para llevarla a cabo, desde la planificación y preparación de material de enseñanza, durante el proceso formativo hasta la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Guzmán y Martínez, 2016). Es posible advertir que los criterios de los programas influyen sobre los tiempos de planificación, desarrollo de las actividades y estrategias didácticas que desempeñan los académicos que tienen reconocimiento de los programas al compararlos con los académicos que no lo tienen.

Pedró (2020) indica que las estrategias de enseñanza son las principales variables que influyen sobre los aprendizajes de los estudiantes; además, son los elementos primordiales para mejorar el rendimiento académico. La dedicación en horas a las diversas actividades

vinculadas a docencia es similar en ambos grupos de académicos, pero existen diferencias significativas en la frecuencia con la que llevan a cabo las diferentes estrategias de enseñanza a través de seminario o talleres, asistida por TIC y en el diseño de escenarios relacionados con los problemas de la educación básica.

Los criterios de evaluación de los programas han orientado cambios en los procesos de tutoría en las escuelas normales. Los resultados sugieren que los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas llevan a cabo con mayor frecuencia tutoría individualizada y dirección o participación en comité de tesis de licenciatura y posgrado, en comparación con los académicos que no tienen reconocimiento de los programas.

Los académicos que cuentan con el reconocimiento de los programas son quienes gestionan o a quienes se les encomiendan la posibilidad de desarrollar con mayor frecuencia actividades de tutoría y dirección de tesis de grado y posgrado. Además, la mayor frecuencia en la dirección o participación en comités de tesis se asocia a que grupo de académicos son los que se encuentran desarrollando actividades a nivel de posgrado y proyectos de investigación lo que les brinda una mayor experiencia en el desarrollo de proyectos de tesis.

Según Pedró (2020) las tradiciones fundadas en las escuelas normales cuando aún eran instituciones de educación secundaria ejercen influencia sobre la concepción de la docencia en las instituciones de formación inicial docente, aun cuando estas hayan sido transferidas a la educación superior. No obstante, los datos obtenidos demuestran que la incursión en investigación ha modificado la orientación de las prácticas de enseñanza y las estrategias didácticas en el grupo de académicos que cuentan con reconocimiento de los programas.

La investigación y el desarrollo de tecnología educativa aunado a la docencia podrían representar la oportunidad para mejorar los procesos de formación y mejorar los niveles de calidad educativa (Llivina y Urrutia, 2017). Los académicos que tienen reconocimiento de los programas refieren que la actividad que fomenta la mejora de la docencia en mayor medida es la investigación. La cantidad de tiempo y recursos implementados para las funciones de investigación en las escuelas normales es insuficiente y no permite la integración de un mayor número de profesores en las actividades de investigación.

Sin embargo, los programas de estímulo y reconocimiento superponen las actividades de investigación sobre las de docencia. Los resultados muestran que los académicos que participan en el SNI, cuerpo académico y tienen perfil deseable dedican un menor número de horas a docencia que los académicos sin el reconocimiento de los programas. Además, la falta de programas de estímulos al desempeño de la docencia hace probable el desequilibrio de las actividades de docencia-investigación. Esto ha ocurrido en otras IES en donde se han abandonado las políticas de fomento a las actividades de docencia (Estévez et al., 2009).

Por otra parte, el diseño y desarrollo de tecnología educativa por los académicos normalistas sería posible transformar las formas de planificación y configuración de los procesos educativos, hacer más eficientes los espacios y tiempo de la práctica de enseñanza-aprendizaje (Sancho-Gil, Bosco, Alonso y Sánchez, 2015). El diseño y producción de tecnología educativa en las escuelas normales puede fungir como un producto comercializable y representar un elemento de ingreso monetario para la institución o grupos específicos. No obstante, a pesar de que los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas refieren una mayor frecuencia en el desarrollo de tecnología educativa, este es bajo.

La investigación y el desarrollo de tecnología educativa simboliza la posibilidad de generar propuestas para enfrentar situaciones e introducir mejoras en los procesos de enseñanza. En la medida que los académicos normalistas desarrollan investigación o se posicionan en los niveles o categorías de los programas de reconocimiento, les permite valorar la funcionalidad y pertinencia que representa la generación de conocimiento para la práctica de la docencia.

### **5.3.2 Actividades de investigación de los académicos normalistas**

La investigación en las instituciones normalistas integra un conjunto de actividades que permite comprender los fenómenos sociales y educativos que tienen efecto sobre los procesos académicos en la institución. La producción, apropiación y utilización de conocimiento generado en, desde y para el propio contexto educativo permite resignificar la orientación de

los diversos elementos que constituyen el quehacer de los académicos en las escuelas normales.

Los resultados evidencian que los académicos con reconocimiento de los programas orientan mayormente sus actividades de investigación hacia la mejora de la formación de los estudiantes y resolución de necesidades educativas de las escuelas normales. Se podría inferir que la investigación es de carácter mayormente institucional o local que busca mejorar los procesos de formación en la institución particular. Esto podría representar un intercambio y negociación entre los académicos y las autoridades administrativas de la institución, al representar un beneficio práctico para los procesos formativos.

Además, simboliza para los académicos condiciones más favorables en tiempo y recursos para desarrollar los proyectos de investigación. Esto se orienta por el tipo de responsabilidades y tiempo que se le asignan desde la planeación de la gestión directiva y por las propias necesidades de la práctica docente. También, está asociado a las características de los criterios de evaluación del PRODEP y la mayor practicidad que representa trabajar proyectos de investigación con estudiantes como una población cautiva.

La dinámica de trabajo de los cuerpos académicos representa una oportunidad para los académicos que tienen interés por desarrollar actividades de investigación e integrar a un grupo de investigación (Cruz-Pallares, 2019; Pérez, Atilano, Condés y Hernández, 2020). Sin embargo, los integrantes de los cuerpos académicos interactúan mayormente entre ellos y la colaboración se presenta en menor medida con los académicos que no pertenecen a los grupos. Además, es necesario precisar que el grado de colaboración entre los cuerpos académicos de las escuelas normales y los cuerpos académicos de otras instituciones es bajo.

El trabajo de investigación de forma colaborativa es un esquema relativamente nuevo en las escuelas normales. La docencia como actividad principal conlleva prácticas mayormente individualizadas, con ritmos de trabajo autorregulados por los propios académicos y pocas veces era sometido al escrutinio de los pares. Los académicos sin reconocimiento de los programas mantienen un nivel de colaboración bajo con los cuerpos académicos de la institución, esto representa un indicio del nivel de trabajo colegiado que se está realizando en las diferentes escuelas normales y la disposición para la colaboración.

La colaboración y colegialidad en el desarrollo de las actividades en las escuelas normales permitiría aumentar la cantidad y calidad de la producción académica. La dinámica de los cuerpos académicos orienta el trabajo colaborativo, en el cual se establecen relaciones de retroalimentación que deja expuestas las ideas, prácticas, funciones y roles que desempeña cada integrante, enriqueciendo el aprendizaje de las actividades en conjunto. Es necesaria la implementación de estrategias efectivas que permitan capitalizar la colaboración entre los académicos con reconocimiento de los programas para que estos espacios representen una oportunidad de capacitación y desarrollar habilidades para los académicos normalistas interesados y aumentar la producción de investigación en las instituciones normalistas.

En este sentido, los resultados muestran que la productividad de los académicos normalistas con reconocimiento de los programas de estímulo es sustancialmente mayor en comparación con la de los académicos que no participan. Los procesos de evaluación para el ingreso, promoción o permanencia en cualquiera de los programas están condicionados a la evidencia de determinados tipos de producción académica (Jiménez, 2019). Se deduce que los programas y sus criterios de evaluación han trastocado y regulado las formas, ritmos y orientación de la producción de conocimiento de los académicos, lo cual ha generado modificaciones en las dinámicas académicas de las instituciones y las formas en las cuales se realizaban las actividades sustantivas (Lozano, 2019).

Con relación a la producción académica, se encuentra mayormente en forma de ponencias o memorias de congreso para ambos grupos de académicos. Esto puede estar asociado a diferentes situaciones, entre ellas: (a) funcionan como producción válida para los criterios de evaluación del PRODEP a diferencia de otras IES; (b) representan la posibilidad de asistir a un evento académico con apoyo económico; (c) representan una menor inversión de esfuerzo y tiempo que otro tipo de productos académicos; entre otros factores. Por el contrario, la publicación de artículos en revistas indexadas exige un mayor nivel de competencia, dedicación de tiempo y esfuerzo para lograr determinada calidad del producto para satisfacer los criterios de evaluación que son significativamente mayores a los de una ponencia.

Se presenta mayor frecuencia de publicaciones de artículos en revistas indexadas por parte de los participantes con reconocimiento SNI. Es necesario precisar que también el tiempo que dedican estos académicos a las actividades de investigación es significativamente mayor al del resto de los académicos, lo cual puede traducirse en una mayor dedicación y productividad. Además, mantienen una mayor frecuencia en la participación en dirección la de tesis de posgrado lo que podría simbolizar un elemento que genera un porcentaje de su producción en colaboración con estudiantes de posgrado.

Las condiciones laborales y dinámica académica de las escuelas normales aún no permiten una mayor dedicación a las actividades de investigación, lo cual representa un obstáculo para la promoción en los niveles del SNI y los niveles de consolidación de los cuerpos académicos (Zamora, Zamora, y Cano, 2009). Además, Izquierdo y Atristan (2019) advierten que no contar con las condiciones adecuadas de infraestructura, equipo, condiciones académico y de cultura institucional para llevar a cabo los proyectos de investigación generan tensión y estrés en los académicos. Esto puede convertirse en motivos que fomentan la baja dirección y participación en proyectos de investigación y la dificultad para publicar resultados en revistas de alto impacto.

Por otra parte, en las instituciones normalistas suelen presentarse cargas horarias significativamente altas designadas para actividades de gestión y comisiones académicas, con el fin de cubrir espacios administrativos por falta de personal dedicado a estas actividades (Ortega y Hernández, 2016). La saturación del tiempo de los académicos destinado a las actividades gestión y docencia representa un obstáculo para quienes tienen interés y preferencias por desarrollar proyectos de investigación.

### **5.3.3 Actividades de difusión y extensión de la cultura de los académicos normalistas**

La extensión y difusión de la cultura en las escuelas normales se lleva a cabo en la transmisión de formación en valores éticos, cívicos, compromiso social con el entorno y la comunidad en la que se sitúa (Molina y Ejea, 2017). Esta función se realiza a través de la producción, aplicabilidad y transferencia de conocimientos y prestación de servicios de consultoría para dar a conocer lo que se realiza al interior de la institución. Las instituciones normalistas

buscan ajustarse a las necesidades educativas que demanda la sociedad en función de sus planes y programas de estudio, al mismo tiempo, a través de la formación inicial docente se transfiere hacia la educación básica los valores y características del modelo de ciudadanía que busca el país.

En esta función se genera un proceso de retroalimentación entre la escuela normal y el contexto social, en el cuales se trasladan conocimientos y necesidades de transformación en ambos contextos. Los académicos con reconocimiento de los programas mantienen una mayor frecuencia en el desarrollo de actividades vinculadas a las funciones de extensión y difusión de la cultura en comparación con los académicos sin el reconocimiento. El grupo de académicos con reconocimiento también refieren una mayor contribución sobre determinadas dimensiones de los planes de estudio, prácticas profesionales y en la actualización constante del perfil profesional de la formación inicial docente que requieren ser modificadas para mantener coherencia con la realidad del contexto social.

Con relación al desarrollo de tecnología y consultoría educativas para la iniciativa privada ambos grupos presentan una baja frecuencia en el desarrollo de estas actividades. En las instituciones normalistas no existen las condiciones académicas, ni la orientación de los académicos para la transferencia y comercialización del conocimiento generado en las instituciones a través de esta función. Los resultados sugieren que la mayor frecuencia de desarrollo de esta función por parte de los académicos con reconocimiento de los programas son producto de la exigencia de los criterios de evaluación de los programas y al mayor nivel de desarrollo de actividades que pueden ser transferidas en forma de extensión y difusión de la cultura.

La difusión y extensión de la cultura permite a los académicos y a las instituciones normalistas contribuir con soluciones a la problemática educativa y social del contexto donde se ubican. En la interacción entre las instituciones y el contexto social es posible observar los problemas concretos y, con base en ello, desarrollar programas de investigación, servicio e intervención aplicables a la realidad social (Tunnermann, 1978). Los académicos tienen la responsabilidad de realizar esta actividad de forma integrada con el resto de las actividades sustantivas con el fin de comprender cuál es el papel de una institución normalista en el

espacio social y cómo intervenir en este para transformarlo con el objetivo de mejora (Molina, 2015).

#### **5.4 Valoración de las funciones académicas e impacto de los programas en la cultura institucional**

Las escuelas normales como espacios sociales mantienen marcos normativos y simbólicos que regulan las pautas de representaciones, significados y comportamiento que influyen en las formas y prácticas académicas específicas. Las estructuras normativas que configuran la cultura académica e institucional de las instituciones normalistas generan esquemas de referencia que regulan las funciones, prácticas y pautas de conducta deseables o aspiracionales de los académicos en y para la institución.

El modelo organizacional de las escuelas normales produce condiciones particulares de interacción entre los académicos y las estructuras culturales en las cual se moldean las estructuras normativas existentes y crean nuevos elementos que se integran a estas o las modifican (Kent, 1990). Los resultados sugieren que los académicos perciben un mayor grado de valoración de la función de docencia a nivel institucional y, en menor grado, se valora la investigación. Esta situación advierte que los esquemas de significados y valoración en las instituciones respecto a la docencia son elementos instituidos que presentan poca flexibilidad para asumir un cambio significativo (Arrecillas, 2019).

Esto está asociado a la alta cantidad de horas dedicadas a docencia frente a la baja cantidad de horas de descarga para actividades de investigación. El menor nivel de valoración de la investigación que refieren los académicos con reconocimiento de los programas puede estar asociado a la mayor jerarquía de la docencia frente a la generación de conocimiento y los obstáculos con los que se enfrentan estos académicos para realizar investigación (López et al., 2017).

La valoración de las actividades de investigación como elemento instituyente se encuentra en proceso de establecerse como una dimensión instituida en la profesión académica y en la cultura institucional de las escuelas normales. Además, es preciso identificar en qué medida los criterios de los programas de estímulo y reconocimiento pueden

estarse integrando al sistema de significados de los académicos para evitar que esto generen *path dependency* como ha ocurrido en otras IES (De Vries y Álvarez, 2014).

Por otra parte, los efectos de la investigación en la dinámica institucional son estimados de forma diferenciada entre los académicos normalistas con reconocimiento de los programas y los que no cuentan con reconocimiento. Los académicos con reconocimiento admiten un mayor grado de efectos positivos generado por la investigación y la producción de conocimiento para las instituciones. Este grupo considera la investigación como una vía para la mejora de los procesos formativos de los estudiantes y, a través de la cual, se puede plantear soluciones a problemáticas educativas a nivel local y nacional.

En contraste, los académicos sin reconocimiento de los programas tienen una perspectiva más crítica sobre los efectos positivos de la investigación en la dinámica institucional. Este grupo considera que la generación de conocimiento tiene un menor grado de efectos positivos sobre los procesos educativos y la formación de los estudiantes. Al no formar parte de sus experiencias no son capaces de discriminar los beneficios que generan en elementos específicos de sus prácticas académicas, dinámica y cultura institucional. Otra explicación para este resultado puede estar asociado a que los cambios han sido lentos — iniciados hace más de una década— y se han asumido como una evolución natural de las condiciones académicas de las escuelas normales (Tejada, 1998).

De acuerdo con los resultados los académicos de ambos grupos sostienen una perspectiva positiva sobre los beneficios que generaría la modificación y cambios en las estructuras normativas de las instituciones. Los académicos que cuentan con reconocimiento perciben un mayor grado de influencia de cambio generado por los programas sobre la normatividad institucional en comparación con los académicos sin reconocimiento. Los participantes perciben cambios en los sistemas normativos y de valores en su institución, lo cual advierte que se han orientado esfuerzos por generar condiciones para que los académicos adquieran el reconocimiento o se mantengan en los programas. Sin embargo, las estrategias institucionales aún no satisfacen las necesidades para cumplir efectivamente con los criterios de evaluación de los programas de estímulo.

Las estructuras normativas parecieran resultar un obstáculo que les impide a los académicos normalistas consolidar sus actividades de investigación y su participación en los programas. La percepción de los participantes con reconocimiento SNI respecto a las estructuras normativas es una posición crítica, ya que estas forjan obstáculos que imposibilitan el desarrollo de trayectorias en el SNI y aumentar su nivel de consolidación en el sistema.

Es necesario contemplar el nivel de flexibilidad de las instituciones ante la dinámica del cambio organizacional pertinente como un fin primordial y no como elemento en segundo plano (Arrecillas, 2019). No obstante, de acuerdo con Gil-Antón (2018) programas como el SNI han logrado permear las culturas disciplinares y ha generado cambios en los patrones y formas de producción y transferencia de conocimiento que no eran propias de algunas disciplinas. Esto ha producido que el modelo de investigador que demanda el SNI sea el modelo que adoptan las diversas tribus y territorios académicos a pesar de sus diferencias en las culturas disciplinares e institucionales (Becher, 2001).

En la medida que la orientación que ejercen los criterios de los programas sobre las actividades académicas se integre en los esquemas normativos y culturales de las escuelas normales se reorganizará la jerarquización de las funciones sustantivas y su vinculación con los objetivos institucionales. Si bien los programas buscan fines comunes, se diferencian en algunos de los criterios e indicadores que evalúan cada uno de ellos, por lo cual cada programa genera efectos progresivos en diferentes dimensiones de la vida académica de las normales. Esto hace probable la configuración de un modelo de profesión académica normalista orientada a la noción de docente-investigador.

### **5.5 Disposición al cambio e impacto de los programas en desarrollo académico**

La orientación que ejercen los programas de política sobre la realización de las funciones de investigación, extensión y difusión de la cultura aunado a la docencia implica para los académicos un proceso de disposición al cambio para el desarrollo de nuevas actividades. La transformación en la dinámica con la que se llevan a cabo las actividades académicas en las escuelas normales genera cambios en las actitudes, expectativas, metas, objetivos y prácticas

educativas de los académicos; lo cual puede hacer probable y orientar procesos de innovación en las estrategias de para desempeñar las funciones sustantivas (González y Escudero, 1987).

Se presentan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de disposición al cambio entre ambos grupos de académicos. Los académicos con reconocimiento de los programas presentan mayor disposición para cambiar sus actividades con el interés de elevar su categoría de consolidación en los programas. El grupo de académicos sin el reconocimiento también presentan disposición a realizar cambios en sus actividades con el objetivo de obtener el reconocimiento de alguno de los programas. Es posible que la obtención del reconocimiento de los programas se esté estableciéndose como un objetivo a alcanzar, que además, orienta a los académicos a implementar nuevas estrategias para el desarrollo de las actividades.

Los académicos de ambos grupos consideran que los programas han tenido un efecto positivo sobre el desarrollo académico en algunas escuelas normales. De acuerdo con los resultados se puede inferir que los programas han influido de forma positiva en el desarrollo profesional de la planta académica y sobre la participación de los académicos en dirección de tesis de grado y posgrado. Además, la obtención del reconocimiento de los programas ha favorecido el desarrollo de investigación y en la configuración de líneas de generación de conocimiento.

La disposición al cambio que presentan los académicos y la percepción de mejora que tienen sobre el desarrollo académico que genera la obtención del reconocimiento de los programas son dos referentes relevantes para comprender hacia dónde se dirigen los cambios en el modelo de profesión académica normalista. Sin embargo, los resultados no permiten identificar qué dimensiones de la profesión académica ya habían cambiado por evolución natural de las condiciones académicas y categorías de acción previas a la obtención del reconocimiento de los programas (Hargreaves y Fink, 2006; Tejada, 1998).

Los académicos con reconocimiento de los programas se encuentran en proceso de transformar algunas de las prácticas arraigadas, resistencia al cambio y flexibilizar sus estrategias para dar respuesta a los nuevos desafíos que plantea el cumplimiento de los criterios de los programas de estímulo y reconocimiento (Córica, 2020; Murillo, 2005). Las

condiciones de cambio en las escuelas normales y la disposición de los académicos a asumir nuevas estrategias para implementar las funciones sustantivas generan el proceso de configuración del modelo de profesión académica normalista.

## **5.6 Características asociadas a la obtención del reconocimiento de los programas**

Los académicos y las instituciones normalistas guardan condiciones similares y, a la vez, mantienen una alta heterogeneidad en las características académicas. El análisis de regresión logística permitió identificar las variables predictoras que se vinculan la obtención del reconocimiento de los programas; este análisis advierte que haber realizado un posgrado en el PNPC es uno de los elementos de las trayectorias académicas que hacen más probable la participación en los programas de estímulo y reconocimiento.

El desarrollo de la trayectoria académica en un posgrado en PNPC permite a los académicos normalistas interactuar con otro tipo de modelo de profesión académica, condiciones y esquemas de trabajo diferente a los que se encuentran en las escuelas normales. Estos referentes generan nuevos esquemas de creencias, normas y valores que son propios del programa y que el académico asume e integra como parte de sus esquemas simbólicos. Además, al realizar una tesis bajo la dirección de un investigador ejerce influencia sobre las expectativas y motivos sobre la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo (Cárdenas, 2015; Fresán, 2002; Reyes y Suriñach, 2010; Roux, 2019).

Otras de las variables que probabilizan la participación de los académicos en los programas es la impartición de clase en posgrado y la participación en proyectos de investigación en la institución. La noción de docente-investigador es una nueva dimensión de la vida académica en las instituciones normalistas y ha reconfigurado el estatus y el rol de los formadores de formadores (Arrecillas, 2019). Esto tiene influencia sobre la construcción del *habitus* y la consolidación de la identificación como docente-investigador (Bourdieu, 2003; De Magalhães, Cotterall y Mideros, 2018).

Además, la identidad académica es una variable significativa que hace probable la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo. La identidad académica de los formadores de formadores se encuentra en proceso de reconstrucción; en la medida que se

integre y apropien del *habitus* y la identificación asociada a la noción de docente-investigador se generalizará la configuración del modelo de profesión académica que están forjando los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas estímulo (Jiménez, 2019).

La publicación de artículos en revistas indexadas resulta una variable que predice la obtención del reconocimiento de los programas, no solo por ser parte de los elementos que evalúan los programas de forma cuantitativa, sino como una práctica académica que reconstruye el *habitus* y la identificación como docente-investigador (Bourdieu, 2003; De Magalhães et al., 2018). La producción de artículos para revistas indexadas implica una mayor dedicación de tiempo, recursos y esfuerzo para lograr su publicación. Además, involucra la necesidad de contar con competencias y condiciones académicas adecuadas para poder mantener una producción constante que les permita la participación y mantenimiento en los programas.

Aun cuando la disposición al cambio, valoración de la investigación e impacto de los programas en la cultura institucional no son variables que resultaron significativas —en el modelo de regresión logística— para la participación en los programas, son elementos que los académicos que cuentan con reconocimiento de los programas valoran en mayor medida. La disposición al cambio que presentan los académicos de este grupo puede interpretarse como una orientación a participar en más de uno de los programas o de las modalidades.

De forma general, se advierte que la construcción de las trayectorias académicas, el realizar actividades específicas y los elementos identitarios asociados a la investigación son las características que probabilizan la participación de los académicos en los programas de estímulo y reconocimiento. Aunado a esto, es necesario advertir que la obtención del reconocimiento de los programas conlleva demandas y actividades diferentes, la cuestión es ¿cuáles son las condiciones académicas y laborales de los académicos que participan tanto en el SNI, en un cuerpo académico y cuentan con perfil deseable? ¿Cuáles son los mecanismos que han implementado las instituciones para poder brindar mayor disposición de condiciones a estos académicos?

## **Capítulo 6. Principales conclusiones**

Se presentan las principales conclusiones derivadas del análisis y discusión de los resultados. El objetivo principal del estudio fue analizar el efecto generado por los programas de estímulos y reconocimiento sobre la configuración de la profesión académica en las escuelas normales de México. La perspectiva de los académicos normalistas permitió identificar los cambios ocurridos en las dimensiones específicas de las prácticas y actividades académicas, cultura institucional e identidad académica-profesional en las instituciones.

La segmentación de la muestra en dos grupos permitió realizar comparación e identificar las diferencias específicas que se han gestado en el grupo de académicos que cuentan con el reconocimiento de los programas de estímulo. Con base en lo anterior, se plantean cinco apartados que constituyen este capítulo. En el primero, se describe como los programas han influido de forma significativa sobre los cambios que se presentan en la identidad académica-profesional del grupo de académicos con reconocimiento. Se indica la existencia de una tendencia hacia la identificación como docentes-investigadores de los académicos.

En el segundo apartado, se reflexiona sobre como la obtención del reconocimiento de los programas ha modificado los patrones y ritmos del trabajo académico y, cómo han influido sobre la dedicación y preferencia sobre actividades específicas. En el tercer apartado, la conclusión apunta que los sistemas normativos de las instituciones normalistas se perciben como obstáculos para la participación y consolidación en los niveles de los programas de estímulo y reconocimiento. Además, se describe como los esquemas de prestigio académicos se están orientando hacia las actividades de investigación. En el cuarto apartado se plantean un conjunto de reflexiones generales sobre los efectos de los programas sobre la profesión académica en las escuelas normales. Finalmente, se esbozan un quinto apartado con las consideraciones sobre el estudio y un conjunto de preguntas como agenda de investigación.

### **6.1 Rasgos constitutivos de la identidad de la profesión académica normalista**

La identidad de los académicos alude al significado de identificación con las actividades académicas y sentido de pertenencia a un grupo con características definidas en un espacio

académico específico. La constitución de la identidad de la profesión académica normalista mantiene un núcleo vinculado al sentido de pertenencia institucional y al sistema de escuelas normales; no obstante, los académicos con reconocimiento de los programas se diferencian del grupo de académicos sin reconocimiento en el grado de identificación con las funciones sustantivas.

En el contexto de las escuelas normales se mantenía una identidad con características y atributos académicos claramente definidos y legitimada por los miembros de la profesión. Estas características se integran por las actitudes, creencias, normas y habilidades, aunado al conjunto de valores, esquemas éticos y normativos vinculados a la enseñanza en las instituciones de formación inicial docente (Pillen, Den Brok y Beijaard, 2013). Los resultados advierten la presencia de una pluralización de la noción del formador de formadores y, es probable que los programas de estímulo y reconocimiento estén contribuyendo con esa pluralidad al permitir a los académicos normalistas encontrar un espacio para desarrollar las actividades de investigación.

Los formadores de formadores de escuelas normales como comunidad académica y disciplinar han desarrollado una cultura y prácticas particulares que han definido su identidad en el campo de conocimiento (Becher, 2001). No obstante, las condiciones que plantean los programas de estímulo y reconocimiento suponen nuevos esquemas de actividades y funciones que afectan las formas de interacción entre los académicos y las instituciones. Esto ha permeado y modificado las estructuras de la identidad académica y profesional que se habían construido a través de la historia en las instituciones normalistas.

La influencia que ejercen los programas de política sobre los patrones de formación y trayectorias académicas han forjado la tendencia hacia la estructuración y consolidación de la noción de docente-investigador en el contexto normalistas (Cruz et al., 2013). Los principales resultados obtenidos para la dimensión de identidad académica permiten advertir que, cada dimensión del trabajo y actividades académicas, en tanto que se funda por múltiples relaciones entre las normas, creencias y valores, se presentan integradas en una nueva noción del formador de formadores en configuración.

Esta situación ha tenido influencia sobre dimensiones particulares de la concepción del formador de formadores, lo que configura los primeros rasgos identificables de un perfil disciplinar heterogéneo y en menor grado endogámico. A la vez, esto puede contribuir a fundar la configuración del modelo de identidad de la profesión académica normalista. Los datos refieren una presencia importante de participantes con formación inicial diferente al normalismo y una tendencia definitiva a la profesionalización y formación de posgrados heterogéneos.

Es importante destacar que hay un alto porcentaje de participantes que adquirieron el posgrado después de que PRODEP fuese instalado en las escuelas normales. Aun cuando no es posible determinar causalidad entre estos eventos, se puede observar cierta contigüidad que permite describir el aumento de académicos con posgrado, el tipo de institución en la que realizaron los estudios y la orientación académica de estos.

Las trayectorias académicas por las que atravesaron algunos de los participantes han moldeado las preferencias sobre las actividades que deben desempeñar. Los resultados sobre la percepción de los académicos sobre preferencia por las diferentes actividades, permite comprender con mayor precisión las características de la identidad académica que impera en las escuelas normales. Se indica que un alto porcentaje de los encuestados prefieren realizar actividades de docencia la mayor parte de su tiempo, pero hay un sector relativamente importante de académicos que también refiere preferencia por actividades de investigación.

Se denota una propensión al incremento de las preferencias de los formadores de formadores por actividades cada vez más relacionadas con la investigación, lo cual representa un cambio importante en la configuración de la profesión académica normalista. De forma general los participantes manifestaron que su identidad académica se vincula en gran medida a la noción de formador de formadores pero, paralelamente, también se reconocieron como docente-investigador.

La actividad que fungía como el eje principal en la caracterización del académico de escuelas normales era el compromiso de formar práctica y teóricamente en la metodología de la enseñanza. La vocación por la enseñanza era el elemento central que llevaba a la elección del desarrollo profesional y académico como formador de formadores en una

escuela normal, mientras que para los profesores que egresaron de una IES, aun cuando eran minoría, el factor principal que los orientó a dedicarse a la enseñanza en institución normalista fue la estabilidad laboral y económica (Ballesteros, 2019).

Aunado a esto, los primeros años de práctica profesional y académica de las trayectorias de algunos de los académicos normalistas, se desarrollaron como experiencias laborales en la educación básica (Negrete y Rodríguez, 2013). Posteriormente, buscaban incorporarse en una escuela normal como formadores de formadores al asumirse capaces de formar para la enseñanza. En este proceso se vincularon elementos de la identidad y del prestigio académico de la educación básica hacia las escuelas normales; por tal razón, la identidad académica, los sistemas de prestigio y el reconocimiento de la profesión se habían establecido en una serie de elementos de corte experiencial e instrumental de la práctica de docencia.

Las trayectorias académicas y profesionales aunado a la cultura académica de la institución, son los elementos que configuran los saberes y actividades que requieren los académicos para ejercer la profesión (Ballesteros, 2019). Al mismo tiempo, al igual que en otras IES, los programas han tenido influencia y modificado las rutas y trayectorias académicas, los tiempos de formación y el nivel académico deseable para el desempeño de las funciones académicas en una escuela normal (Gil-Antón y Contreras, 2019; González et al., 2019).

En este sentido, la reconstrucción de la identidad académica de los formadores de formadores se ha desarrolla en dos procesos interrelacionados que ocurren de forma paralela: el primero, donde se establece una interacción entre el académico y la institución; el segundo, refiere al proceso de interiorización e incorporación de los sistemas simbólicos y normativos (Valdez, 2017). La cultura institucional y académica de las escuelas normales es reconocida y legitimada de forma natural por los participantes de extracción normalista y para los participantes con perfiles académicos diferentes se asume la cultura en la medida que se integran a las actividades, hábitos y rutinas de las instituciones (Ballesteros, 2019).

La doble regulación que ejercen los programas de estímulo y reconocimiento han orientado a los académicos a generar diferentes estrategias para poder mantenerse y elevar

su nivel de consolidación en los niveles de los programas. Por un lado, los criterios que evalúa el SNI se relacionan en mayor medida con la producción y publicación de artículos en revistas indexadas; por otra parte, el PRODEP permite otro tipo de productos académicos como ponencias de congreso o publicaciones con editoriales institucionales (Lozano, 2019). Además, mientras el PRODEP busca la producción de forma colaborativa, el SNI promueve la producción individual, lo cual puede interferir con la consolidación de los cuerpos académicos.

De acuerdo con lo que sugieren los resultados, la incursión en los programas de estímulo y reconocimiento ha permeado de forma significativa las preferencias académicas y los nuevos patrones de identidad académica. Si se consideran los resultados sobre las diferencias con significatividad estadística entre el tiempo de dedicación a las diferentes actividades y la obtención del reconocimiento de los programas de estímulos, el perfil de docente-investigador se torna como una meta alcanzar o un esquema deseable.

La identidad académica estaba constituida por elementos subjetivos del formador de formadores en interacción y diálogo con los marcos normativos de las instituciones, lo cual proyectaban una identidad específica hacia el exterior de la institución (Scharager y Rodríguez, 2019). Los cambios en las actividades, trayectorias y funciones del sector de académicos que cuentan con reconocimiento de los programas permiten poner sobre la mesa de discusión cuál es el estatus de los académicos de las escuelas normales y cómo los visualizan las comunidades académicas de referencia.

Los académicos con reconocimiento de los programas se perciben a sí mismos y buscan actuar como docentes-investigadores, para ser reconocidos como tal por otras comunidades académicas que integran el campo de la educación. La identidad académica que se presenta en los participantes se ha construido de forma colectiva sustentada en las interacciones y experiencias generadas en el trabajo en los cuerpos académicos. La reconfiguración de la concepción del formador de formadores como docente-investigador hace probable la integración de la investigación en la cultura académica e institucional en algunas escuelas normales (Ortiz et al., 2020).

## **6.2 Configuración de las actividades y funciones de la profesión académica normalista**

Las actividades y funciones que tienen que desarrollar los académicos de escuelas normales se tornan cada vez más complejas y multidimensionales. La naturaleza del trabajo académico se está viendo influenciado por la intencionalidad de los objetivos de las políticas educativas que han dispuesto orientar y transformar las instituciones normalistas en IES. Sin embargo, los académicos se enfrentan con diversos obstáculos para desarrollar de forma eficiente sus funciones, entre ellos la estructura organizacional, las formas de gestión, administración institucional y las condiciones académicas-laborales, mismas que no coinciden con las necesidades de las escuelas normales concebidas como IES (Ortiz et al., 2020).

Aunado a esto, las particularidades del mercado laboral de los egresados constriñen las posibilidades de innovación y diversificación de formas y modelos de actividades y prácticas académicas. De acuerdo con los resultados se puede concluir que los programas de estímulo y reconocimiento están imponiendo relevancia sobre la realización de determinadas actividades, así como los tiempos de dedicación a estas. Los programas han influido de forma significativa en las formas y estrategias de realizar la docencia. También, en la frecuencia en la que los académicos realizan dirección y participación en comités de tesis de grado y posgrado.

La producción académica y actividades que realizan los académicos con reconocimiento de los programas se relaciona directamente con las condiciones laborales y las características normativas y culturales del contexto institucional aunado a las habilidades y competencias que disponen para llevar a cabo investigación y docencia de manera conjunta (Edel et al., 2018). Los criterios de evaluación de los programas exigen a los académicos crear estrategias para desempeñar las actividades específicas asociadas a los criterios, además de las funciones que les son propias.

Las formas y métodos de evaluación de ambos programas son desiguales y responden a objetivos diferentes, lo cual puede generar descontento en los académicos al no poder ajustar su producción a dos conjuntos de criterios que ponderan, valoran los productos y actividades de forma diferenciada (Lozano, 2019). Los académicos con reconocimiento de los programas representan un porcentaje pequeño de la planta académica, pero son ellos

quienes sostienen, en mayor medida, la generación de conocimiento que se realiza en las instituciones normales.

Los programas de política pueden obstaculizar el trabajo colaborativo y la colegialidad entre los académicos. Además, contribuyen a fomentar el individualismo y generan una excesiva burocratización para realizar las comprobaciones del trabajo académico ante los programas evaluadores (Edel et al., 2018). La colaboración se da mayormente entre integrantes de los cuerpos académicos, ya que los criterios de evaluación designan que se valorará la colaboración con al menos uno de los integrantes, por lo cual se colabora en menor medida con los pares sin reconocimiento en los programas.

La obtención del reconocimiento del SNI o el PRODEP ha orientado a los académicos a organizar con mayor eficiencia sus tiempos y dedicar mayor cantidad de horas extras a sus actividades para cumplir con los requerimientos institucionales y lograr satisfacer los criterios de evaluación de los programas. Sin embargo, no es posible determinar si la mayor cantidad de tiempo se traduce en mayor eficiencia, eficacia y pertinencia en el desarrollo de las actividades académicas.

La obtención del reconocimiento de los programas ha trastocado y transformado las actividades cotidianas de los académicos normalistas (Lozano, 2019). Para el grupo de académicos con reconocimiento los programas funcionan como plataformas que hacen posible el desarrollo de sus actividades de investigación. No obstante, cada tipo de institución normalista guarda condiciones y necesidades diversas que influyen sobre la forma en la cual los académicos organizan sus tiempos de dedicación a las actividades de docencia-investigación.

El grado de desarrollo de la investigación necesaria para que los académicos mantengan el reconocimiento de los programas representa un trabajo extra a las funciones y actividades que tienen como responsabilidad en la institución (Ortiz et al., 2020). Los académicos que cuentan con reconocimiento tienen mejores condiciones laborales y académicas para desarrollar sus funciones; a pesar de esto, aún existen restricciones a nivel institucional para poder desarrollar investigación de forma eficiente. Por el contrario, a las

prácticas de docencia y actividades de gestión se les asigna una mayor dedicación de tiempo, empuje y reconocimiento desde la gestión directiva.

Los académicos tienen la necesidad de dedicar horas extras no remuneradas para cumplir con los criterios de evaluación que establecen los programas. Se denota que los académicos que tienen reconocimiento mantienen mayor disposición al cambio o modificación de sus actividades para elevar su categoría de consolidación en los programas, especialmente, los académicos que pertenecen al SNI. Es probable que esta disposición se encuentre asociada al estímulo económico que representa elevar su nivel en el sistema, además de la distinción y prestigio que genera pertenecer a un grupo selecto de académicos con este reconocimiento (Grediaga, 2000, Góngora, 2012; López et al., 2017).

Por otra parte, los académicos que no tienen reconocimiento de los programas muestran cierta disposición hacia realizar otras actividades para poder obtener el reconocimiento. Esto puede representar que algunos académicos interesados en participar en los programas no cuentan con las condiciones o recursos para poder obtener el perfil deseable PRODEP o integrar un cuerpo académico. No contar con las condiciones contractuales, normativas o de infraestructura puede dificultar la capacidad de algunos de los académicos para cumplir con los criterios que evalúan los programas.

Es posible advertir que el cambio en las actividades y funciones está configurando el modelo de profesión académica. Resulta relevante para el desarrollo académico de las escuelas normales que se fomente e instaure de forma general un modelo de profesión académica que integre como dimensión constitutiva la investigación vinculada de forma adecuada con los objetivos, misión y visión organizacionales.

### **6.3 Cultura institucional y académica en las instituciones normalistas**

En el contexto de las escuelas normales confluye una combinación de elementos de distintas experiencias, imaginarios y episodios generacionales que han marcado, modificado o mantenido las características de la profesión académica normalista (Carli, 2016). Los sistemas culturales fueron transmitidos e integrados en las creencias, experiencias y

concepciones a través de la interacción entre los académicos, lo cual determinó las particularidades de los sistemas culturales en las normales.

Los esquemas normativos y simbólicos se habían construido en función de la docencia como actividad principal. Esto permitió la integración de dimensiones de significación socialmente legitimadas y establecidas en cada institución particular y compartidas con el sistema normalista (Giménez, 2005; Sánchez y Garza, 2013). Las nuevas regulaciones en las actividades académicas y la dirección que toman hacia la investigación generan que los sistemas normativos establecidos en las instituciones no coincidan con los esquemas de creencias y disposiciones de los académicos con reconocimiento de los programas y parecieran entrar en conflicto con sus intereses (Martínez, 2017).

Los académicos atienden a tres elementos que generan marcos culturales: cultura de la disciplina (en las escuelas normales se tienen hábitos académicos, tradiciones de pensamiento y formas de desarrollar investigación propios, determinados por el campo de estudio y área de aplicación del conocimiento); la cultura de la institución (determina las normas internas, las jerarquías de poder y prestigio académico, que ha orientado las prácticas y las actividades de los académicos); cultura de la profesión académica normalista (atienden a modos compartidos por los integrantes de la comunidad académica a nivel local y nacional, en los que se comparten objetivos que determinan la forma en la que se organiza el trabajo, actividades y funciones académicas) (Austin, 1992; Clark, 1991).

Las actividades de investigación están forjando principios que reorganizan las estructuras y sistemas de disposiciones que habían definido el *habitus* de los académicos de las escuelas normales (Bourdieu, 2007). Los resultados permiten concluir que existe una modificación importante en los sistemas de prestigio académico y la orientación de las preferencias sobre las actividades académicas. Los nuevos patrones de disposición se acompañan de un conjunto de esquemas valorativos que generan distinción, reconocimiento y prestigio académico asociado a diferentes actividades y ya no solo se asocian a las funciones de enseñanza.

Los académicos con reconocimiento de los programas están generando nuevos sistemas de significados vinculados a las funciones de investigación y se orienta a posicionar

el rol del académico-investigador como una de las funciones de mayor relevancia. No obstante, de forma paradójica, los académicos con reconocimiento admiten que la docencia genera mayor prestigio en las instituciones normalistas. Es preciso advertir que el prestigio académico se está presentando en forma sectorizada en grupos de referencia disciplinares específicos, con actividades afines, con un posicionamiento a nivel estatal o nacional; mientras que la docencia permite a los académicos posicionarse en los esquemas de reconocimiento internos del establecimiento (Arechavala, 2011; Clark, 1998; Góngora, 2012).

Los sistemas culturales se encuentran en tensión. La cultura disciplinar y de la profesión académica en las escuelas normales están enfrentando una restricción por parte de la cultura del establecimiento que no les permite integrar de forma efectiva nuevos patrones de creencias y representación de las actividades de investigación. La estructura organizacional y los modos de gestión privilegian un patrón de actividades y funciones específico para no perder o disputar el poder y control de la organización académica institucional.

La organización de los cuerpos académicos pone en controversia los intereses de la gestión directiva al restarles capacidad de organización y establecimiento de reglas del juego en algunas escuelas normales (Hernández, Trujillo y Santiz, 2019). Resulta necesario que directores, subdirectores y encargados de áreas afines comprendan y sean sensibles a las necesidades reales que demandan las actividades de investigación y la participación en los programas. Es probable que las acciones de la gestión directiva de las instituciones con mayor número de académicos con reconocimiento de los programas hayan buscado establecer ciertas condiciones institucionales en las cuales sea posible articular las funciones y las actividades de investigación (Ortiz et al., 2020).

Por otra parte, es posible indicar que los académicos sin reconocimiento de los programas son capaces de percibir los cambios específicos que se han generado en las prácticas de sus pares que cuentan con el reconocimiento. Sin embargo, las estructuras normativas y culturales de las instituciones normalistas aún están afectando de manera negativa el trabajo y actividades de los académicos que buscan elevar su nivel de

consolidación en los programas. Los cambios permiten a los académicos incursionar en los programas y, hasta cierto punto mantenerse en ellos, aunque con algunos problemas; pero elevar el nivel de consolidación en los programas presenta una gran dificultad.

Los académicos con reconocimiento SNI son a quienes les afectan en mayor medida los sistemas normativos de las instituciones, les restringen la capacidad para elevar su estatus a nivel 1 o a nivel 2 en ese sistema. De acuerdo con Ortiz et al. (2020), en las escuelas normales no existen las condiciones necesarias para que los académicos de tiempo completo puedan cumplir con las actividades que demanda el PRODEP y SNI. Por tal razón, los participantes del subgrupo que cuenta con reconocimiento SNI son quienes reconocen la necesidad modificar las estructuras normativas y organizativas para establecer condiciones en las que sea posible participar, mantenerse y elevar su nivel en el programa.

Los programas de estímulo y reconocimiento demostraron, en otros contextos institucionales, haberse integrado en los esquemas normativos de las instituciones y en la cultura de la profesión académica, convirtiéndose en criterios de evaluación rigurosos e inmutables de la práctica académica (De Vries y Álvarez, 2014). Para las escuelas normales los programas de estímulo y reconocimiento deben representar una estrategia para el desarrollo institucional, identificar y solucionar problemas educativos a nivel local y nacional, tanto de la educación normal como de la educación básica (Ortiz et al., 2020).

#### **6.4 Reflexiones finales y recomendaciones**

Los principales análisis que se han realizado sobre los programas de estímulo y reconocimiento en las escuelas normales se vinculan principalmente con dos perspectivas o niveles (Ferra, 2015; Edel et al., 2018; Siqueiros et al., 2018; Ortega y Hernández, 2016; Prieto, 2015; Cruz et al., 2013; Chapa et al., 2012). La primera, se relaciona con el análisis del PRODEP desde un enfoque que privilegia el discurso institucional, en el cual se describe cómo las escuelas normales han buscado responder y ajustarse a las demandas que impone el programa. El segundo enfoque, corresponde a la descripción de las características y dificultades a nivel individual que han tenido los académicos normalistas para la conformación de cuerpos académicos o la obtención del perfil deseable.

En estos estudios se ha concluido, en la mayoría de los casos, que las escuelas normales no cuentan con las condiciones académicas necesarias para responder a los criterios de evaluación del PRODEP. Además, los análisis a nivel individual describen las dificultades que generan las condiciones institucionales para la participación o mantenimiento en los cuerpos académicos. En ambos enfoques se reflexiona sobre la necesidad de generar cambios en los criterios e implementación del programa para que las escuelas normales y sus académicos tengan posibilidad de participar de forma efectiva.

En estos enfoques se pierde la posibilidad de análisis de los cambios y afectación que tienen los programas a nivel de la profesión académica de las escuelas normales en subconjunto. Sólo autores como Vera (2011) y Negrete y Rodríguez, (2013), han planteado el análisis de lo que ocurre en las escuelas normales a partir de un enfoque de profesión académica. Sin embargo, su objetivo principal no era analizar los efectos que han generado los programas de estímulo y reconocimiento sobre la configuración de la profesión académica en el contexto de las escuelas normales.

Concebir el oficio académico del formador de formadores desde la noción de profesión académico permite describir los cambios generados a nivel individual y cómo estos influyen en los esquemas institucionales y, al mismo tiempo, como los cambios a nivel institucional transforman las condiciones que afectan a cada académico en lo particular. El modelo de análisis propuesto en esta tesis tiene la bondad de distinguir las dimensiones que constituyen la profesión académica normalista y las relaciones entre estas; lo cual permitió la comprensión de cómo se configura y desarrolla la profesión académica en condiciones específicas y diferentes al del resto de las IES en el país.

El tiempo que le ha llevado a las escuelas normales ajustarse a las políticas y a los criterios que deben desempeñar por ser consideradas como una IES, hace pensar que estas instituciones aún se encuentran en un proceso de revisión de las rutas correctas para impulsar las actividades de investigación. La cuestión básica es: ¿las características de la investigación y modelo de profesión académica que promueven los programas de estímulo y reconocimiento son las de mayor pertinencia para la realidad educativa de las escuelas normales? ¿hacia dónde se dirige el desarrollo de la investigación en estas instituciones?

Es imperativo que los académicos normalistas y las instituciones lleven a cabo procesos de reflexión sobre los esquemas de acción que le han sido funcionales a otras IES para tener la posibilidad de afrontar de forma efectiva las demandas emanadas de la política de educación superior. Algunas de las rutas y estrategias para cumplir con las actividades pueden relacionarse con: (a) la articulación de la docencia y la investigación en los programas, en los contenidos de las materias y actividades que se desarrollan con los estudiantes; (b) vinculación de las actividades de investigación con la de dirección de tesis de grado y posgrado; (c) la articulación y relación de la investigación con las estructuras organizacionales y las diferentes áreas de la institución (Ortiz et al., 2020).

Un ejemplo de estrategia que ha sido efectiva en el sistema normalista es la implementada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. El área de investigación en las escuelas normales se encuentra ubicada como dependiente de la subdirección académica. En esta institución se realizó un rediseño en el organigrama institucional —con base en los procesos normativos correspondientes— en el cual se coloca la investigación a nivel de una dirección; denominada como Dirección de Investigación Educativa de la cual dependen cinco coordinaciones: la de proyectos de investigación, de cuerpos académicos, de evaluación al desempeño docente, de egresados y del archivo histórico institucional (Ortiz et al., 2020).

Estos cambios han permitido a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí contar con la integración de siete cuerpos académicos de los cuales dos se encuentran con estatus de en consolidación (Ortiz et al., 2020). Las modificaciones permiten a los académicos organizar las funciones de investigación de forma más eficiente y facilita cumplir con la burocratización necesaria para demostrar el cumplimiento de las actividades y producción académica que demandan los programas.

La reorganización institucional puede fungir como un elemento que contribuye a la reconfiguración de las estrategias para llevar a cabo las actividades académicas, lo cual puede representar un proceso de innovación que genere un cambio trascendental en la cultura institucional y académica de las escuelas normales. El cambio en el paradigma que ha regido la cultura académica puede propiciar cambios en las tradiciones y rutinas que tienen lugar en

las instituciones normalistas, de forma que sea posible determinar mayor cantidad de tiempo y espacios disponibles para alcanzar los objetivos de investigación (Cruz et al., 2013).

Es importante que en las escuelas normales se generen espacios que permitan a los académicos articular la práctica de enseñanza e investigación de forma conjunta e integrada para que cada actividad refuerce a la otra. Que encuentren en su contexto educativo un laboratorio para la producción de conocimiento que mejore las condiciones y procesos formativos de los estudiantes (Soto, López y Rodríguez, 2019). Los académicos normalistas tienen la oportunidad reflexionar sobre sus propias actividades y asumir una posición flexible en la cual establezcan nuevas ideas y formas de realizar las funciones sustantivas (Fullan y Hargreaves, 2000).

También es imperioso establecer con las autoridades correspondientes un esquema eficiente de planificación de la descarga de horas de dedicación a investigación y satisfacer las necesidades y los costos que generan esta actividad (como equipos de cómputo, software, trabajo de campo, procesamiento de datos, costos de publicación de resultados, etcétera). Además, llevar a cabo diagnósticos que originen y orienten medidas innovadoras en los mecanismos de administración, organización institucional y la definición de políticas contextualizadas con el objetivo de mejorar los procesos institucionales y educativos.

Sería oportuno establecer condiciones para el fortalecimiento de los programas de posgrado de instituciones normalistas para mejorar sus condiciones para que puedan integrarse al PNPC del CONACyT y que sean una opción para la formación de investigadores educativos (SEP, 2019). Aunado a lo anterior, establecer vinculación entre posgrados de otras escuelas normales e IES para mantener relaciones e intercambios de estudiantes y académicos para fortalecer los procesos educativos y consolidar líneas de investigación.

Por otra parte, un elemento de suma importancia es la revisión y ajuste del Estatuto del Personal Académico y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico. Estos documentos son relativamente antiguos y fueron fundados bajo condiciones distintas a las que mantienen las escuelas normales en la actualidad. La evolución de las condiciones de las instituciones normalistas ha rebasado las situaciones y condiciones previstas en estos reglamentos. El ajuste de estos estatutos normativos permitiría

integrar a las instituciones y a los posgrados al personal académico con capacitación y perfil profesional de mayor pertinencia de acuerdo con los objetivos de la institución y el programa particular.

Para lograr los objetivos institucionales es necesario incrementar el nivel de autonomía administrativa, financiera, pedagógica y de gestión curricular. Además, elevar el presupuesto y condiciones para investigación, fortalecer los instrumentos de evaluación de la calidad educativa a nivel institucional y fomento de profesionalización en posgrados de calidad (SEP, 2019). También, es necesario instaurar programas de estímulos al desempeño docente, dotar de autonomía a los grupos de investigación y cuerpos académicos y sobre todo, generar condiciones para la alineación de los objetivos institucionales y los objetivos de los académicos.

Las escuelas normales han tenido una evolución importante, ya no son lo que habían sido en el pasado y se encuentran en un punto en el que pueden decidir y ejercer acciones para determinar su dirección. Sin embargo, la influencia del pasado las mantiene en gran medida ancladas y obstaculiza la generación de cambios efectivos. La dinámica institucional limita sus condiciones para percibir que los cambios están ocurriendo en diversas dimensiones de la vida académica. Al no ser permeables a estos cambios, las estructuras organizacionales no pueden direccionarlos de forma adecuada y potenciar los efectos positivos en la dinámica institucional.

Los académicos en conjunto con las autoridades institucionales deben generar las estrategias pertinentes para evitar o reducir los efectos perversos que producen los criterios de evaluación de los programas sobre el desarrollo de las actividades de los académicos. A la par de resolver las problemáticas internas de las instituciones, será necesario fundar las estrategias para utilizar los programas como plataforma para integrarse en las comunidades disciplinares del campo educativo que tienen mayor trayectoria y experiencia en investigación educativa y así establecer vinculación y colaboración con estas.

Finalmente, esta investigación permitió reconocer algunas dimensiones del modelo de profesión académica en las escuelas normales que se encuentran en proceso de configuración. Los resultados y conclusiones que deriva este estudio permiten reconocer el

momento en que se encuentran la profesión académica normalista, de donde viene y hacia dónde podría dirigirse si las condiciones actuales se mantienen constantes. Identificar los cambios que están ocurriendo en la forma de realizar las actividades, las particularidades de cultura académica-institucional y características de las trayectoria e identidad de los académicos normalistas permite tener referentes que pueden ayudar con la definición de políticas educativas adecuadas para el sistema de escuelas normales y así fortalecer las proyecciones a futuro de los procesos de mejora.

### **6.5 Consideraciones del estudio y agenda de nuevas preguntas de investigación**

El estudio de la profesión académica en las escuelas normales a nivel nacional presenta múltiples dificultades dada la cantidad de instituciones normalistas, las diferencias entre estas y la complejidad que representa establecer contacto con los académicos. Esto complejiza el instaurar una metodología que contemple todas las variables que constituyen el fenómeno de estudio. El diseño de esta investigación buscó mantener correspondencia y coherencia entre la variabilidad de condiciones del sistema de escuelas normales y la constitución de la profesión académica normalista como objeto de investigación.

Esta investigación, consciente de las limitaciones que genera su diseño metodológico, buscó establecerse como un análisis inicial desde una perspectiva teórico-metodológica fértil para generar información de lo que está ocurriendo en el sistema de escuelas normales y en la configuración de la profesión académica específica. Sin embargo, en esta generalidad se pierde el enfoque de la especificidad de condiciones y características históricas de cada institución en las cuales se conforman las características particulares de la profesión académica.

Por tal motivo, se considera necesario continuar con esta línea de investigación desde un enfoque de orden cualitativo que permita comprender a detalle lo que ocurre a nivel individual en el proceso de cambio y configuración en el que se encuentra la profesión académica normalista. Mediante este enfoque, sería posible comprender y explicar, de forma integrada y a mayor profundidad, las tendencias de cambio que están ocurriendo. Este procedimiento permitiría establecer conjeturas sobre los cambios y continuidades que se

presentan en las diferentes tipologías de escuelas normales, comprender las razones de estos e identificar cuáles son los motivos que pueden impulsar un cambio significativo (Fullan, 2002; Gil-Antón, 2010).

El modelo teórico-metodológico que guio la investigación no se propuso comprender diferencias entre los tipos de instituciones que conforman el sistema normalista. Si bien se asume la existencia de marcadas diferencias entre el origen, los objetivos particulares de las instituciones y la forma de llevar a cabo las funciones sustantivas, se consideró oportuno para responder la pregunta de investigación asumir que existen similitudes en los procesos de las culturas institucionales, el *habitus* y el *ethos* normalista que son comunes en todo el sistema. Sin embargo, las diferencias pueden proporcionar marcos de referencia de cómo determinadas características hacen probable la apropiación de las políticas de educación superior. Con base en esto, se podrían identificar las semejanzas o asimetrías en el desarrollo de la profesión académica entre los diversos tipos de instituciones.

Es preciso señalar que los académicos que integran la muestra representan un grupo con condiciones y características que no necesariamente mantienen representativa exacta del universo de académicos normalistas o de lo que ocurre en cada una de las escuelas normales del país. Cada contexto institucional guarda necesidades de configuración particular de las prácticas y actividades, donde la gestión directiva influye de forma significativa sobre la orientación y permisibilidad del nivel de dedicación a la docencia e investigación. Los resultados aportan una perspectiva de lo que ocurre en un sector específico de académicos que han logrado obtener el reconocimiento en los programas de política pública y sobre otro grupo que tiene las condiciones y muestra un interés por incursionar en estos.

A pesar de la diversidad de académicos en la muestra general, el número limitado de participantes de cada tipo de institución normalista no permite realizar generalizaciones de los resultados obtenidos. El procedimiento de recolección de información en formato digital permitió conseguir la participación de académicos de cada una de las tipologías de instituciones normalistas a nivel nacional. Sin embargo, se obtuvo una tasa de respuesta efectiva relativamente baja en cada tipo de institución. Este tipo de métodos está asociado a una mayor tasa de rechazo de la participación o de abandono y una menor tasa de respuesta

efectiva en contraste con otros métodos de recolección de información (De Marchis, 2012; Heerwegh y Loosveldt, 2008; Manfreda et al., 2008; Utzet y Martín, 2020).

Es oportuno considerar para futuras investigaciones que el análisis de los efectos de los programas de políticas pública debe de ser realizado con precaución metodológica, ya que los efectos de las políticas pueden mantener influencia de cambio directos e indirectos. Los programas de estímulo y reconocimiento coexisten y se vinculan con otros dispositivos de política dirigidos a producir efectos sobre otros factores relacionados entre sí, por lo cual resulta difícil aislar el efecto de un programa en singular (De Vries, 2000). Es necesario el análisis de las políticas desde su diseño, implementación, evaluación e identificación de los efectos reales que han tenido sobre diversos elementos de la dinámica académica en función de las características de la realidad y contexto institucional (Salas et al., 2019).

Otra vertiente para estudios posteriores es establecer cuáles son los estándares mínimos o línea base del desarrollo de las funciones sustantivas a la que deben aspirar los académicos de escuelas normales —en función de sus condiciones— para que las instituciones sean consideradas como IES genuinas (Salas et al., 2019). Finalmente, con base en los resultados de la presente investigación, resulta primordial generar una línea de investigación sobre cómo se relaciona la configuración de la profesión académica y el perfil de docente-investigador con la calidad de la formación de los estudiantes de grado y posgrado en las escuelas normales.

## Referencias

- Acosta, A. (2002). ¿Adiós a la universidad? *Revista de educación superior*, 31(123), 71-78. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/123/2/1/es/adios-a-la-universidad>
- Acosta, A. (2014). Ideas, políticas y decisiones en educación superior universitaria. Texto de próxima publicación incluido. En A. Acosta, (Coord.). *Historias Paralelas II: 15 años después*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/Acosta.pdf>
- Acosta, A. (2016). La universidad, hoy: imágenes, prácticas y representaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18). <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/1386/1767>
- Abal, J., Auné, S., y Attorresi, H. (2018). Variación de la escala Likert en el test de Utilidad de la Matemática. *Interacciones*, 4(3), 177-189. [10.24016/2018.v4n3.134](https://doi.org/10.24016/2018.v4n3.134)
- Aguilar, L. (2012). Introducción. En L. Aguilar (comp.). *Política pública*. México: Siglo XXI. [http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i\\_pp\\_eap.pdf](http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf)
- Aguilera, J., Rodríguez, Z. y Fernández, Z. (2016). La Escuela Normal para Maestros de Oriente: su trascendencia para la educación y las tradiciones de lucha de la juventud santiaguera (1916-1958). *Santiago, Especial* 30, 110-124. <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/1813/1786>
- Aguayo-Rousell, H. (2019). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-22. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10450/17720>
- Aisenstein, Á., Guevara, J. y Feijoó, M. (2017). Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990. *Historia de la educación - anuario*, 18(1), 1-35. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772017000100008&lng=es&tlng](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772017000100008&lng=es&tlng)
- Alarcón, A. y Muñoz, S. (2008). Medición en salud: Algunas consideraciones metodológicas. *Revista médica de Chile*, 136(1), 125-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000100016>
- Albarrán, J. y Jiménez, E. (2017). La formación de formadores, una mirada a la situación actual. En memorias del primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán. México: SEP. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H111.docx.pdf>
- Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 1(6), 197-214 <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/download/4240/6410>

- Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20), 31-46.  
<http://www.redalyc.org/pdf/4436/443643895003.pdf>
- Altbach, P. (2005). *Harsh Realities. The Professoriate Faces a New Century*. En P. G. Altbach, R. O. Berdahl y P. J. Gumpert (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges. Second Edition* (pp. 287-314). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.  
[https://books.google.com.mx/books?id=0UoHIAeSKvAC&pg=PA287&lpg=PA287&dq=the+Professoriate+Faces+a+New+Century&source=bl&ots=qIxFRRssnD&sig=GrK1YOHR5KaHSboDtKr9atWwm\\_A&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiVq8jq1ePaAhXkY98KHQfrBUEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=the%20Professoriate%20Faces%20a%20New%20Century&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=0UoHIAeSKvAC&pg=PA287&lpg=PA287&dq=the+Professoriate+Faces+a+New+Century&source=bl&ots=qIxFRRssnD&sig=GrK1YOHR5KaHSboDtKr9atWwm_A&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiVq8jq1ePaAhXkY98KHQfrBUEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=the%20Professoriate%20Faces%20a%20New%20Century&f=false)
- Altbach, P. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. *La educación superior en el mundo*, 3.  
[https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7931/1/02%20\(5-14\).pdf](https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7931/1/02%20(5-14).pdf)
- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO World Conference on Higher Education. Recuperado de  
[http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,\\_Reisberg,\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution,\\_UNESCO\\_2009.pdf](http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf)
- Attorresi, H., Lozzia, G., Abal, F., Galibert, M. y Aguerri, M. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(2), 179-188. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921792007>
- Austin, A. (1992). Faculty cultures. In B. Clark & G. Neaves (Eds.), *Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1614-1623). Oxford: Pergamon.
- Ávalos, B. y Matus C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51, (1), 57-83.  
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>
- Ávalos, B. (2011). Formación Inicial Docente, Profesores para una Educación para Todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO-OREALC-CEPPE.  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>
- Álvarez-Montero, E. (2016). La Cultura de la Investigación en las Instituciones de

- Educación Superior IES. *Revista Teckne*, 9(1).  
<http://www.unihorizonte.edu.co/revistas/index.php/TECKNE/article/viewFile/76/75>
- Álvarez, G. y De Vries, W. (2014). *Un modelo agotado de relación entre el Estado y las instituciones de educación superior*. En H. Muñoz (coord.). *La universidad pública en México, análisis reflexiones y perspectivas*. México: MaPorrúa-UNAM.
- Aravena, P., Moraga, J., Cartes, R. y Manterola, C. (2014). Validez y confiabilidad en investigación odontológica. *International journal of odontostomatology*, 8(1), 69-75. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-381X2014000100009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-381X2014000100009)
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la educación superior*, 40(158), 41-57.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a3.pdf>
- Arimoto, A. (2014a). *The teaching and research nexus in the third wave age*. In J. Cheol, A. Arimoto, W. Cummings and U. Teichler (eds). *Teaching and research in contemporary higher education*. Dordrecht: Springer.
- Arimoto, A. (2014b). Higher Education Reforms and the Academic Profession from a Comparative Perspective. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, (8), 5-18. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/esjkyoiku/8/0/8\\_5/pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/esjkyoiku/8/0/8_5/pdf)
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión. (17). México: SEP.  
<http://docplayer.es/14227016-El-sistema-de-formacion-de-maestros-en-mexico-continuidad-reforma-y-cambio-alberto-arnaut-alberto-arnaut-c-d-17.html>
- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado.  
[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)
- Aronson, P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y Sociedad*, (20), 7-19. <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n20/n20a01.pdf>
- Arrecillas, A. (2019). Del pathos de la formación inicial de docentes, al ethos de la formación de profesionales de la educación. En M. Muñoz y A. Barraza (cord.). *Formación docente. reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. Cap. IV, p. 100-122. México: Red Durango de Investigadores Educativos.  
<http://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf#page=100>
- Arroyo, F. y Fernández, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*.

Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

- Ballesteros, Z. (2019). Los procesos formativos del docente de la Escuela Normal ante las demandas de su práctica. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 11(20), 90-105.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6951592>
- Bautista, A., Wong, J., y Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 311-326. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18171/1/PSE-7-3-311.pdf>
- Barrón, C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(118), 45-69.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210804>
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161. <http://blogs.helsinki.fi/ypeda-komposti/files/2007/11/becher-1994.pdf>
- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, España: edit. Gedisa
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Decimoctava edición, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.  
<https://archive.org/stream/LaConstruccionSocialDeLaRealidadThomasLuckmann/La%20Construccion%20Social%20De%20La%20Realidad%20-%20Thomas%20Luckmann#page/n181/mode/1up>
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica. *Estudios sobre Educación*, 19, 139-163.  
<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4584/3952>
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14 (6).  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/053901847501400602?journalCode=sia>
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P. (1998). Capital social, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires: Montessor jungla simbólica.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Argentina: Siglo XXI editores.  
<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf>
- Boyer, E. (1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton, NJ:

- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Recuperado de <http://www.hadinur.com/paper/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>
- Boyer, E. (1997). Una propuesta para la educación superior del futuro, (Trad. S. Fredín) México: Universidad Autónoma Metropolitana; FCE
- Boyer, E.; Altbach, P. y Whitelaw, M. (1994). The Academic Profession. An International Perspective. A Special report. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ. <https://eric.ed.gov/?id=ED371686>
- Bruner, J. (1991). Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza. <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Brunner, J. (1990). Educación superior en América Latina, cambios y desafíos. Santiago, Chile: Fondo de cultura Económica. <http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/BRUNNER-educacion superior en cap I.pdf>
- Brunner, J. (2007). Universidad y sociedad en América Latina. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Xalapa, Universidad Veracruzana. <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>
- Brunner, J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(2), 203-230. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200012>
- Brunner, J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. Educación XX1, 17 (2), 17-34.
- Brunner, J. y Flisfisch, Á. (1983). La profesionalización académica tardía. Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Tomo I, Cap. X, 171-212. Chile: Primera edición FLASCO. <http://www.flacsochile.org/publicaciones/los-intelectuales-y-las-instituciones-de-la-cultura/>
- Bruns, B y Luque, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe [Resumen]. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Cabello, V. (2012). La profesión docente en las escuelas normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta Sociológica*, 58, 10-39. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32152/29598>
- Cárdenas, V. (2015). Motivaciones para ingresar al SNI. Un estudio de caso con investigadores jóvenes. *Sinéctica*, 44. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/155>
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras

- históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta educativa*, (45), 81-90.  
[http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA45\\_articulo\\_carli.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA45_articulo_carli.pdf)
- Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis educativa*, 19(1), 12-19.  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1026/955>
- Castro-Rubilar, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*, 21(2), 12-21.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022017000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022017000200002)
- Chabannes, R. (2013). La formación de profesores en Francia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 29-48.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566368>
- Chapa, M., González, I. y Ovalle, F. (2012). La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. En memorias del Primer Congreso Internacional de Educación.  
[http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_06/a6p7.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf)
- Clark, B. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299902.pdf>
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Futura.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Clark, B. (2004). *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.  
[https://books.google.com.mx/books?id=Kd5DBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Kd5DBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Cohen, E. y Franco, R. (2005). *Gestión social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. México: CEPAL, Siglo XXI.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1863/1/S3092C678G\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1863/1/S3092C678G_es.pdf)
- Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 13(25), 330-353. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguay de*

- Ciencia Política*, 21(1), 13-42.  
<http://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>
- Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, & M. Hamilton (eds) *International Handbook of Teacher Education* (69-135). Singapore: Springer.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366-0\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366-0_3)
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 era ed.). Thousand Oaks, California: SAGE
- Cruz, O. (2013). Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (Coords.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cruz, K., Guzmán, S., Loya, A., y Rivera, S. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10). [http://11-ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/219/214](http://11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/219/214)
- Cruz-Pallares, K. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador. *Ra Ximhai*, 15(1), 89-100.  
<http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71697/63258>
- David, P. y Foray, D. (2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. *Comercio exterior*, 52(6), 472-490.  
<http://www.economia.unam.mx/academia/inae/inae3/u114.pdf>
- De la Orden, A., León, G., Asensio, I., Mafokozi, J., González, C. y Muñoz, A. (2002). Funciones de la universidad. *Revista de Educación*, (328), 267-281.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281510861.pdf?documentId=0901e72b8125940f>
- De la Torre, S. (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. *Educación*, 19, 7-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570196>
- De Magalhães, M., Cotterall, S. y Mideros, D. (2018). Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- De Marchis, G. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Vol. 18, núm. especial octubre, págs.: 263-272. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40980](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40980)
- Dengo, M. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. M. Salazar (Ed.). *Historia de la educación costarricense* (p. 193-265). San José, Costa Rica: EUNED.
- De Sousa-Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la*

*postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

[http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/sites/default/files/publicaciones/DE%20LA%20MANO%20DE%20ALICIA\\_Boaventura%20de%20Sousa.pdf](http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/sites/default/files/publicaciones/DE%20LA%20MANO%20DE%20ALICIA_Boaventura%20de%20Sousa.pdf)

De Vries W. y Álvarez, G. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En H. Muñoz, (coord.). *La universidad pública en México, análisis reflexiones y perspectivas*. México: MaPorrúa-UNAM.

Diario Oficial de la Federación (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura.

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984)

Diario Oficial de la Federación (2013). Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

[http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas\\_PROMEP\\_2013.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas_PROMEP_2013.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2016). Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017.

[http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas\\_2017.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas_2017.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2017). Acuerdo por el que se emite el nuevo reglamento del sistema nacional de investigadores.

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5470107&fecha=27/01/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5470107&fecha=27/01/2017)

Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia.

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018)

Dirección General de la Educación Superior para Profesionales de la Educación (2017). Estadística del personal académico 2016-2017.

<https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2011). Reforma Curricular de la Educación Normal. México: DGESPE.

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc\\_perfil\\_ene2011.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf)

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2019). Estadísticas, Estadísticas ciclo escolar 2018-2019. México: DGESPE.

<https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Profession*. París: Armand Colin.

- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Ducoing, P. (2014). De la Formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, D.F: UNAM.  
<https://evaluaryaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>
- Douglas, M. (1996) *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Universo.
- Edel, R., Ferra, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la educación superior*, 47(187), 71-92.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602018000300071&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071&lng=es&tlng=es)
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?.  
<http://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2017/11/Profesion-Profesor-en-AL.pdf>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.  
[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>
- Escudero, E. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, 84-99.
- Estévez, E. (2009). *El doctorado no quita lo tarado, pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora, significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Estévez, E., Martínez, J. y Martínez, R. (2009). El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano. En *Memorias electrónicas del décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, México.  
[https://www.academia.edu/5400460/La\\_Reconfiguraci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Profesi%C3%B3n\\_Acad%C3%A9mica\\_en\\_M%C3%A9xico\\_Trabajos\\_Presentados\\_en\\_el\\_X\\_Congreso\\_Nacional\\_de\\_Red\\_de\\_Investigadores\\_sobre\\_Acad%C3%A9micos](https://www.academia.edu/5400460/La_Reconfiguraci%C3%B3n_de_la_Profesi%C3%B3n_Acad%C3%A9mica_en_M%C3%A9xico_Trabajos_Presentados_en_el_X_Congreso_Nacional_de_Red_de_Investigadores_sobre_Acad%C3%A9micos)
- Estévez, E. y Martínez, J. (2011). El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (12).  
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>
- Estévez, E., Coronado, M. y Martínez, A. (2012). *Modelo innovador de evaluación de*

*instituciones de educación superior con énfasis en la docencia*. México: Universidad de Sonora.

- Estévez, E., González, E., Valdés, A., Arcos, J., Ramiro, F. & Gutiérrez, L. (2020). Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS. *Higher Education Forum*, 17, 99-114.  
<http://doi.org/10.15027/48956>
- Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Historia mexicana*, 22(4), 494-513. Recuperado de  
<http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/30051/1/22-088-1973-0494.pdf>
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Revista de Ciencias Económicas*, 33(2), 39-65.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/22216/23751>
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 24-39.  
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT\\_Fernandez\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Fernandez_Unidad_2.pdf)
- Fernández, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (23), 99-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805006>
- Fernández, N. y Pérez, C. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. Educação. *Revista do Centro de Educação*, 36(3), 351-363. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313003>
- Ferra, G. (2015). El Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior en el contexto de las escuelas normales: miradas desde la política pública como oportunidad de cambio organizacional. En Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 16 al 20 de noviembre en Chihuahua, Chihuahua, México.  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1912.pdf>
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(1), 117-142.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>
- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, 31(124), 103-123.  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124\\_S3A7ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf)
- Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College

Press.

- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform* (Vol. 10). Psychology Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 6(2), 1-14.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. Segunda edición, México: SEP-Amorrortu.  
<https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- Franco, J. y González, I. (2017). Una aproximación a la cultura científica de compartir. En memorias del primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán. México: SEP.  
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/J183.docx.pdf>
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: Estado del arte. *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n93/v23n93a3.pdf>
- Frigerio, G. (2001). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? En Documento de apoyo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile.  
[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/reformas\\_educativas\\_reforman\\_escuelas\\_frigerio.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/reformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf)
- Gajardo-Asbún, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502019000100079](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100079)
- Galaz, J. (2012). La profesión académica a principios del siglo XXI, la reconfiguración de la profesión académica en México. En J. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. Sevilla, J. Arcos, y J. Martínez, (coord.). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Universidad autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California: México
- Galaz, J. y Gil-Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).  
<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Galaz, J., De la Cruz, A. y Rodríguez, R. (2009). El académico mexicano miembro del sistema nacional de investigadores, una exploración inicial. En *Memorias electrónicas del décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, México.  
[https://www.academia.edu/5400460/La\\_Reconfiguraci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Profesi%C3%B3n](https://www.academia.edu/5400460/La_Reconfiguraci%C3%B3n_de_la_Profesi%C3%B3n)

[n Acad% C3%A9mica en M% C3%A9xico Trabajos Presentados en el X Congreso Nacional de Red de Investigadores sobre Acad% C3%A9micos](#)

- Galaz, J., Padilla, L., Gil, M. y Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, (28), 53-69.  
<https://works.bepress.com/galazfontes/2/>
- Galaz, J., Gil-Antón, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., y Martínez, J. (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California.
- Galicia, L., Balderrama, J., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n2/2007-1094-apertura-9-02-00042.pdf>
- Gargallo, B. (2002). La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos. Teoría de la educación, *Revista interuniversitaria*, 14, 19-46.  
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2967>
- Gatti, A. (2014). La formación inicial de profesores en Brasil. *Tabanque Revista Pedológica*, 27, 15-24.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/182552/document%20%2864%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gauthier, E. (2006). El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante CHILE: Arte, humanidades y ethos universitario en la formación de profesores de enseñanza básica. En UNESCO (2005). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. OREALC/UNESCO: Santiago Chile, Chila.  
[http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos\\_innovadores\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_una\\_ap/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos_innovadores_en_la_formacion_inicial_docente_una_ap/)
- Gauthier, C. y Mellouki, M. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec, MEQ. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).  
<http://www.oecd.org/education/school/quebec.pdf>
- Geertz, C. (1984). *La interpretación de la cultura*. Editorial Gedisa.  
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Giddens, A. (1995). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, M. (2005). Teoría y Análisis de la Cultura. México: CONACULTA.  
<http://ru.iis.sociales.unam.mx/dspace/handle/IIS/5035>
- Gil-Antón, M. (1994). Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil-Antón, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, 29(113). [http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista113\\_S3A2ES.pdf](http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista113_S3A2ES.pdf)

- Gil-Antón, M. (2010). El oficio académico: los límites del dinero. En Arnaut, A. y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas nacionales*. vol. VII Educación, 419-448. México: El Colegio de México.
- Gil-Antón, M. y Contreras, L. (2018). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19.  
[http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista184\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista184_S1A1ES.pdf)
- Gil-Antón, M. y Contreras, L. (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e01, 1-15.  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443/1733>
- González, E., Estévez, E., y Del Cid, C. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19).  
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3952/2210>
- Góngora, E. (2012). *Prestigio académico, estructuras, estrategias y concepciones, el caso de los sociólogos de la UAM*. México: ANUIES.
- Gómez, J. y Dolores, M. (2009). La validez de los test, escalas y cuestionarios. *La Sociología en sus Escenarios*, (12).  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1750>
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.  
<https://chaconrosalesfranklinjose.files.wordpress.com/2014/05/innovacion3b3n-educativa-teor3ada-procesos-y-estrategias-manuel-rivas-marcano.pdf>
- González, R., Ochoa, S. y Celaya, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad y Empresa*, 18 (30), 13-31.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187244133007>
- González, T. y Varela, C. (2016). La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 111-124.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5738276.pdf>
- Gopaul, B., Jones, G., Weinrib, J., Metcalfe, A., Fisher, D., Gingras, Y. y Rubenson, K. (2016). The Academic Profession in Canada: Perceptions of Canadian University Faculty about Research and Teaching. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 55-77.  
<http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/185269/pdf>
- Guzmán, C., y Di Napoli (2014). Competing narratives of time in the managerial

- university: the contradictions of fast time and slow time. En P. Gibbs, O. Ylijoki, C. Guzmán y R. Barnett (Eds.), *The Flux of Time in the Contemporary University*, (154-167).
- Guzmán, C. y Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 191-206. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art10.pdf>
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Grediaga, R., Rodríguez, J., y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-ANUIES.
- Grediaga, R. (2011). Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 679-686. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300001&lng=es&tlng=es)
- Hamui, M. (2007). El proceso de identidad en el rol académico. En memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Mérida, Yucatán del 5 al 9 de noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920323.pdf>
- Hamui, M. (2008). La identidad en la conformación del ethos: el caso de un grupo científico de investigación sobre relaciones internacionales de una institución de educación superior. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 87-118. <http://www.redalyc.org/pdf/598/59826104.pdf>
- Haug, M. (1973). Deprofessionalization: an alternate hypothesis for the future. *The Society Review Monograph*, 20, 195-211. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-954X.1972.tb03217.x>
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=BzLUossL1aMC&oi=fnd&pg=PA11&ots=gw5KqmI6eh&sig=pdR3Z5nIlatTN630h544opFJWnw#v=onepage&q&f=false>
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021218711015>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento, la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339(84), 43-58.  
[http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339\\_04.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf)
- Heerwegh, D. y Loosveldt, G. (2008). Face-to-face versus web surveying in a high-internet-coverage population differences in response quality. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 836–846. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn045>
- Hernández, A., Trujillo, L. y Santiz, R. (2019). Enseñar a investigar en la formación inicial docente: prácticas y hábitos en el acompañamiento del documento de titulación. En memorias del IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California, celebrado del 9 al 12 de abril de 2019.  
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P049.pdf>
- Horta, H. & Yudkevich, M. (2016). The role of academic inbreeding in developing higher education systems: Challenges and possible solution. *Technological Forecasting and Social Change*, 113(PB), 363-372.  
<https://www.sciencedirect.com/journal/technological-forecasting-and-social-change/vol/113/part/PB>
- Höhle, E. y Teichler, U. (2013). The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys. En B. Kehm, B. & U. Teichler, (Eds.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht: Springer, 23–38.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural. *Revista de Educación*, 286. 5-34.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=514>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México Informe 2015. México: INEE.  
[https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). La educación normal en México elementos para su análisis. México: INEE.  
<https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis/>
- Inzunza, J., Assael, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012)

- Izquierdo, I. y Atristan, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: tensiones y estrategias identitarias. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502019000100127](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100127)
- Jiménez, J. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión Política* 21(41), 81-90.  
<https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Jiménez, M. (2019). Identidad académica una franquicia en construcción. *Educación*, 55(2), 543-560. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/v55-n2-jimenez/451334>
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, (45), 11-22.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva imagen.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (Trad. Pineda, L. y Mora, I.). Cuarta ed. México: McGraw-Hill.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL.  
<https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/Pol%20y%20políticas%20públicas%20y%20políticas%20públicas%20y%20políticas%20públicas.pdf>
- Latapí, P., Olmedo, J., Lever, L., Gamper, F., y Delgado, M. (1995). ¿Cómo promover la innovación en las escuelas y entre los maestros? *Sinéctica*, (6).  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/521/514>
- Letelier, V. (1940). El Instituto Pedagógico, miscelánea de estudios pedagógicos (Pról. R. Munizaga). Santiago: Germano-chilena.  
<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0057491.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Raza e historia*. En *Antropología estructural, mito, sociedad, Humanidades*. México: Siglo XXI.
- Llivina, M. y Urrutia, I. (2017). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. In Conferencia. Universidad. UNESCO.  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes\\_Llivina.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf)
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio

- de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3) 1151- 1169. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690031>
- Loaiza, Y. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7 (2), 67-93. <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454001.pdf>
- López-Segrera, F. (2016). Educación superior comparada, tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação*, 21(1), 13-32. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00013.pdf>
- López, Y., González, J. y Martínez, J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales de san Luis Potosí: diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. En memorias del primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán. México: SEP. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf>
- López-Tinajero, N. (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(1), 93-116. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029104.pdf>
- Lorenzo, J., Muñoz, I. y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/44866/46497>
- Loughran, J., & Hamilton, M. (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer. <https://www.springer.com/gb/book/9789811003646>
- Lozano, A. (2019). El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de la evaluación: el caso del SNI y el PRODEP. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 89-100. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/481>
- Macfarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59-73. [http://audio.edu.hku.hk/f/acadstaff/367/Unbundling\\_paper\\_HEQ.pdf](http://audio.edu.hku.hk/f/acadstaff/367/Unbundling_paper_HEQ.pdf)
- Magaña, D., Aguilar, N. y Vázquez, J. (2017). Análisis Factorial Confirmatorio para medir las limitantes percibidas en el pregrado para el desarrollo de actividades de investigación. *Nova scientia*, 9(18), 515-536. <https://doi.org/10.21640/ns.v9i18.838>
- Manfreda, K., Bosnjak, M., Berzelak, J., Haas, I. y Vehovar, V. (2008). Web surveys versus other survey modes: a meta-analysis comparing response rates. *International Journal of Market Research*, 50 (1), 79-104. <https://doi.org/10.1177/147078530805000107>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31. <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>

- Marugán, M. y Cruces, J. (2013). Fragmentación y precariedad en la universidad. *Sociología del Trabajo*, 78, 10-34. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19093/fragmentacion\\_marugan\\_ST\\_2013.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19093/fragmentacion_marugan_ST_2013.pdf?sequence=1)
- Martínez, G. J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e067. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Matos, E. y Cruz, L. (2017). la investigación en instituciones de educación superior como proceso sustantivo integrado: su reto endógeno. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5(3), 75-85. <https://upse.edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/view/212/235>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa, una introducción conceptual. 5ta edición. Madrid: Pearson educación.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Meny, I. y Thoenig, J. (1992). Políticas Públicas y Teorías del Estado. *Las Políticas Públicas. Cap. II*, p. 43-80. Barcelona: Editorial Ariel.
- Misuraca, M., y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los 90? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 251-266. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717074019.pdf>
- Molina, A. (2015). Extensión Universitaria, la función olvidada. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(21). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1733>
- Molina, A. y Ejea, T. (2017). Política cultural de las instituciones de educación superior públicas en México. modelos de la tercera función sustantiva universitaria y su pertinencia regional. En Memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1184.pdf>
- Morales, G. (2009). Las escuelas normales en nuevo león y los procesos sociohistóricos e institucionales que les han dado identidad: reporte de investigación de un estudio de casos. Memoria del X congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0909-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0909-F.pdf)
- Müller, I. (2010). La formación docente en Alemania. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 170-177. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5586/5008>
- Murillo, J. (2005). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En

- UNESCO. Modelos innovadores en la formación inicial docente. OREALC/UNESCO: Santiago Chile, Chila.  
[http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos\\_innovadores\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_una\\_ap/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos_innovadores_en_la_formacion_inicial_docente_una_ap/)
- Musselin, C. (2007). Transformation of Academic Work: facts and Analysis. En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 175- 190). Kassel: University of Kassel.  
<https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt5c10883g/qt5c10883g.pdf>
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259009>
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.  
<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Negrete, T. y Rodríguez, M. (2013). Perfil de la profesión académica en la educación normal del Distrito Federal. México: Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/166-perfil-de-la-profesion-academica-en-la-educacion-normal-del-distrito-federal>
- Niemi, H. (2013). The finish teacher education. teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 117-138.  
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9326/8886>
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En: Cox, C. (ed). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria. Pág. 455.  
[https://www.academia.edu/30061874/El\\_profesorado\\_su\\_gremio\\_y\\_la\\_reforma\\_de\\_los\\_90\\_presiones\\_de\\_cambio\\_y\\_evoluci%C3%B3n\\_de\\_la\\_cultura\\_docente](https://www.academia.edu/30061874/El_profesorado_su_gremio_y_la_reforma_de_los_90_presiones_de_cambio_y_evoluci%C3%B3n_de_la_cultura_docente)
- Oberschall, A. (1973). *Social conflict and social movements*. Englewood Cliffs, EUA: Prentice Hall.
- Ocampo, E., Jiménez, S. y Palacios, L. (2020). El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivadas de la diversificación de su carga laboral. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 41-56.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.  
<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Ortega, C. y Hernández, A. (2017). La búsqueda de la calidad en la formación inicial del

- docente, a través del perfil PRODEP. *Debates en Evaluación y Currículum, Congreso Internacional de Educación Evaluación*, 2(2), 3932-3942.  
<http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/F021.pdf>
- Ortiz, C., Madrueno, J. y Ortiz, J. (2020). El desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales de la región noroeste de México. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(2), 22-35.  
[http://www.cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR\\_REIIE/article/view/590/951](http://www.cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/590/951)
- Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-865. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a8.pdf>
- Paim, R., y Martins, R. (2018). Aprendizagens da docência: contribuições do Pibid na formação inicial de professores. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(3). <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652045/18080>
- Parra, M. (2007). Políticas públicas y cambios en los ritmos de producción y modalidades de difusión de los resultados de investigación en la profesión académica. El caso venezolano. *Sociológica*, 22(65), 17-43.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v22n65/2007-8358-soc-22-65-17.pdf>
- Parra, G., Hickman, H., Landesmann, M. y Pasillas, M. (2017). Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: análisis de un caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 98-109. <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/1044/1510>
- Pedro, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(1), 60-88.  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/233/213>
- Pérez, D., Atilano, P., Condés, J. y Hernández, J. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 355-381 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9400>
- Pérez, L., Grediaga, R., Gil, M., Casillas, M., De Garay, A. y Pizzonia, C. (1991). Los académicos de las universidades mexicanas: contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Sociológica*, 6(15).  
<https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/03/Los-acad%C3%83%C2%A9micos-de-las-universidades-mexicanas.pdf>
- Pérez, M. (2015). ¿Quién es el docente universitario de la educación normal?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(3), 119-138.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543005>
- Pérez, R. (2010). Tensiones y desafíos de la profesión académica en el marco de los mecanismos de regulación estatal. En memorias del Congreso Iberoamericano de Educación, celebrado en Buenos Aires, Argentina.

[http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3383\\_Perez.pdf](http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3383_Perez.pdf)

- Perkin, H. (1987). The academic profession in the United Kingdom. In B. R. Clark (Ed.), *The academic profession: National, disciplinary and institutional settings* (pp. 13–59). Berkeley: The University of California Press.  
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=3GO\\_eXnNj6kC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Perkin,+H.+J.+\(1987\).+The+academic+profession+in+the+United+Kingdom.&ots=7Pn7X-vs17&sig=4HI6D5snMrbVWjwMQ-ENTaZ7mos#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=3GO_eXnNj6kC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Perkin,+H.+J.+(1987).+The+academic+profession+in+the+United+Kingdom.&ots=7Pn7X-vs17&sig=4HI6D5snMrbVWjwMQ-ENTaZ7mos#v=onepage&q&f=false)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el centro de enseñanza*. Barcelona: Grao.  
[https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Pillen, M., Den Brok, P. & Beijgaard, D. (2013). Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1300070X>
- Pinto, R., Galaz, J. y Padilla, L. (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: Una comparación metodológica. *Revista de la educación superior*, 41(163), 9-49.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602012000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300001&lng=es&tlng=es)
- Prati, M. (2012). Tribus y territorios estudiantiles: Notas metodológicas acerca de la relación entre disciplinas del conocimiento y cultura política en estudiantes de la UNLP. *Cuestiones de sociología*, (8), 143-152.  
<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn08a14/4336>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas, mirada internacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 19-33.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422157>
- Prieto, M. (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, (17). <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/certus17.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (2018). *Profesores con Reconocimiento a Perfil Deseable Vigente*.  
[http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/ultimosbenef/Perfiles\\_vigentes\\_2017.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/ultimosbenef/Perfiles_vigentes_2017.pdf)
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (2019). *Cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP*.  
<https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- Ramírez, F. (2015). La identidad institucional y los formadores de profesores de la escuela normal. En *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, celebrado del 16 al 20 de noviembre en Chihuahua, Chihuahua, México.

- Ramírez, E. y Mekochi, Y. (2015). Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(25), 101-127. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14786/13159>
- Reyes, G. y Suriñach, J. (2010). Los nuevos ingresos como candidato a investigador en el SNI, 1996-2003. *Perfiles educativos*, 32(127), 8-37. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100002&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez, J. (2000). Mercado y profesión académica en Sonora. México: ANUIES.
- Rodríguez, S., y Aguilera, J. (2011). Cualidades éticas del Ethos (εἶθός) profesional. [http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XIV/RODRIGUEZ\\_ALFREDO\\_ET\\_AL.pdf](http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XIV/RODRIGUEZ_ALFREDO_ET_AL.pdf)
- Rodríguez, J. y Durand, J. (2013). Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 35(spe). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea5.pdf>
- Romero, M. (2016). Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia en Colombia. *Athenea Digital*, 16(2): 427-435. <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v16-n2-romero/1799-pdf-es>
- Rondero, N. (2002). El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo. *Sociológica*, 17(49), 205-229. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026562008>
- Roux, R. (2019). Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1139-1149. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/394>
- Salas, I., Buendía, A. y Pérez, A. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la educación superior*, 48(191), 25-49. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602019000300025&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000300025&lng=es&tlng=es)
- Salgado, R. (2006). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Venezuela: Instituto internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). [https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_region\\_normales\\_universidades.pdf](https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_region_normales_universidades.pdf)
- Sánchez, M. (2015). Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. Perspectivas en Psicología: *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12, 44-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/483547668005>
- Sánchez, M. y Garza, M. (2013). Cultura y estrategia en las instituciones de educación

- superior. *Educere*, 17(58), 487-499.  
<http://www.redalyc.org/html/356/35630404012/>
- Sánchez, M. y del Sagrario, C. (2015). La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: un estudio de la reciente reforma laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(4), 121-156.  
<http://www.redalyc.org/pdf/270/27043549006.pdf>
- Sánchez-Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a9.pdf>
- Sancho, J. (2010). ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? En A. Puiggrós, M. Fullan, M. Rodríguez, J. Sancho, G. Anderson, P. McLaren, . . . I. Goodson, (Debate temático). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? la opinión de los especialistas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1093-1145. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000400006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006&lng=es&tlng=es)
- Sancho-Gil, J., Bosco, A., Alonso, C., y Sánchez, J. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-30.  
<https://relatec.unex.es/article/view/1823/1368>
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 419-443.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200005&script=sci_arttext)
- Saravia, L. y Flores, I. (2005). La formación de maestros en América Latina, estudio realizado en diez países. Lima, Perú: PROEDUCA-GTZ.  
[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_estudio\\_10\\_paises.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formacion_maestros_america_latina_estudio_10_paises.pdf)
- Scharager, J. y Rodríguez, P. (2019). Identidad profesional de los administradores de la calidad en universidades chilenas: entre la invisibilización y la burocratización. *Calidad en la Educación*, 1(50), 254-283.  
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.538>
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.  
[http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan\\_Digital\\_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership.%203rd%20Edition.pdf](http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership.%203rd%20Edition.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2000). La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Rehabilitación. México: SEP.  
[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex\\_09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex_09_01.pdf)

- Secretaría de Educación Pública (2017). Instituciones de educación superior. <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Secretaría de Educación Pública (2019) Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. México: SEP-DGESPE. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Siqueiros, M., Vera, A. y Mungarro, G. (2018). Evolución de las normales ante PRODEP: escuelas, profesores y cuerpos académicos. En memorias del segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. México: SEP. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P104.pdf>
- Sistema Nacional de Investigadores (2017). Padrón de beneficiarios 2017. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Soledad, A. (2012). Los usos del ethos. abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2(2), pp. 223-242. [http://www.revistaretor.org/pdf/retor0202\\_montero.pdf](http://www.revistaretor.org/pdf/retor0202_montero.pdf)
- Soto, L., López, C. y Rodríguez, A. (2019). La formación de formadores investigadores en la estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. En memorias del IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California, celebrado del 9 al 12 de abril de 2019. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P356.pdf>
- Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 205–241. Madrid: Editorial Trotta.
- Suárez, M. y Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la educación superior*, 45(4) (180), 1-22. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60448798001.pdf>
- Stromquist, N. (2009). Prólogo. En N. Stromquist, (Coord). *La profesión académica en la Globalización. Seis Países, Seis Experiencias*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Stuart, J. y Tatto, M. (2000). Designs for Initial Teacher Preparation Programs: An international View. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514. [https://www.researchgate.net/publication/222832305\\_Designs\\_for\\_initial\\_teacher\\_preparation\\_programs\\_An\\_international\\_view](https://www.researchgate.net/publication/222832305_Designs_for_initial_teacher_preparation_programs_An_international_view)
- Teichler, U. (2017). Academic profession, higher education. En J. Cheol Shin y P. Teixeira (Eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-017-9553-1\\_290-2](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-017-9553-1_290-2)
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos, profesores,*

- directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe, primera edición.
- Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>
- Tuirán, R. (2011). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. México: Subsecretaría de Educación Superior.  
[http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT\\_1\\_S4\\_EDUC\\_S\\_UP\\_AVAN\\_REZ\\_RET\\_TUIRAN.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_S_UP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf)
- Tuirán, R. y Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México. VII*. México: El Colegio de México, pp. 359-390.  
<https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Tunnermann, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3305/3211>
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO (2005). Modelos innovadores en la formación inicial docente. OREALC/UNESCO: Santiago Chile, Chile.  
[http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos\\_innovadores\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_una\\_ap/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos_innovadores_en_la_formacion_inicial_docente_una_ap/)
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.  
[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak Revista de relaciones laborales*, 1.  
[http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan\\_Harremanak/article/view/2812/2428](http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/2812/2428)
- Utzet, M. y Martín, U. (2020). Las encuestas online y la falsa ilusión de la n grande. A propósito de una encuesta sobre la eutanasia en profesionales médicos. *Gac Sanit*, 34(5), 518–520. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.07.009>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.  
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 125-148. <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/261/223>

- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Valdez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158.  
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2538/2504>
- Valmaseda, O. y Hernández, N. (2012). Fuentes de conocimiento en los procesos de innovación empresarial: Las Spin-Off universitarias en Andalucía. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(763), 211-228.  
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1456/1465>
- Varas, M. (2011). Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el Primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile. [http://www.uchile.cl/documentos/analisis-presentados-al-taller-de-enero-2011\\_80261\\_4\\_4506.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/analisis-presentados-al-taller-de-enero-2011_80261_4_4506.pdf)
- Vassuri, H. (2008). El rol de la investigación en la educación superior: implicaciones y desafíos para contribuir activamente al desarrollo humano y social. En *La educación superior en el mundo 2008, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. 119-141.  
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7959/07%20%28119-131%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velásquez-Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto política pública. *Desafíos*, 20, 149-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3596/359633165006>
- Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, (62), 82-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>
- Vergara, M., Restrepo, F., Ocampo, L., Naranjo, C. y Martínez, E. (2016). Teoría de recursos y capacidades para evaluar la función sustantiva de investigación en instituciones de educación superior. *Revista educación y desarrollo social*, 10(1), 58-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386122>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villegas, N. (2015). Volver a mirar las escuelas normales y la formación de los formadores de docentes de educación primaria. En *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, celebrado del 16 al 20 de noviembre en Chihuahua, Chihuahua, México.
- Wolhuter, C. (2015). 1994: new academic profession for a new South Africa?. *Studies in*

HigherEducation, 40(8), 1377-1391.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1060712>

- 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). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/99/161>
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, y C. Saenger, (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, 19-45. Pomares, Barcelona. [http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1004/Texto\\_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1004/Texto_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6(7), 113-136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>
- Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. *Arqueología de la política pública y del escenario internacional. Educere*, 16 (54), 11-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160015>
- Zamora, M., Zamora, J., y Cano, J. (2009). Análisis de las funciones del profesorado universitario y sus limitaciones para realizar investigación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054012>
- Zanatta, E., Yurén, T. y Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos*, 23(62), 87-104. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004&lng=es&tlng=es)

## **Anexo 1: Instrumento de medida de profesión académica en las escuelas normales de México**

### **Profesión académica en escuelas normales: actividades, identidad, cultura institucional y orientación al cambio**

#### **Presentación**

El presente cuestionario forma parte de una investigación que tiene como objetivo analizar el proceso de desarrollo de la profesión académica en las escuelas normales. Lo invitamos a participar respondiendo las siguientes preguntas sobre los elementos y características que constituyen su práctica profesional y académica como formador de formadores. La información proporcionada será de carácter anónimo, confidencial, reportada de forma agrupada y utilizada sólo con fines académicos.

**Gracias por su valiosa colaboración.**

## A. Datos laborales

### A.1 Institución de adscripción:

---

### A.2 Estatus laboral durante el presente año académico:

Tiempo Completo       Medio Tiempo       3/4 de Tiempo       Por Horas       Otro

### A.3 Nombramiento en la institución:

Profesor de Enseñanza Superior e Investigador       Profesor de Enseñanza Superior       Profesor de Apoyo para Actividades Académicas       Técnico Docente de Enseñanza Superior       Profesor de Asignatura Nivel B       Profesor Pre-incorporado

### A.4 Antigüedad laboral en la escuela normal:

\_\_\_\_\_ Años

## B. Trayectoria académica

### B.1 Grados académicos

---

| Nivel         | Título obtenido   | Año   | Institución de obtención del título | ¿Recibió apoyo de PRODEP?                               | Estaba en el PNPC                                       |
|---------------|---|-------|-------------------------------------|---|---|
| Licenciatura  | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | _____ | _____                               |   |   |
| Maestría      | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | _____ | _____                               | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| Doctorado     | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | _____ | _____                               | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| Postdoctorado | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | _____ | _____                               | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |

### B 2. Orientación del programa de Maestría:

Habilitación para la docencia       Habilitación para la Investigación       Habilitación para gestión

### B 3. Orientación del programa de Doctorado:

Habilitación para la docencia       Habilitación para la Investigación       Habilitación para gestión

#### B.4 Sus preferencias académicas se han orientado por actividades de:

- Docencia       Docencia-  
Investigación,  
mayormente docencia       Investigación       Investigación-Docencia,  
mayormente a  
investigación       Gestión

#### B.5 Horas dedicadas a las siguientes actividades en una semana laboral típica:

|  | Horas por semana |
|--|------------------|
| <b>Docencia:</b> impartición de clases (frente a grupo o a distancia)  |                  |
| <b>Otras actividades de docencia</b> (Planeación, diseño de material didáctico y evolución de estudiantes)               |                  |
| <b>Tutoría o asesorías</b> y seguimiento de prácticas profesionales  |                  |
| <b>Investigación</b> (Revisión de literatura, redacción de trabajos, recolección de datos o realización de experimentos) |                  |
| <b>Vinculación y servicios:</b> (a instituciones, consultoría, a clientes, servicio público gratuito o voluntario)       |                  |
| <b>Gestión y servicios académicos</b> (Comisiones, actividades en colegiados o academias, trámites administrativos)      |                  |
| <b>Otras actividades académicas</b>  |                  |

#### B.6 Programa académico (licenciatura) al que ha dedicado más tiempo en los últimos tres años:

Licenciatura en \_\_\_\_\_

#### B.7 En los últimos 3 años:

Ha impartido clases en algún programa de posgrado      Sí  No

Ha dirigido o participado en proyectos de investigación      Sí  No

Ha desempeñado actividades de gestión      Sí  No

#### C. Participación en programas de estímulo y reconocimiento

##### C 1. ¿Participa o cuenta con un reconocimiento en alguno de los siguientes programas de fomento a la actividad académica?

Perfil Deseable PRODEP

No  Sí

Cuerpo Académico SEP/PRODEP No  Sí  En formación  En Consolidación  Consolidado

Sistema Nacional de Investigadores No  Sí  Candidato  Nivel I  Nivel II  Nivel III

Financiamiento interno de la institución No  Sí

#### ***D. Actividades vinculadas a Docencia***

##### **D 1. Con qué frecuencia lleva a cabo actividades de enseñanza:**

|   | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>Con gran frecuencia |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1. Individualizada (asesoría o tutoría)             | <input type="radio"/>    |
| 2. Docencia expositiva frente a grupo               | <input type="radio"/>    |
| 3. Tipo seminario o taller                          | <input type="radio"/>    |
| 4. Asistida por TIC's                               | <input type="radio"/>    |
| 5. Con enfoque basado en problemas o proyectos      | <input type="radio"/>    |
| 6. Orientada a los problemas de la educación básica | <input type="radio"/>    |

##### **D 2. Con qué frecuencia lleva a cabo tutoría relacionada con:**

|   | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>Con gran frecuencia |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| 7. Aspectos formativos con estudiantes de forma individual o grupal | <input type="radio"/>    |
| 8. Dirección o participación en comité de tesis de licenciatura     | <input type="radio"/>    |
| 9. Dirección o participación en comité de tesis de posgrado         | <input type="radio"/>    |

##### **D 3. Participa en el diseño o desarrollo de tecnología educativa vinculada con:**

|   | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 10. Estrategias enseñanza y aprendizaje                                       | <input type="radio"/> |
| 11. Programas de estudio (programas de materias, tutoría académica, etcétera) | <input type="radio"/> |
| 12. Evaluación de aprendizajes  | <input type="radio"/> |
| 13. Didáctica con base en la disciplina de conocimiento                       | <input type="radio"/> |
| 14. Materiales didácticos, recursos o medios educativos                       | <input type="radio"/> |

15. Desarrollo de competencias para el uso e integración de TIC's en la enseñanza

**D 4. Sus actividades de docencia se ven mayormente reforzadas por:**

- Sus actividades de investigación       Sus actividades de vinculación-extensión-difusión       Actividades relacionadas con comisiones institucionales       Ninguna

**E. Actividades vinculadas a Investigación**

**E 1. En los últimos tres años ¿Cuántos de los siguientes productos académicos ha concluido o completado?**

|   |  |
|---|--|
| a) Libros académicos de su autoría (editados) o en co-autoría (co-editados) |  |
| b) Capítulos de libro de su autoría o en co-autoría                         |  |
| c) Artículos publicados en revistas académicas (indexadas o no)             |  |
| d) Reporte de investigación   |  |
| e) Ponencia o memorias en extenso en congreso académico                     |  |
| f) Tesis de posgrado bajo su asesoría o supervisión                         |  |
| g) Otros  |  |

**E 2. La investigación que usted ha realizado se orienta hacia el objetivo de:**

|   | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 16. Generar conocimiento (básico o aplicado) que mejore la calidad educativa de la formación de los estudiantes | <input type="radio"/> |
| 17. Desarrollar proyectos que responden a las necesidades educativas la escuela normal                          | <input type="radio"/> |
| 18. Promover proyectos que responden a las necesidades educativas del nivel de educación básica                 | <input type="radio"/> |

**E 3. Con qué frecuencia los proyectos de investigación que usted ha desarrollado son:**

|  | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 19. De forma individual                      | <input type="radio"/> |
| 20. Entre integrantes de un cuerpo académico | <input type="radio"/> |

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21. En colaboración con cuerpos académicos de otras instituciones de educación superior | <input type="radio"/> |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

**E 4. En qué medida considera que las investigaciones que se realizan en su institución:**

|  | No sé                 | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 22. Tienen efecto positivo sobre la formación de los estudiantes   | <input type="radio"/> |
| 23. Permiten la generación de alternativas de innovación para mejorar la calidad educativa en la institución | <input type="radio"/> |
| 24. Generan soluciones a problemáticas educativas a nivel local  | <input type="radio"/> |
| 25. Promueven soluciones a problemas educativos a nivel nacional   | <input type="radio"/> |
| 26. Permiten la vinculación con organizaciones de gobierno o no gubernamentales                              | <input type="radio"/> |
| 27. Permiten la vinculación con otras instituciones de educación superior                                    | <input type="radio"/> |

**F. Actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura**

**F 1. En qué medida realiza las siguientes actividades para el mejoramiento de la educación:**

|  | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 28. Vinculación con otras Instituciones de Educación Superior  | <input type="radio"/> |
| 29. Contribuir a la actualización del perfil de formación inicial docente                                    | <input type="radio"/> |
| 30. Aplicaciones innovadoras de conocimiento a problemáticas educativas del nivel básico                     | <input type="radio"/> |
| 31. Supervisión de la pertinencia del modelo de prácticas profesionales y servicio social de los estudiantes | <input type="radio"/> |
| 32. Desarrollo de tecnología educativa para la iniciativa privada  | <input type="radio"/> |

|                           |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 33. Consultoría educativa | <input type="radio"/> |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

### ***G. Identidad profesional***

#### **G 1. En qué medida se identifica como un:**

|  | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 34. Formador de formadores   | <input type="radio"/> |
| 35. Profesor normalista dedicado a la docencia   | <input type="radio"/> |
| 36. Profesor normalista que realiza actividades de vinculación, extensión o difusión de la cultura | <input type="radio"/> |
| 37. Profesor normalista que hace investigación   | <input type="radio"/> |
| 38. Investigador que imparte clases en una escuela normal  | <input type="radio"/> |
| 39. Profesional de un área disciplinar que imparte clase en una escuela normal                     | <input type="radio"/> |
| 40. Profesor externo a la institución  | <input type="radio"/> |

#### **G 2. En qué grado considera que su identidad académica y profesional se vincula con:**

|  | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 41. Su disciplina/campo de conocimiento                                | <input type="radio"/> |
| 42. El sentido de pertenencia a la institución normalista donde labora | <input type="radio"/> |
| 43. El sentido de pertenencia al sistema de normales                   | <input type="radio"/> |
| 44. El sentido de pertenencia al sindicato magisterial                 | <input type="radio"/> |

#### **G 3. Grado de satisfecho con relación a:**

|  | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 45. Su situación laboral                                 | <input type="radio"/> |
| 46. El ambiente profesional en la institución            | <input type="radio"/> |
| 47. El trabajo y las funciones académicas que realiza    | <input type="radio"/> |
| 48. El desarrollo académico y profesional que ha logrado | <input type="radio"/> |

49. Su sueldo y prestaciones laborales

### ***H. Cultura Institucional***

#### **H 1. El cumplimiento de los criterios de los programas como el PRODEP y SNI han modificado:**

|   | No<br>sé              | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran<br>medida |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 50. Elementos de la cultura institucional de su escuela normal  | <input type="radio"/>  |
| 51. Sistemas normativos y de valores de la institución  | <input type="radio"/>  |
| 52. Prácticas y actividades académicas que definen la identidad profesional de los docentes normalistas | <input type="radio"/>  |
| 53. Actividades y tradiciones académicas de la escuela normal   | <input type="radio"/>  |

#### **H 2. Considera que en su institución:**

|  | No<br>sé              | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran<br>medida |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 54. La práctica de docencia genera mayor prestigio académico que realizar actividades de investigación             | <input type="radio"/>  |
| 55. Se valora como un mejor profesor a quien realiza actividades de docencia la mayor parte de su tiempo           | <input type="radio"/>  |
| 56. La docencia es la actividad principal que se debe desarrollar  | <input type="radio"/>  |
| 57. Las actividades de investigación otorgan mayor prestigio académico que la práctica de docencia                 | <input type="radio"/>  |
| 58. Se valora como un mejor profesor a quien lleva a cabo actividades de investigación la mayor parte de su tiempo | <input type="radio"/>  |
| 59. La investigación debe integrarse como una actividad primordial   | <input type="radio"/>  |

### ***I. Efectos de la participación en programa de política***

#### **I 1. Su participación o la de sus colegas en un Cuerpo Académico han mejorado:**

|  | No aplica | 1 Nada | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 En gran medida |
|--|-----------|--------|---|---|---|---|---|------------------|
| 60. La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes                               | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 61. La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado                                      | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 62. La obtención de recursos económicos extraordinarios  | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 63. Las condiciones para el desarrollo profesional de la planta académica                            | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 64. La calidad de la investigación y el desarrollo de líneas generación de conocimiento consolidadas | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 65. La colaboración con colegas de otras instituciones   | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |

#### **I 2. Su participación o la de sus colegas en el Perfil PRODE han mejorado:**

|  | No aplica | 1 Nada | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 En gran medida |
|--|-----------|--------|---|---|---|---|---|------------------|
| 66. La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes                               | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 67. La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado                                      | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 68. La obtención de recursos económicos extraordinarios  | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 69. Las condiciones para el desarrollo profesional de la planta académica                            | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 70. La calidad de la investigación y el desarrollo de líneas generación de conocimiento consolidadas | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |
| 71. La colaboración con colegas de otras instituciones   | O         | O      | O | O | O | O | O | O                |

#### **I 3. Su participación o la de sus colegas en el Sistema Nacional de Investigadores han mejorado:**

|  | No aplica             | 1<br>En desacuerdo    | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>De acuerdo       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 72. La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes                               | <input type="radio"/> |
| 73. La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado                                      | <input type="radio"/> |
| 74. La obtención de recursos económicos extraordinarios  | <input type="radio"/> |
| 75. Las condiciones para el desarrollo profesional de la planta académica                            | <input type="radio"/> |
| 76. La calidad de la investigación y el desarrollo de líneas generación de conocimiento consolidadas | <input type="radio"/> |
| 77. La colaboración con colegas de otras instituciones   | <input type="radio"/> |

#### ***J. Flexibilidad y orientación al cambio***

##### **J 1. En qué medida estaría dispuesto a realizar nuevas actividades académicas para:**

|   | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 78. Obtener o mantener el perfil deseable PRODEP              | <input type="radio"/> |
| 79. Obtener el reconocimiento del SNI                         | <input type="radio"/> |
| 80. Integrarse o conformar un nuevo cuerpo académico          | <input type="radio"/> |
| 81. Elevar la categoría de consolidación del cuerpo académico | <input type="radio"/> |

##### **J 2. Considera que la escuela normal se beneficiaría al conservar:**

|   | 1<br>Nada             | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7<br>En gran medida   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 82. La enseñanza y la formación inicial como principal orientación del trabajo académico      | <input type="radio"/> |
| 83. La estructura institucional y prácticas académicas para conservar la identidad normalista | <input type="radio"/> |

84. La cultura institucional para mantener los valores del normalismo      0   0   0   0   0   0   0

---

**J 3. Considera que la escuela normal se beneficiaría al modificar:**

---

|  | 1<br>Nada | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7<br>En gran medida |
|--|-----------|---|---|---|---|---|---------------------|
| 85. La estructura organizacional hacia un modelo de universidad que mejore las condiciones para el desarrollo de las funciones sustantivas | 0         | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0                   |
| 86. El estatuto del personal académico para equilibrar el desarrollo las tres funciones sustantivas  | 0         | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0                   |
| 87. Los sistemas de estímulos al desempeño académico para equilibrar el desarrollo de las funciones sustantivas                            | 0         | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0                   |
| 88. Modificar los esquemas de contratación para integrar nuevo personal académico con perfil profesional orientado a la investigación      | 0         | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0                   |

---

***K. Datos personales***

**K 1. Género:**

Femenino       Masculino       Otros

**K 2. Edad en años cumplidos:**

\_\_\_\_\_ años

**Gracias por su valiosa colaboración.**

## Anexo 2. Invitación para participantes



### Cuestionario para profesores de Escuelas Normales de México



**Estimado (a) colega <<Nombre>>**

Le hacemos una cordial invitación a participar en la primera encuesta nacional sobre profesión académica en las Escuelas Normales. El objetivo es analizar las condiciones de trabajo, actividades académicas, cultura institucional e identidad profesional de los académicos de instituciones normalista del país.

La información proporcionada será de carácter anónimo, confidencial, reportada de forma agrupada y utilizada sólo con fines académicos.

En la siguiente liga se encuentra el cuestionario, le tomará de 20 a 25 minutos responderlo.

<http://www.mie.uson.mx/cuestionario/normales.php>

Sabemos que su tiempo es valioso, por lo que agradecemos mucho su disposición a colaborar en esta investigación y le pedimos de favor compartir con sus colegas la liga del cuestionario.

### **Cordialmente**

Mtro. Carlos Javier Del Cid García  
Dra. Ety Haydée Estévez Nénninger  
Dr. José Ángel Vera Noriega  
Dr. Edgar Oswaldo González Bello

*Doctorado en Innovación Educativa, Universidad de Sonora.*

Correo de contacto: [encuesta.escuelasnormales@gmail.com](mailto:encuesta.escuelasnormales@gmail.com)