

Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México

CARLOS JAVIER DEL CID GARCÍA* | ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER**
EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO*** | JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA****

El objetivo de este artículo es analizar las características del perfil profesional, las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. Es un estudio con enfoque cuantitativo, transeccional y de alcance causal-comparativo, realizado con una muestra de 281 académicos normalistas. Los principales resultados advierten que los participantes mantienen una identidad académica asociada a la noción de formadores de formadores dedicados a la docencia y, de forma paralela, a la noción de docentes-investigadores. Las pruebas estadísticas permiten reconocer diferencias significativas en las horas dedicadas a las diversas actividades académicas entre los académicos normalistas que participan en programas de estímulo y reconocimiento, y quienes no. Se concluye que los programas no representan una imposición, sino una posibilidad para realizar investigación. Esta situación ha tenido efectos de cambio sobre las dimensiones que configuran la identidad académica y han generado una tendencia hacia un nuevo modelo de profesión académica.

The aim of this article is to analyze the characteristics of the professional profile, activities and identity developed by the teaching professionals teaching at Mexican Normal Schools. We followed a quantitative, transectional and causal-comparative approach, carried out with a sample of 281 teachers currently working at normal schools. The main results show that the participants maintain an academic identity as trainers devoted to teaching, in parallel with an identity as teacher-researchers. The statistical tests made it possible to identify significant differences in the hours dedicated to various academic activities between normal school teachers who take part in stimulus and recognition programs, and those who do not. Therefore, we concluded that said programs do not represent an imposition to the teachers, but the possibility to carry out their research. This situation has changed the dimensions that make up the academic identity and created the need for a new model of teaching professional.

Palabras clave

Profesión académica
Perfil profesional
Educación normalista
Formador de formadores
Educación superior

Keywords

Teaching professional
Professional profile
Normal school education
Trainer of trainers
Higher education

Recepción: 7 de noviembre de 2019 | Aceptación: 20 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>

- * Estudiante del programa de Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Líneas de investigación: la profesión académica en escuelas Normales; procesos de cambio e innovación en escuelas Normales; evaluación de la calidad educativa. CE: carlos.delcidg1@gmail.com
- ** Profesora e investigadora del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Líneas de investigación: currículo; didáctica; docencia; académicos. CE: ettyestevez@gmail.com
- *** Académico de tiempo completo y profesor del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora (México). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: académicos; procesos de formación; innovación educativa; tecnología educativa. CE: edgar.gonzalezbg@gmail.com
- **** Académico de tiempo completo y profesor del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora (México). Doctor en Psicología Social. Líneas de investigación: métrica y evaluación de medidas en salud y educación; procesos de formación en escuelas Normales; socialización escolar en educación básica. CE: avera@unison.mx

INTRODUCCIÓN

El acelerado ritmo de los cambios e innovaciones en la economía a nivel global y la tendencia a fundar estos cambios en el conocimiento, sitúa a la educación superior como un elemento esencial para el desarrollo cultural y económico de las naciones. Los sistemas de educación superior (SES) constituyen los principales escenarios donde los profesionistas capaces de integrarse al sector laboral se forman y adquieren los conocimientos especializados e instrumentales (Brunner, 2007). La educación superior se vincula y contribuye al cambio social a través de sus funciones sustantivas: la investigación, la docencia, la extensión y difusión de la cultura (UNESCO, 2009; De Sousa-Santos, 1998).

La calidad de los servicios que proporciona una institución de educación superior (IES) está determinada por su capacidad de desarrollar, de forma efectiva y pertinente, las funciones sustantivas, las cuales son instrumentadas por los agentes académicos que conforman la institución (Galaz, 2012). Los cambios que han sufrido las IES en América Latina han tenido diversos efectos sobre la naturaleza del trabajo académico. Este hecho propició la necesidad de analizar las transformaciones originadas en las condiciones laborales, el perfil profesional y los roles de los agentes académicos, así como las formas de gobierno institucional y las funciones y actividades académicas. Es así como la profesión académica se constituyó como objeto de estudio (Stromquist, 2009).

Según Teichler (2017), la profesión académica es definida como aquella que ejercen los agentes profesionalmente activos en la generación, discusión, preservación y difusión del conocimiento sistemático, a través de la enseñanza y la investigación, en el marco de las IES y los institutos de investigación. Los académicos constituyen el centro de la actividad de las IES, lo que les concede un papel preponderante para el desarrollo de las funciones sustantivas y su transferencia al desarrollo social y económico de un país (Grediaga, 2000).

La profesión académica es concebida como un oficio complejo y heterogéneo, delineado por los escenarios institucionales y la afiliación disciplinar, mismos que establecen ciertas pautas de comportamiento y una alta diversidad de actividades (García, 2013; Pinto *et al.*, 2012; Clark, 1991). De acuerdo con Clark (1987), la profesión académica es constituida por pequeños mundos, diferentes entre sí, donde las características de la disciplina y la institución se entretejen para conformar nichos académicos diferenciados.

El trabajo académico se fragmenta y especializa en función de los múltiples campos de conocimiento, grupos disciplinares y tipos de instituciones, todo lo cual resulta en la diversificación de líneas especializadas de producción y transferencia de conocimiento (Brunner, 2009). Becher (2001) denominó tribus y territorios académicos a los diferentes grupos y culturas disciplinares situados en las organizaciones de educación superior. Estas tribus y territorios académicos generan determinados esquemas de creencias, referentes ideológicos, sentido de pertenencia, concepción de prestigio e identidad académica.

Los sistemas simbólicos y de creencias orientan hábitos y rutas de acción de los académicos, y perfilan un conjunto de elementos que definen la identidad académica del individuo y de su hacer. La determinación de los rasgos específicos del perfil identitario es un proceso de apropiación e interiorización de los elementos normativos y culturales de la institución y de la disciplina. La identidad del académico se establece en función de las diferentes entidades, significados, motivos, creencias, valores y experiencias construidas en la interacción social enmarcada en las condiciones de la institución y matizados de forma subjetiva por el colectivo disciplinar (Guzmán y Martínez, 2016; González *et al.*, 2016).

Por otra parte, las funciones académicas de docencia, investigación y difusión de la cultura representan condiciones estructurales claves de la construcción de la identidad académica.

El desarrollo de cada actividad supone una reelaboración de la identidad, donde influyen, permanecen y se transforman rasgos idiosincráticos específicos (Parra *et al.*, 2017). Cada función y actividad funda sistemas de reconocimiento y prestigio académico diferenciados que orientan las preferencias e inclinaciones de los académicos por funciones específicas (Bernasconi, 2010).

Las funciones y actividades académicas se encuentran relacionadas de forma estrecha y, en algunos casos, existe cierta secuencialidad y superposición entre ellas. La función de investigación se describe como el proceso crítico y sistemático de generación, aplicación, apropiación y transferencia de conocimiento científico y tecnológico, con el objetivo de generar innovaciones que contribuyan con la solución de problemas sociales (Matos y Cruz, 2017).

La función de docencia se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como actividad académica, se sustenta en la práctica educativa y pedagógica realizada por los académicos con el objetivo de promover las habilidades, competencias, valores y ética que se relacionan con un área de conocimiento particular, vinculados a un ámbito profesional determinado (Prats, 2016). Por otra parte, la función de extensión y difusión de la cultura se concibe como un proceso de socialización entre las IES y la sociedad, mediante el cual se intercambian experiencias, conocimientos y expresiones culturales; permite la interrelación de la docencia y la investigación con el objetivo de promover acciones hacia el entorno social y proveer alternativas de solución a las problemáticas sociales y las necesidades de desarrollo cultural (Rangel *et al.*, 2015; Vega-Mederos, 2002).

La profesión académica ha sido estudiada particularmente desde enfoques sociológicos; se han analizado las actividades académicas y científicas, la configuración de las trayectorias y perfiles profesionales, la organización del trabajo y su relación con las formas de gobierno institucional (Fernández y Pérez, 2011). Los modelos de referencia que se han construido

para analizar los rasgos del oficio académico permiten identificar la existencia de transformaciones significativas en las características de los perfiles profesionales, y en la diversificación de actividades y funciones académicas (Galaz y Gil-Antón, 2009).

Boyer (1990) planteó las primeras aproximaciones para el estudio comparativo sobre profesión académica entre países a nivel mundial. Durante el periodo de 1991 a 1993 se llevó a cabo la primera encuesta internacional denominada Carnegie Survey of the Academic Profession, que fue aplicada en 15 países con el objetivo de obtener información sobre los factores demográficos, situación laboral, gobernanza de las instituciones, dedicación de tiempo a las diversas actividades y sobre la actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje (García, 2013; Fernández y Pérez, 2011; Boyer *et al.*, 1994).

Posteriormente, en el año 2008 se diseñó un segundo estudio con el propósito de identificar la naturaleza de los cambios ocurridos en casi dos décadas. El proyecto se denominó Changing Academic Profession (CAP), y consistió en la aplicación de una encuesta en 21 países para analizar las dimensiones de cambio en la profesión académica (Fernández y Pérez, 2011). Este estudio permitió delinear un panorama general de las modificaciones sobre el trabajo y las funciones desarrolladas por los académicos, y subrayó tres dimensiones que habían cambiado significativamente: una mayor expectativa respecto de la relevancia de sus actividades, una creciente internacionalización y un incremento sustancial de un modelo gerencial como rector de la educación superior (Höhle y Teichler, 2013).

Una década después, en el año 2018, se realizó la tercera encuesta internacional denominada Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS) en 30 países, con el propósito de analizar los cambios en la profesión académica de modo comparativo, con énfasis en su contribución a la sociedad (González *et al.*, 2019; Estévez *et al.*, 2020).

Este estudio es coordinado por académicos de la Universidad de Lapland, Finlandia, y se encuentra en la etapa de análisis de los resultados y elaboración de las publicaciones iniciales derivadas de la investigación.

México es uno de los países que ha contribuido en los tres estudios internacionales sobre la profesión académica. En 1992 la encuesta internacional fue adaptada como Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA). Posteriormente, en el año 2008 se aplicó la encuesta CAP, denominada para el contexto mexicano como Reconfiguración de la Profesión Académica (RPAM) (Galaz y Gil-Antón, 2009). En el año 2018 se realizó la encuesta APIKS México a un total de 4 mil 631 académicos del país (Estévez *et al.*, 2020).

A partir de la comparación entre las encuestas EIPA y RPAM, se determinó que las actividades y los perfiles profesionales de los académicos mexicanos presentaron cambios significativos en el periodo de 1992 a 2008 (Galaz y Gil-Antón, 2009), así como de 2008 a 2018 (Estévez *et al.*, 2020). Estos autores —y otros como Grediaga *et al.* (2004)— sugieren que los cambios obedecen, en cierta medida, a los dispositivos de política pública y la implementación de políticas institucionales basadas en incentivos económicos, las cuales fueron instauradas a partir de los años ochenta y noventa.

Entre estas políticas se distinguen al menos dos programas de estímulo y reconocimiento que afectaron y modelaron de forma directa el oficio académico: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Gil-Antón y Contreras, 2019; González *et al.*, 2019). El SNI surgió en 1984 y, años después, en 1996, se diseñó el PROMEP; ambos programas incentivaron y orientaron un perfil de académico-profesional específico, caracterizado por ser profesor de tiempo completo, con grado académico de doctor. El SNI impulsó el desarrollo de investigación como actividad principal, y el PROMEP la realización equilibrada de todas las funciones (Galaz *et al.*, 2009).

Las investigaciones sobre la profesión académica a nivel nacional han contemplado a los académicos de distintos tipos de IES que constituyen el SES mexicano; no obstante, nunca se ha considerado a los académicos del subsistema de escuelas Normales en alguno de estos estudios (Negrete y Rodríguez, 2013). A diferencia de ello, en las encuestas internacionales analizadas estos actores sí fueron incluidos como parte de la población de académicos formadores de docentes.

El subsistema de escuelas Normales es un sector de la educación superior con presencia a nivel nacional, y éstas se han consolidado como las principales instituciones de formación inicial docente del país (INEE, 2017). Este subsistema se compone por 266 instituciones públicas con una larga historia y gran relevancia social; además, a partir del Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984 obtuvieron el estatus de IES (INEE, 2017; Navarrete, 2015), pero permanecieron adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Fue hasta el año 2005 que el subsistema normalista fue transferido e integrado formalmente a la Subsecretaría de Educación Superior, como IES adjunta a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Ducoing, 2013).

Si bien en las investigaciones sobre la profesión académica no se ha incluido a los académicos de escuelas Normales como parte del universo metodológico-conceptual, en ninguna de ellas se ofrece un argumento teórico considerado suficiente para su exclusión. Los atributos básicos que caracterizan a un tipo de académico se vinculan con su afiliación disciplinaria, sus actividades y funciones, el tipo de establecimiento y la unidad académica en la cual se desempeña, así como con el nombramiento en la institución (Pinto *et al.*, 2012; Clark, 1991). Estos son elementos presentes en la profesión académica normalista, además de que las funciones sustantivas son realizadas de acuerdo con las características específicas del establecimiento y cultura institucional particular.

Según Pinto *et al.* (2012), el segmento de docentes normalistas responde a características de formación y desempeño académico vinculadas al contexto de educación básica, y por esa razón debían ser estudiados en condiciones apropiadas. Esto, sin embargo, no constituye un argumento con solidez teórica para la exclusión de un subsistema completo del SES. 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, el cual corresponde a la descripción del desarrollo de las tres funciones sustantivas.

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 SES y permitió que los docentes normalistas pudieran participar en programas de estímulos y reconocimiento. A partir del año 2009 se presentó la posibilidad de participar en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)—ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP)—, con lo cual las nociones de cuerpos académicos y perfil deseable se volvieron parte de la dinámica institucional (Ortega y Hernández, 2016; Chapa *et al.*, 2012).

A pesar de los factores institucionales y académicos que afectan de forma negativa el desarrollo de funciones de investigación en las Normales, se ha generado la participación de un importante número de docentes en los programas de estímulo y reconocimiento: de acuerdo con datos del PRODEP (2018), se reconoció a 472 profesores con perfil deseable; y existen 215 cuerpos académicos reconocidos por el programa, de los cuales dos conservan el estatus de consolidado, 34 se encuentran en consolidación y 179 en formación. Los cuerpos académicos se integran por 891 docentes y mantienen 339 líneas de generación de conocimiento (PRODEP, 2019).

Con la incursión de los docentes normalistas en el PRODEP se generaron las condiciones favorables para su participación en el SNI; los docentes que forman parte de este sistema son 21 adscritos a una institución que integra el sistema de educación normalista nacional; nueve de ellos cuentan con reconocimiento de nivel 1 y 12 el nivel de candidatos (SNI, 2017). La participación de los docentes en el PRODEP y en el SNI ha generado, de forma paulatina, condiciones para que éstos se profesionalicen y se integren en cuerpos académicos o grupos de investigación con líneas de generación de conocimiento definidas.

El momento histórico por el cual atraviesa la escuela Normal justifica la necesidad de generar conocimiento sobre la reconfiguración de las características y perfiles académicos en las escuelas Normales. Los programas de política pública han generado efectos de cambio que hacen necesario resignificar la noción del docente formador de formadores y concebir el desarrollo, configuración y consolidación de la profesión académica normalista¹ con características específicas. Buscar aproximarse a los cambios que están ocurriendo en las escuelas Normales desde la perspectiva teórica de la profesión académica permite una mayor comprensión del fenómeno y la dirección de los cambios que se están gestando en estos contextos.

En este sentido, es pertinente cuestionar cuáles han sido los efectos de los programas de estímulo y reconocimiento sobre el perfil profesional y las actividades del personal académico de las escuelas Normales y qué cambios presentan los sistemas de identidad académico-profesional orientados tradicionalmente a la docencia. Por tal motivo, esta investigación se plantea como objetivo analizar las características del perfil profesional, las actividades académicas y la identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México.

¹ En adelante se hará referencia al docente de escuelas Normales como académico normalista y a la profesión docente como profesión académica normalista para mantener congruencia con el planteamiento del problema y objeto de investigación.

Tabla 1. Participantes por tipos de escuela Normal

Tipo	Número de participantes	Porcentaje de la muestra
Beneméritas y centenarias	59	21
Escuelas Normales	77	27
Normales superiores	68	24.2
Normales experimentales	9	3.2
Centros regionales de educación Normal	10	3.5
Normales rurales	19	6.7
Normales urbanas	11	3.9
Centros de actualización del magisterio	13	4.6
Instituto	2	0.7
Escuela Normal de especialización	10	3.5
Escuelas de educación física	3	1
Total	281	100

Fuente: elaboración propia con la tipología de instituciones propuesta por el INEE (2017).

ENFOQUE METODOLÓGICO

Es un estudio con enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transeccional y de alcance causal-comparativo, con un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas (Creswell, 2009; McMillan y Schumacher, 2005). La recolección de información se realizó a través de la técnica de encuesta, mediante un cuestionario diseñado y aplicado en formato digital. La invitación a los participantes se envió a través de correo electrónico.

Participantes

La población objetivo fueron los académicos de las escuelas Normales públicas de México. Los participantes que integraron la muestra son 281 académicos normalistas adscritos a alguno de los diferentes tipos de escuelas Normales a nivel nacional (Tabla 1). Como criterios de inclusión se establecieron: 1) contar con cualquier tipo de contrato laboral durante el ciclo escolar 2019; 2) contar con una antigüedad laboral de al menos dos años en la institución; y 3) encontrarse activo en actividades académicas a nivel de licenciatura o posgrado. Estos criterios aseguran un participante con condiciones laborales que le permiten tener

una perspectiva definida respecto de lo que se buscaba indagar a través del cuestionario.

Las principales características de la muestra obtenida fueron: 57 por ciento de los participantes son mujeres y 43 por ciento son hombres. La media de edad en la muestra es de 49 años ($DE=9.7$). La frecuencia relativa de la edad en rangos fue: 24-30 años, 2.8 por ciento; 31-40 años, 12.8 por ciento; 41-50 años, 29.5 por ciento; 51-60 años, 41.6 por ciento; 61-70 años, 10.7 por ciento; 71-80 años, 2.5 por ciento. El grado académico de los participantes es: doctorado ($109=38.7$ por ciento), maestría ($132=46.9$ por ciento) y licenciatura ($40=14.2$ por ciento). El estatus laboral de los participantes fue: 71.9 por ciento son profesores de tiempo completo, 5 por ciento mantiene un contrato laboral de tres cuartos de tiempo y 7.5 por ciento es de medio tiempo. Por otra parte, 12 por ciento tiene un contrato por horas y 3.2 por ciento cuenta con otro tipo de estatus. Además, los participantes que cuentan con un contrato laboral indeterminado o indefinido constituyen el 64.8 por ciento, y 35.2 por ciento cuenta con un contrato determinado o definido.

El nombramiento en la institución de los participantes fue: 27.4 por ciento tiene la categoría de profesor de enseñanza superior e in-

vestigador en el sistema de educación Normal; 35.2 por ciento cuenta con la categoría de profesor de enseñanza superior en el sistema de educación normal; 12.5 por ciento es profesor de apoyo de actividades académicas; 5 por ciento es profesor de asignatura y 18.5 por ciento tiene otro tipo de categoría laboral. La media de antigüedad laboral en la muestra fue de 16.8 años (DE 12.4 años). La frecuencia relativa de la antigüedad laboral en rangos es: 13.9 por ciento de los participantes tiene entre 1-5 años; de 6-10 años, 18.9 por ciento; de 11-15 años, 18.9 por ciento; de 16-20 años, 18 por ciento; de 21-25 años, 14.6 por ciento; de 26-30 años, 10 por ciento; de 31-35 años, 3.2 por ciento, y 1.8 por ciento de los participantes tiene 35 años de antigüedad.

En lo referente a la participación en los programas de estímulo y reconocimiento: 40.6 por ciento de la muestra cuenta con perfil deseable PRODEP; 55.5 por ciento pertenece a un cuerpo académico (43.1 por ciento a un cuerpo académico en formación, 11.4 por ciento en consolidación y 1.1 por ciento a uno consolidado). Los participantes con reconocimiento del SNI suman 15 (de los cuales 10 tienen la distinción de candidato y 5 participantes tienen el nivel 1).

Descripción del instrumento

Se diseñó un cuestionario² adecuado a las características particulares de las actividades, funciones, condiciones académicas e institucionales de las escuelas Normales; para algunas secciones se tomó como referencia el cuestionario sobre profesión académica APIKS México. El cuestionario consta de dos secciones: la primera está constituida por 28 reactivos divididos en tres apartados: 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.

La segunda sección se integró por 83 reactivos divididos en siete apartados: d) actividades vinculadas con la docencia; e) actividades vinculadas a investigación; f) actividades de vinculación, extensión y difusión de la cultura; g) identidad profesional y satisfacción laboral; h) efectos de la participación en programas de política; i) cultura institucional; y, j) flexibilidad y orientación al cambio. Cada apartado de esta sección tiene una escala de respuesta tipo Likert de siete anclajes, con continuos en positivo a la derecha que van de 1 como valor mínimo (en escasa medida, con poca frecuencia y en menor grado) a 7 como valor máximo (con gran frecuencia, en gran medida y en mayor grado).

Para fines de este análisis la atención se centró sobre las dimensiones referentes al perfil y trayectoria profesional (7 reactivos y 21 reactivos, respectivamente) y la dedicación de tiempo a las actividades académicas (7 reactivos). Con esto se buscó determinar las características del perfil académico-profesional, el grado de dedicación en horas a las actividades académicas y su vinculación con la identidad académica en las escuelas Normales.

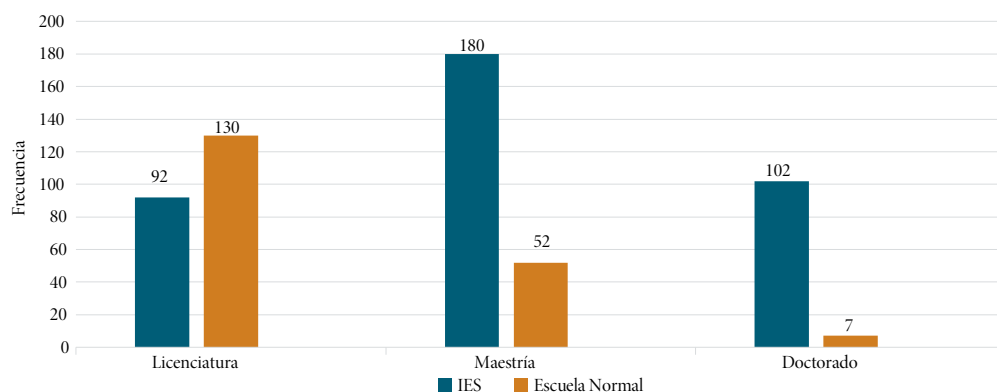
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A pesar de la evolución constante de las condiciones sociales, la formación de docentes se percibe como el obstáculo más grande para la educación y, simultáneamente, es también la mejor solución (Fullan, 1994). Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de las características del perfil académico-profesional e identidad académica de los participantes y, posteriormente, se realizaron comparaciones de la dedicación en horas a la semana a las diferentes actividades académicas por parte de los normalistas que participan en programas de estímulo y reconocimiento, y de quienes no participan.

De forma general, la profesión académica normalista se ha descrito como homogénea y

2 El cuestionario puede ser consultado en: <http://www.mie.uson.mx/cuestionario/normales.php> (consulta: 11 de noviembre de 2020).

Gráfica 1. Tipo de institución de obtención del grado académico



Nota: 59 participantes no refirieron el tipo de institución en la que cursaron la licenciatura.

Fuente: elaboración propia.

endogámica (Ramírez, 2010; INEE, 2017); sin embargo, un porcentaje importante de participantes que integran la muestra inició su trayectoria académica en una IES diferente a una escuela Normal. Por otra parte, para el caso de los estudios de posgrado, el mayor porcentaje de los participantes ha optado por elegir una IES para realizar sus estudios de maestría y doctorado (Gráfica 1). El 1.8 por ciento de la muestra obtuvo el grado de licenciatura entre 1979 y 1990; 20.3 por ciento en el periodo de 1991 al 2000; entre 2001 y 2008 se ubica el mayor porcentaje de participantes (34.5 por ciento); y 23.1 por ciento entre 2009 y 2019. Destaca que el mayor porcentaje de participantes adquirió el título de licenciatura después de la reforma que dio el estatus de IES a la educación normalista.

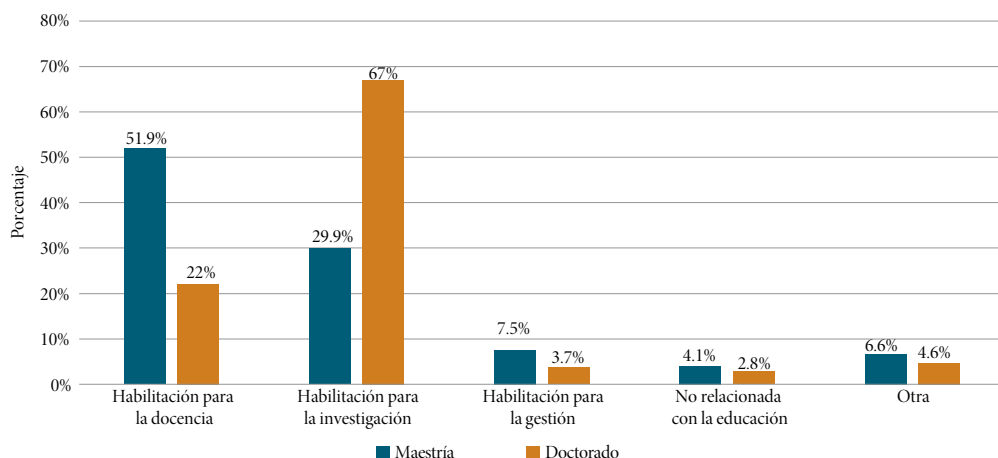
Los participantes con grado de maestría suman 232; uno de ellos obtuvo el grado antes del año 1990; 28 lo obtuvieron previo al año 2000; 26 por cierto alcanzó el grado entre 2001 y 2008; y 43.8 por ciento se tituló de maestría durante el periodo de 2009 a 2019. El 3.2 por ciento de los participantes refirió haber tenido algún tipo de apoyo del PRODEP para la realización de estudios de maestría. En lo referente a los programas, 10 por ciento de los participantes cursó una maestría reconocida dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT.

Por otra parte, 109 participantes tienen grado de doctorado, y de ellos sólo uno obtuvo el grado antes de 1990; 7 participantes alcanzaron el grado durante el periodo de 2001 al 2008; y 36.7 por ciento se tituló durante el periodo de 2009 a 2019. El 3.2 por ciento de los participantes refirió haber contado con algún tipo de apoyo del PRODEP para la realización de los estudios de doctorado. El 6.8 por ciento de los participantes cursó un doctorado que se encontraba en el PNPC del CONACyT.

Es relevante destacar que el mayor porcentaje de participantes de la muestra obtuvo el posgrado después del año 2009, cuando ya fue posible su participación en cuerpos académicos y la obtención del perfil deseable. Es posible suponer que hubo una disposición tanto de carácter individual como institucional para orientar la obtención del posgrado en los académicos normalistas, con el propósito de ajustarse a los requerimientos de las políticas educativas de ese periodo y, sobre todo, de participar en los programas que representaban una fuente de financiamiento para las instituciones.

Aunado a esto, en la Gráfica 2 se observa que la mayor parte de los académicos normalistas con doctorado (67 por ciento) ha cursado un programa con orientación hacia la investigación y 51.9 por ciento de los programas de maestría ha tenido una orientación hacia

Gráfica 2. Orientación académica del programa de posgrado



Fuente: elaboración propia.

el desarrollo de habilidades vinculadas con la docencia. Un menor porcentaje 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 ha cursado posgrados no relacionados con el campo de la educación.

La orientación académica de los programas de posgrado cursados por los participantes permite suponer que existen diferencias en las preferencias o necesidades (individuales o institucionales) para el desarrollo de competencias y habilidades vinculadas a funciones y actividades académicas específicas. Mientras una cantidad importante de participantes refiere haber cursado posgrados orientados a la investigación, un bajo porcentaje ha realizado estudios de posgrado en un programa en el PNPC (10 por ciento de maestría y 6.8 por ciento de doctorado). La percepción de que se acreditó un posgrado con orientación a la investigación puede estar vinculada a diversos factores, como haber cursado en el programa materias relacionadas con metodología de la investigación o haber realizado una tesis de investigación; sin embargo, no se cuenta con información que permita ahondar en tales explicaciones.

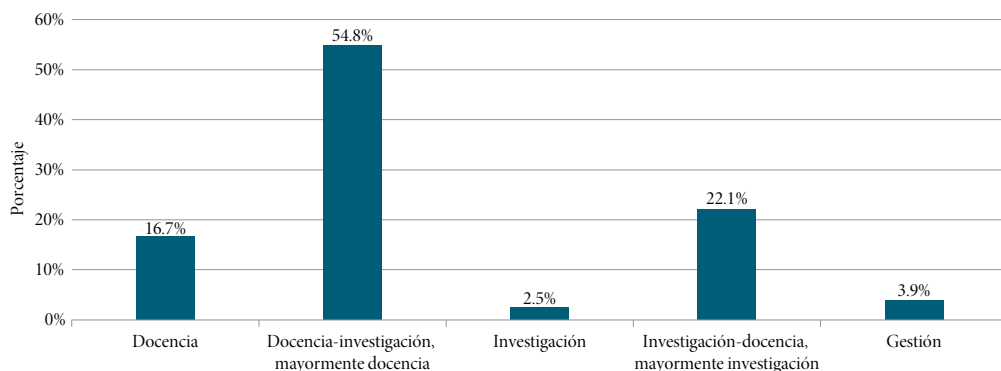
Por otra parte, no sorprende que el mayor porcentaje de participantes refiere una prefe-

rencia hacia actividades relacionadas con la “docencia-investigación, pero mayormente docencia” (54.8 por ciento) y un porcentaje bajo prefiere desempeñar sólo “actividades de investigación” (2.5 por ciento) (Gráfica 3). Es notable que sólo 16.7 por ciento opta por la docencia como actividad exclusiva, y que la mayor parte prefiere realizar ambas (docencia e investigación), sumado a que una cuarta parte de los encuestados tiene preferencias orientadas principalmente a la investigación. Estos resultados implican que ha iniciado una tendencia hacia el empoderamiento de la investigación, cuando menos en el nivel simbólico de las preferencias.

A pesar de la baja preferencia de los académicos normalistas por actividades de gestión (3.9 por ciento), en las instituciones normalistas suelen presentarse cargas horarias significativamente altas para actividades de gestión y comisiones académicas, con el fin de cubrir espacios administrativos por falta de personal (Ortega y Hernández, 2016). La saturación del tiempo destinado a las actividades de gestión y docencia ha dificultado la dedicación a proyectos de investigación, lo que representa un obstáculo para los académicos que tienen interés y preferencias hacia esta actividad.

La baja orientación exclusiva hacia funciones de generación y difusión de conocimiento

Gráfica 3. Orientación de las preferencias hacia actividades académicas



Fuente: elaboración propia.

se relaciona con las características organizacionales de las escuelas Normales; éstas han forjado una identidad académica y profesional particular, arraigada a las actividades y sistemas simbólicos que son orientados por la docencia. La naturaleza de la identidad se establece en función de las diferentes representaciones simbólicas, sentido de pertenencia, concepción de prestigio y de autoridad que son construidos en la interacción social, al margen de las condiciones del establecimiento en donde desarrollan sus actividades los académicos normalistas (Guzmán y Martínez, 2016; Brunner, 2007).

Durante el periodo en que las escuelas Normales permanecieron adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, algunos de los elementos que constituyeron su identidad académica se vinculaban con la identidad profesional de los profesores de educación básica, ya que ambas forman parte del magisterio nacional (Ducoing, 2013). La influencia que ejerció el sindicato magisterial a través del control e influencia política sobre las regulaciones para el ingreso a puestos académicos en las escuelas Normales orientó de forma significativa la construcción de la identidad académica de los normalistas (Arnaut, 2013).

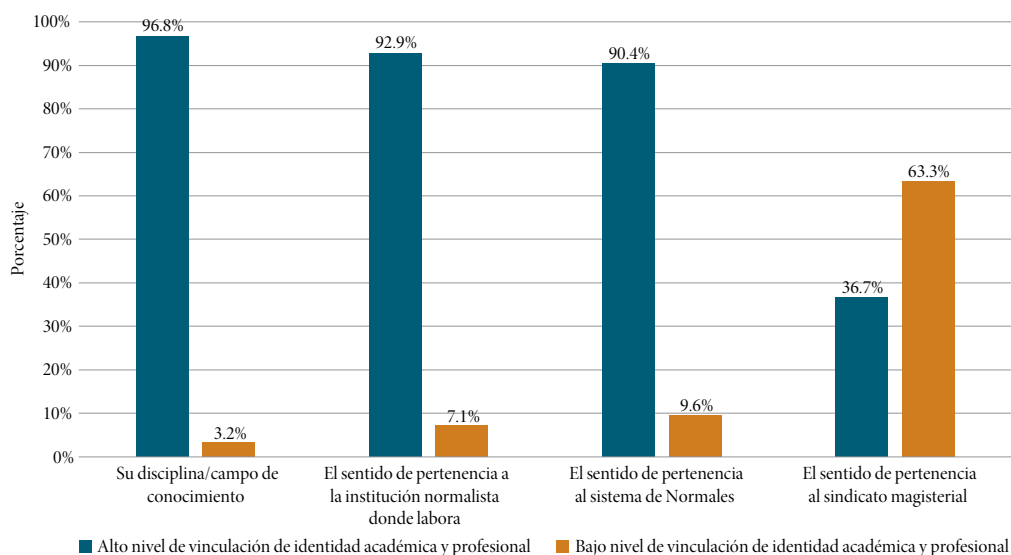
Además, éstos desarrollaban sus primeros años de experiencia práctica y profesional en las instituciones de educación primaria o secundaria y, posteriormente, se incorporaban

como formadores de formadores en las escuelas Normales al asumirse capaces de enseñar el arte de la enseñanza. En este proceso se trasladaron elementos de la identidad profesional y del prestigio académico hacia la cultura de las escuelas Normales; sin embargo, el desarrollo de cada actividad supone una reconfiguración de la identidad académica, en la cual se transforman y permanecen rasgos y elementos particulares (Parra *et al.*, 2017). El momento histórico donde se sitúa la profesión académica normalista se encuentra en la reconstrucción de nuevos sistemas de significados que están vinculados con las actividades, el campo de conocimiento y la institución de adscripción.

En este sentido, en la Gráfica 4 se observa que la influencia que tenían el magisterio nacional y el sindicato sobre la conformación de la identidad académica se encuentra en decadencia, aunque se mantiene estable el sentido de pertenencia al sistema de educación Normal e instituciones de adscripción. El sentido de pertenencia está permeado por relaciones intersubjetivas entre el campo de conocimiento y la especificidad de funciones y actividades académicas que son pertinentes y deseables de acuerdo con los objetivos particulares de cada institución.

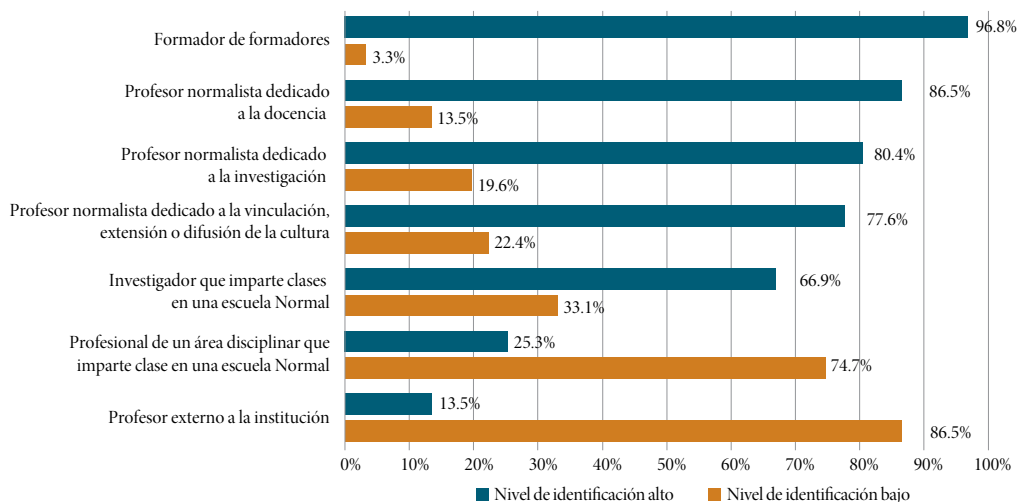
Vinculado a esto, la Gráfica 5 muestra que los participantes asocian su identidad académica, en mayor medida, con la noción de ser

Gráfica 4. Vinculación de la identidad académica y profesional



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5. Identificación de los académicos normalistas con sus actividades



Fuente: elaboración propia.

un “formador de formadores” y “profesor normalista dedicado a la docencia”. Estos datos son predecibles, dado que los objetivos institucionales se encuentran orientados hacia la formación inicial docente, mismos que organizan y orientan las funciones académicas. La identificación 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 y acción de naturaleza multidisciplinaria (Gargallo, 2002).

No obstante, resulta relevante que un alto porcentaje de los participantes se identifica como “profesor normalista dedicado a la investigación”, “investigador que imparte clase en una escuela Normal” y “profesor normalista que realiza actividades de vinculación,

extensión y difusión de la cultura” (Gráfica 5). Esto supone que los nuevos esquemas de funciones y actividades han permeado y modificado las estructuras de la identidad académica que se habían construido a través de la historia de las escuelas Normales.

De acuerdo con la DGESPE (2011) y el INEE (2015), 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. A partir de estos resultados, se puede inferir que la identidad académica de los participantes se encuentra vinculada con su participación en los programas de estímulo y reconocimiento, que ha diversificado y orientado el desarrollo —más o menos equilibrado— de las funciones académicas.

En función de las preferencias e identidad académicas que refieren los participantes, es viable advertir que, para un sector de los académicos normalistas interesados en estas actividades, los programas de estímulo y reconocimiento no parecieran representar una imposición, sino una opción para realizar investigación. Esto ha permeado los sistemas normativos y de valores en las escuelas Normales, lo que genera la necesidad de

identificar cómo se están reconfigurando los marcos normativos y la cultura institucional como efecto de los programas de estímulos y reconocimiento.

No obstante, las condiciones institucionales para el desarrollo de investigación son diferenciadas en cada tipo 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 diversas actividades, como clases frente a grupo, tutoría, comisiones y trabajo administrativo, etc. (Vera, 2011).

De acuerdo con los datos reportados por los participantes, la carga horaria dirigida a las actividades afines a la docencia predomina como las de mayor dedicación de tiempo a la semana. En contraste, las actividades relacionadas con la vinculación y servicios son las de menor dedicación (Tabla 2).

Tabla 2. Tiempo en horas dedicado a la semana a diferentes actividades académicas

Actividades	Media	Moda	DE	Mínimo	Máximo
Impartición de clases frente a grupo o a distancia	11.22	12	6.98	0	40
Actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes	6.26	4	4.25	0	24
Tutorías o asesorías y seguimiento de prácticas profesionales	5.79	4	5.24	0	30
Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, trabajo de campo)	7.85	10	6.47	0	40
Vinculación y servicios (a instituciones, consultoría, servicio público gratuito o voluntario, etc.)	2.11	0	3.53	0	40
Gestión y servicios académicos (comisiones, trámites, actividades en colegiados y asociaciones académicas, revisiones y dictámenes, etc.)	6.47	4	7.25	0	40
Otras actividades académicas	3.69	0	4.82	0	30

Fuente: elaboración propia.

Las actividades relacionadas con docencia suman en promedio 23.27 horas a la semana, mientras que para actividades de investigación se destinan 7.85 horas. Es importante reconocer que las condiciones de cada participante e institución varían en función de sus objetivos y necesidades, por lo que cada contexto exige diferentes niveles de dedicación a las diversas

actividades. 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 en los académicos normalistas que participan en los programas de estímulo y reconocimiento, y los que no participan (Tabla 3).

Tabla 3. Media de dedicación en horas semanales por subgrupos (programas)

Actividades	Media total	No participa	Perfil deseable	Cuerpo académico	SNI
Impartición de clases frente a grupo o a distancia	11.22	10.81	11.69	11.62	11.47
Actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes	6.26	5.57	7.02	6.77	6.13
Tutorías o asesorías y seguimiento de prácticas profesionales	5.79	6.19	5.89	5.55	4.27
Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, trabajo de campo)	7.85	5.69	9.78	9.36	12.47
Vinculación y servicios (a instituciones, consultoría, servicio público gratuito o voluntario, etc.)	2.11	1.53	3.11	2.51	2.20
Gestión y servicios académicos (comisiones, trámites, actividades en colegiados y asociaciones académicas, revisiones y dictámenes, etc.)	6.47	5.73	6.90	6.75	5.27
Otras actividades académicas	3.69	3.3	3.98	3.97	5.27

Fuente: elaboración propia.

Dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov expuso que la muestra no sigue una distribución normal ($p=.000$), se llevaron a cabo análisis no paramétricos para aplicar pruebas de hipótesis. Se realizó la prueba U de Mann-Whitney (McDonald, 2009) para identificar si existe diferencia entre la dedicación en horas a las diferentes actividades de los participantes que cuentan con perfil deseable PRODEP y los que no lo tienen.

Para las actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes, investigación, vinculación y servicios, y gestión y servicios académicos, el valor p es menor a .05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias

entre la media de las horas de dedicación a estas actividades con un nivel de significancia de 5 por ciento. Si bien el estadígrafo de U de Mann-Whitney no refiere direccionalidad al ser una prueba de hipótesis a una sola cola, se puede asumir —de acuerdo con los datos de la Tabla 3— que los profesores con perfil deseable PRODEP dedican mayor cantidad de tiempo a las actividades de planeación, diseño de material didáctico y evaluación de estudiantes, investigación, vinculación y servicios, y gestión y servicios académicos. A diferencia de ello, el resto de las actividades no presenta diferencias estadísticamente significativas.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de varianza con la prueba H de Kruskal-Wallis

(McDonald, 2009) para identificar si existe diferencia entre la media de dedicación en horas a las diferentes actividades entre los participantes que integran a un cuerpo académico y los que no. El análisis muestra un valor p menor a .05 para las actividades de investigación y vinculación y servicios, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias entre la media de las horas de dedicación a estas actividades con un nivel de significancia de 5 por ciento. Para el resto de las actividades no hay diferencias estadísticamente significativas.

- a) Existen diferencias estadísticamente significativas en las horas de dedicación a las actividades de investigación entre los participantes que integran un cuerpo académico en formación y en consolidación ($\bar{x}=9.36$ horas/semana) y los participantes que no forman parte de un cuerpo académico ($\bar{x}=5.69$ horas/semana).
- b) Existen diferencias estadísticamente significativas en las horas de dedicación a las actividades de vinculación y servicios entre los participantes que integran un cuerpo académico en consolidación y consolidado ($\bar{x}=2.51$ horas/semana) y los que no forman parte de un cuerpo académico ($\bar{x}=1.56$ horas/semana).

También se realizó el análisis de varianza H de Kruskal-Wallis para identificar si existe diferencia entre la media de la dedicación en horas a las diferentes actividades entre los participantes que son reconocidos o no por el SNI. La actividad de investigación muestra un p valor de .049, por lo cual la hipótesis nula se rechaza y se concluye, con un nivel de significancia de 5 por ciento, que existen diferencias entre las horas de dedicación a esta actividad. Para el resto de las actividades no hay diferencias estadísticamente significativas.

- c) Existen diferencias estadísticamente significativas entre las horas de dedica-

ción a las actividades de investigación entre los participantes que forman parte del SNI con el nivel de candidato ($\bar{x}=12.47$ horas/semana) y los que no forman parte del SNI ($\bar{x}=5.69$ horas/semana).

López *et al.* (2017) plantean que 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 datos obtenidos muestran que, en cierta medida, se han integrado factores relacionados con las funciones de investigación en sistemas de disposiciones e identidad académica en algunos contextos normalistas.

CONSIDERACIONES FINALES

Con relación a los objetivos de investigación aquí planteados, el análisis de los resultados permite advertir que los programas de estímulo y reconocimiento han orientado elementos de cambio sobre la naturaleza y las pautas del trabajo académico, y los sistemas de creencias y representaciones simbólicas que guían el desarrollo de las actividades en las escuelas Normales. Aunado a esto, cada dimensión del trabajo académico, en tanto que se funda por múltiples relaciones entre las normas y valores de los académicos normalistas, se presentan integradas en una nueva noción del formador de formadores.

Un primer resultado se refiere a la presencia importante de académicos con formación inicial diferente al normalismo y una tendencia definitiva a la profesionalización y formación de posgrados heterogéneos, con un alto porcentaje que adquirió el posgrado después de que fueron instalados los programas de política pública. Esta situación ha tenido efectos sobre las dimensiones que constituían la

profesión docente normalista, lo que configura los primeros rasgos de un perfil disciplinar heterogéneo y no endogámico que, a su vez, puede contribuir a fundar un nuevo modelo de identidad académica de la profesión.

Otro de los resultados describe que los participantes manifiestan una identidad académica que se vincula en gran medida a la noción de formador de formadores y, paralelamente, también se reconocen como docentes-investigadores. Lo anterior se suma a que un alto porcentaje de los participantes indica un sentido de pertenencia al campo disciplinar, a la institución de adscripción y al sistema normalista en general, en orden decreciente.

Si bien los programas de estímulo y reconocimiento han trastocado áreas específicas de la vida académica, el sentido de pertenencia al normalismo se mantiene alto. La forma en cómo se constituye la identidad académica individual y colectiva se vincula con las representaciones que el sujeto hace de sí mismo, de sus funciones y del contexto donde desarrolla su práctica académica (Navarrete, 2015). Puede advertirse, por tanto, que la identidad de la profesión académica normalista es compleja y relacional, y se encuentra en constante configuración dadas las nuevas disposiciones que generan las políticas de educación superior.

Desde este punto de vista, el resultado sobre cómo perciben los académicos normalistas sus preferencias por las diferentes actividades contribuye a comprender con mayor precisión las características de la identidad académica que impera en los contextos normalistas. Se tiene que la mayor parte de los encuestados prefiere realizar docencia, aunque también está presente, en diferente grado, la preferencia por la investigación, con un porcentaje menor de académicos que prefieren sólo la docencia; ello muestra el empoderamiento de la preferencia por la investigación como inicio de una tendencia en la configuración de la profesión académica normalista.

De acuerdo con lo que sugieren los datos de este estudio, la incursión en los programas

de estímulo y reconocimiento ha permeado las preferencias académicas y los nuevos patrones de identidad académica. Si se consideran los resultados sobre las relaciones con significatividad estadística entre el tiempo de dedicación a las diferentes actividades y la participación en los programas de estímulos, el perfil de docente-investigador se torna una meta a alcanzar o un esquema deseable: quienes participan en el PRODEP y en el SNI dedican más tiempo a realizar actividades diferentes a la docencia, comparado con quienes no participan; también, y de modo congruente, dedican más tiempo a realizar investigación quienes participan en el SNI y en un cuerpo académico, comparado con quienes no participan en estos dos programas.

El eje principal que caracteriza al académico de escuelas Normales 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: 66). Por esta razón, la identidad académica, los sistemas de prestigio y el reconocimiento de la profesión se habían vinculado a una serie de elementos de corte experiencial e instrumental de la práctica de enseñanza; sin embargo, con la participación en los programas de estímulo y reconocimiento los sistemas simbólicos de prestigio e identidad se están relacionando, en cierta medida, con actividades afines a la generación de investigación.

El PRODEP y el SNI parecieran representar elementos de oportunidad para los académicos normalistas y las instituciones que tienen interés en el desarrollo de investigación. No obstante, estos programas han demostrado, en otros contextos institucionales, haberse convertido en elementos que se instituyen como mecanismos de acción rigurosos e inmutables, que guían la práctica académica al cumplimiento de criterios rígidos (De Vries y Álvarez, 2014: 24). Además, han tenido influencia y modificado las rutas y trayectorias académicas, los tiempos de formación y los niveles

académicos para la incorporación a la profesión académica (Gil-Antón y Contreras, 2019; González *et al.*, 2019).

Es pertinente señalar que los académicos normalistas de este estudio representan a un grupo con características particulares que no necesariamente simbolizan una muestra representativa de lo que ocurre en cada una de las escuelas Normales del país. Cada contexto institucional tiene necesidades de configuración particulares de las prácticas y actividades académicas, donde la gestión directiva influye de forma significativa sobre la orientación y permisibilidad del nivel de dedicación a las actividades de docencia e investigación.

Resulta una exigencia para las escuelas Normales instaurar un modelo de profesión académica pertinente frente a los objetivos institucionales y las nuevas demandas derivadas de las políticas que son dirigidas a la educación superior. El ejercicio de la docencia es aún el factor que define la identidad académica del trabajo en las escuelas Normales; es imperioso, por tanto, reconocer que es allí donde se encuentran sus mayores fortalezas (Valdez, 2017). Desde esta perspectiva, se deben organizar los cambios e innovaciones necesarias para elevar la pertinencia del modelo de profesión académica y, particularmente, de los procesos de implementación de las actividades de investigación, así como de extensión y difusión de la cultura.

Por otra parte, es preciso considerar que las instituciones normalistas se encuentran con un desfase de alrededor de 20 años con relación a las demás IES en cuanto a políticas

educativas de fortalecimiento (Yáñez *et al.*, 2014). La brecha que mantienen las escuelas Normales con respecto al resto de IES es un elemento valioso, ya que permite visualizar el pasado de las instituciones e identificar cuáles fueron las acciones que las llevaron al lugar donde se encuentran. Este conocimiento es pertinente para plantear y cuestionar, en términos cualitativos, si el modelo de profesión académica que fue diseñado para las IES es pertinente para las escuelas Normales. Y, con base en esta información, reflexionar sobre la conveniencia de promover los cambios y ajustes necesarios de acuerdo con las características particulares de dichas escuelas.

Las condiciones y retos que imponen los contextos globalizados obligan a las Normales a generar cambios en sus estructuras de organización y en los procesos institucionales para encarar la diversificación de funciones, multidisciplinariedad e interdisciplinaridad, necesarios 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 a las demandas sociales y, por tanto, es necesario —en cada una de sus funciones y procesos— incorporar la capacidad de innovación y adaptación que permita desarrollar de forma pertinente las funciones sustantivas de una IES. Si las condiciones sociales y los requerimientos académicos para la enseñanza cambian de forma constante, es relevante que la formación de docentes cambie conforme a esto (Hargreaves, 2005).

REFERENCIAS

- ARNAUT, Alberto (2013), “Los maestros de educación básica en México: trabajadores y profesionales de la educación”, notas para el seminario organizado por el CIDE, el BID y el Senado de la República, en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion//foros/docs/130613_presentacion1.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2019).
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BERNASCONI, Andrés (2010), “La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica”, *Estudios sobre Educación*, vol. 19, pp. 139-163, en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php>

- /estudios-sobre-educacion/article/view/4584/3952 (consulta: 1 de agosto de 2019).
- BOYER, Ernest (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BOYER, Ernest, Philip Altbach y Mary Whitelaw (1994), "The Academic Profession. An international perspective. A special report", *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, Nueva Jersey, Jossey-Bass, en: <https://eric.ed.gov/?id=ED371686> (consulta: 2 de septiembre de 2019).
- BRUNNER, José (2007), *Universidad y sociedad en América Latina*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, en: <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf> (consulta: 5 de agosto de 2019).
- BRUNNER, José (2009), "Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 35, núm. 2, pp. 203-230, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137012> (consulta: 5 de septiembre de 2019).
- CABELLO, Víctor (2012), "La profesión docente en las escuelas Normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores", *Acta Sociológica*, núm. 58, pp. 10-39, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32152/29598> (consulta: 5 de septiembre de 2019).
- CHAPA, Mireya, Isaac González y Francisco Ovalle (2012), "La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia", ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación, 29 de mayo a 1 de junio de 2012, en http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf (consulta: 7 de septiembre de 2019).
- CLARK, Burton (1987), *The Academic Life. Small worlds, different worlds*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK, Burton (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura.
- CRESWELL, John (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*, Thousand Oaks, SAGE.
- DE SOUSA-Santos, Boaventura (1998), *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la postmodernidad*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- DE VRIES, Wietse y Germán Álvarez (2014), "El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior", en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México, análisis reflexiones y perspectivas*, México, M.A. Porrúa/UNAM, pp. 15-35, en: https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L43_unipubmex/SES2014_LaUniversidadPublicaEnMexico.pdf (consulta: 7 de septiembre de 2019).
- DUCOING, Patricia (2013), "De la formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación Normal de 1984", en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM, pp. 117-156, en: <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- ESTÉVEZ, Etty, Edgar González, Ángel Valdés, José Arcos, Fabiola Ramiro y Laura Gutiérrez (2020), "Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS", *Higher Education Forum*, vol. 17, pp. 99-114, en: https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/48956/20200402140525145182/HigherEducationForum_17_99.pdf (consulta: 25 de marzo de 2020).
- FERNÁNDEZ, Norberto y Cristian Pérez (2011), "La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada", *Educación*, vol. 36, núm. 3, pp. 351-363, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313003> (consulta: 22 de agosto de 2019).
- FULLAN, Michael (1994), *Change Forces: Probing the depths of educational reform*, vol. 10, Londres, The Falmer Press, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373391.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- GALAZ, Jesús Francisco (2012), "La profesión académica a principios del siglo XXI, la reconfiguración de la profesión académica en México", en Jesús Galaz, Manuel Gil-Antón, Laura Padilla, Juan Sevilla, José Arcos y Jorge Martínez (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California, pp. 11-21.
- GALAZ, Jesús Francisco, Ana Lilia de la Cruz y Rocío Rodríguez (2009), "El académico mexicano miembro del sistema nacional de investigadores, una exploración inicial", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0653-F.pdf (consulta: 27 de octubre de 2019).
- GALAZ, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009), "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-31, en: <http://redie.uabc.mx/vol-11no2/contenido-galaz2.html> (consulta: 22 de septiembre de 2019).
- GARCÍA, Lucía (2013), "Profesión académica y trabajo docente en la universidad latinoamericana",

- Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 23, pp. 33-43, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805003.pdf> (consulta: 5 de octubre de 2019).
- GARGALLO, Bernardo (2002), "La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 14, pp. 19-46, en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2967> (consulta: 25 de enero de 2020).
- GIL-Antón, Manuel y Leobardo Contreras (2019), "Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-15, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443/1733> (consulta: 29 de septiembre de 2019).
- Gobierno de México-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2011), *Reforma curricular de la educación Normal*, México, SEP-DGESPE, en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf (consulta: 28 de julio de 2019).
- Gobierno de México-Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) (2018), *Profesores con reconocimiento a perfil deseable vigente*, en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/ultimosbenef/Perfiles_vigentes_2017.pdf (consulta: 1 de diciembre de 2018).
- Gobierno de México-Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) (2019), *Cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP*, en: <http://promep.sep.gob.mx/CA1/> (consulta: 26 de julio de 2019).
- Gobierno de México-Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (2017), *Padrón de beneficiarios 2017*, en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> (consulta: 1 diciembre de 2018).
- GONZÁLEZ, Edgar, Eddy Estévez y Carlos del Cid (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*, vol. 27, núm. 19, pp. 1-28, en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3952/2210> (consulta: 1 de octubre de 2019).
- GONZÁLEZ, Rosa, Sergio Ochoa y Roberto Celaya (2016), "Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión", *Universidad y Empresa*, vol. 18, núm. 30, pp. 13-31, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187244133007> (consulta: 24 de enero de 2020).
- GREDIAGA, Rocío (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, Rocío, Raúl Rodríguez y Laura Padilla (2004), *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GUZMÁN, Carolina y María Martínez (2016), "Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 191-206, en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art10.pdf> (consulta: 25 de septiembre de 2019).
- HARGREAVES, Andy (2005), *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- HÖHLE, Ester y Ulrich Teichler (2013), "The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys", en Barbara Kehm y Ulrich Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New tasks and new challenges*, Dordrecht, Springer, pp. 23-38.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE, en: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf (consulta: 29 de julio de 2019).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017), *La educación Normal en México, elementos para su análisis*, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf> (consulta: 25 de septiembre de 2019).
- LETELIER, Valentín (1940), *El Instituto Pedagógico. Miscelánea de estudios pedagógicos*, Santiago de Chile, Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno, en: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0057491.pdf> (consulta: 14 de octubre de 2019).
- LÓPEZ, Yolanda, Juan González y José Martínez (2017), "La investigación educativa en las escuelas Normales de San Luis Potosí: diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento", ponencia presentada en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida (México), SEP, 8 al 10 de marzo de 2017, en <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- MATOS, Eneida y Lorna Cruz (2017), "La investigación en instituciones de educación superior como proceso sustantivo integrado: su reto endógeno", *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, vol. 5, núm. 3, pp. 75-85, en: <https://upse.>

- edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/view/212/235 (consulta: 27 de septiembre de 2019).
- MCDONALD, John (2009), *Handbook of Biological Statistics*, Baltimore, Sparky House Publishing, en: <http://www.uni-koeln.de/math-nat-fak/genetik/groups/Langer/HandbookBioStatSecond.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2019).
- McMILLAN, James y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa, una introducción conceptual*, Madrid, Pearson Educación.
- NAVARRETE-Cazales, Zaira (2015), "Formación de profesores en las escuelas Normales de México. Siglo XX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, pp. 17-34, en: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- NEGRETE, Teresa y Margarita Rodríguez (2013), *Perfil de la profesión académica en la educación Normal del Distrito Federal*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- ORTEGA, Cecilia y Antonio Hernández (2016), "La conformación del cuerpo académico en la escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente", *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, pp. 295-303, en: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020> (consulta: 2 de octubre de 2019).
- PARRA, Gustavo, Hortensia Hickman, Monique Landesmann y Miguel Pasillas (2017), "Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: análisis de un caso", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 98-109, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/1044/1510> (consulta: 29 de septiembre de 2019).
- PINTO, Rosalba, Jesús Francisco Galaz y Laura Padilla (2012), "Estudios nacionales sobre académicos en México: una comparación metodológica", *Revista de la Educación Superior*, vol. 41, núm. 163, pp. 9-49, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300001&lng=es&tlng=es (consulta: 25 de agosto de 2019).
- PRATS, Enric (2016), "La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38464/30229> (consulta: 25 de agosto de 2019).
- RAMÍREZ, Victoria (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 2, pp. 98-113, en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/7> (consulta: 25 de septiembre de 2019).
- RANGEL, Pedro, María Morales y Carolina Ortiz (2015), "Interacción universidad y entorno: marco para el emprendimiento", *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-2, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429699> (consulta: 3 de octubre de 2019).
- STROMQUIST, Nelly (2009), "Introducción", en Nelly Stromquist (coord.), *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 13-52.
- TEICHLER, Ulrich (2017), "Academic Profession, Higher Education", en Jung Cheol Shin y Pedro Teixeira (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, Dordrecht, Springer, pp. 1-6, en: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-017-9553-1_290-2 (consulta: 25 de agosto de 2019).
- 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", en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (consulta: 27 de agosto de 2019).
- VALDEZ, José (2017), "Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional", *Revista Educación y Humanismo*, vol. 19, núm. 32, pp. 145-158, en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2538/2504> (consulta: 27 de septiembre de 2019).
- VEGA-Mederos, Juan (2002), "La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo", *Investigación y Desarrollo*, vol. 10, núm. 1, pp. 26-39, en: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26812103.pdf> (consulta: 3 de octubre de 2019).
- VERA, Ángel (2011), "Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas Normales", *Reencuentro*, núm. 62, pp. 82-87, en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf> (consulta: 27 de septiembre de 2019).
- YÁÑEZ, Adrián, Jesús Mungarro y Humberto Figueroa (2014), "Los cuerpos académicos de las escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, en: <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html> (consulta: 27 de septiembre de 2019).