



Ra Ximhai

Publicación semestral de Ciencias Sociales

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Evolución e impacto del Cuerpo Académico de la ENEES desde las voces de sus integrantes
Juan Luis Zamora Uribe, Gloria Guadalupe Orozco Carbajal y Brenda Lucía Torres López

Narrativa sobre el impacto del trabajo de los Cuerpos Académicos de Investigación
Grissel Mendivil Zavala, María del Rosario Millán Reátiga y Olga Aimeé López Medina

Producción académica de los Cuerpos Académicos de la Escuela Normal de Sinaloa y su impacto en la formación docente
Valentín Félix Salazar, Gloria Castro López y Rogerio Quijano Sotomayor

Un análisis descriptivo de la investigación sobre Cuerpos Académicos en el ámbito educativo
Mario Luisa Pereira Hernández, Arturo González Torres y Virginia Mirella Zatarain Avendaño

Impacto de un Cuerpo Académico en la formación de investigadores de educación primaria
Mireya Rubio Moreno, Gloria Castro López y Griselda Samayoa López

Programa de investigación sobre la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional (PI-APDES). Una revisión bibliográfica
Tomás Moreno de León, Esperanza de León Arellano, Lourdes Rodríguez Vázquez y Mayra Castro Martínez

ENSAYOS

Aportes de un Cuerpo Académico a estudiantes normalistas, con énfasis en la metodología multigrado
Santa Edén Sariñana Roacho y Vianey Sariñana Roacho

Los equipos de investigación en las escuelas normales: Una experiencia hacia la conquista de un perfil PRODEP y retos profesionales
Georgina Madrigal Bueno, José Pilar Cázarez López y Aida Esperanza Ontiveros Calderón

RESEÑAS

Cuerpos Académicos de profesionales de la educación, conformación, evolución y proyección
Rogerio Quijano Sotomayor

Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación
Mireya Rubio Moreno

Ciencias Sociales

Vol. 1 Número 1 enero - junio 2024

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

Editora General

M. en C. Aminne Armenta Armenta

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Información legal

RA XIMHAI, Volumen 1, Número 1, enero-junio 2024.

Periodicidad: Semestral

Sitio web: <https://raximhai.uaim.edu.mx/>

Editor responsable: Dr. Pedro Antonio López de Haro. **Número de certificado de licitud de**

título y contenido: En trámite. **Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo** No. 04-2026-042014104500-102. **ISSN electrónico:** 3122-4482 - otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Domicilio de publicación: Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334, entre Coral y Cuarzo, Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229, Los Mochis, Sinaloa.

Imprenta: Astra Ediciones SA de CV, con dirección Av. Acueducto No. 829, Col. Santa Margarita, C.P. 45130, Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: (0133) 38 34 82 36.

Distribuidor: Universidad Autónoma Indígena de México. Benito Juárez 39, C. P. 81890, Los Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa.

Responsable de la última actualización de este número: Dr. Pedro Antonio López de Haro. Director editorial

Fecha de última modificación: 18 de junio de 2026.

Esta obra está bajo una Licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**.



Ra Ximhai

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

Dra. Chantal Cramaussel Vallet

Colegio de Michoacán

Dr. Ernesto Guerra García

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Mario Magaña Mancillas

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Bruno Baronnet

Universidad Veracruzana

Dra. Zulema Trejo Contreras

Colegio de Sonora

Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón

Instituto Nacional de Antropología e

Historia/Sonora

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. José Manuel Juárez Núñez

UAM-Xochimilco

Dr. Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

Dr. José Guadalupe Vargas Hernández

Instituto Tecnológico José Mario Molina

Pasquel y Henríquez

Dr. Robinson Salazar Pérez

Director de la Red de Investigadores por la

Democracia y la Paz, Buenos Aires,

Argentina

Dr. Daniel Mato

Universidad Nacional Tres de Febrero,

Argentina

Dra. Marely Graciela Figueroa Pérez

Universidad Tecnológica de Culiacán

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

Dra. Claudia Selene Castro Estrada

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Celso Ortiz Marín

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Estuardo Lara Ponce

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia Nereyda Rodríguez Saucedá

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Francisco Antonio Romero Leyva

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Pedro Antonio López de Haro

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Iván Noel Álvarez Sánchez

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Jesús Ramón Rodríguez Apodaca

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. María Guadalupe Ibarra Ceceña

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. María Azucena Caro Dueñas

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Juan Antonio Fernández Velázquez

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Aida Alvarado Borrego

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Lizbeth Félix Miranda

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Olia Acuña Maldonado

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Francisco Ricardo Ramírez Lugo

Universidad Autónoma Indígena de México

M. en C. Aminne Armenta Armenta

Editora General

Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Vol. 1 Número 1 enero-junio 2024

La revista *Ra Ximhai* se encuentra indexada en el **Master Journal List** (Clarivate Analytics), el Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**REDALYC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de Rioja, España (**DIALNET**), el Directory of Open Access Journals (**DOAJ**), Bibliografía Latinoamericana es el conjunto de bases de datos y servicios de información basados en revistas científicas de América Latina y el Caribe (**BIBLAT**), **Academia.edu** y **Researchgate**.

Además, es posible consultarla en diversas bibliotecas virtuales universitarias, tales como: Technische Universität Braunschweig, Uppsala University Library, Kassel University Library, Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa, Library of Southern Cross University, Centro de Estudios Superiores María Goretti, Biblioteca de la Universidad de Sevilla y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) Universitat de Barcelona, entre otras.

Ra Ximhai

**El mundo,
El universo o
La vida**

e-ISSN 3122-4482
VOLUMEN **1** NÚMERO **1**
ENERO-JUNIO **2024**

La presente coedición de la revista fue coordinada por la Dra. Gloria Castro López, adscrita a la Escuela Normal de Sinaloa y la M. C. Aminne Armenta Armenta, adscrita a la Universidad Autónoma Indígena de México.

CONTENIDO

Vol. 1 Núm. 1 enero-junio 2024
Ciencias Sociales

- 11** **Presentación**
Gloria Castro López

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 13** **Evolución e impacto del Cuerpo Académico de la ENEES desde las voces de sus integrantes**
Juan Luis Zamora Uribe, Gloria Guadalupe Orozco Carbajal y Brenda Lucia Torres López
- 37** **Narrativa sobre el impacto del trabajo de los Cuerpos Académicos de Investigación**
Grissel Mendívil Zavala, María del Rosario Millán Reátiga y Olga Aimeé López Medina
- 63** **Producción académica de los Cuerpos Académicos de la Escuela Normal de Sinaloa y su impacto en la formación docente**
Valentín Félix Salazar, Gloria Castro López y Rogerio Quijano Sotomayor
- 85** **Un análisis descriptivo de la investigación sobre Cuerpos Académicos en el ámbito educativo**
María Luisa Pereira Hernández, Arturo González Torres y Virginia Mirella Zatarain Avendaño
- 111** **Impacto de un Cuerpo Académico en la formación de investigadores de educación primaria**
Míreya Rubio Moreno, Gloria Castro López y Griselda Samayoa López

- 135** Programa de investigación sobre la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional (PI-APDES). Una revisión bibliográfica
Tomás Moreno de León, Esperanza de León Arellano, Lourdes Rodríguez Vázquez y Mayra Castro Martínez

ENSAYOS

- 157** Aportes de un Cuerpo Académico a estudiantes normalistas, con énfasis en la metodología multigrado
Santa Edén Sariñana Roacho y Vianey Sariñana Roacho
- 177** Los equipos de investigación en las escuelas normales: Una experiencia hacia la conquista de un perfil PRODEP y retos profesionales
Georgina Madrigal Bueno, José Pilar Cázares López y Aida Esperanza Ontiveros Calderón

RESEÑA

- 197** Cuerpos Académicos de profesionales de la educación. Conformación, evolución y proyección
Rogerio Quijano Sotomayor
- 201** Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación
Mireya Rubio Moreno

CONTENTS

Vol. 1 Num. 1 january-june 2024
Social Sciences

- 11** **Presentation**
Gloria Castro López

SCIENTIFIC ARTICLE

- 13** **Evolution and impact of the ENEES' academic group through the voices of its members**
Juan Luis Zamora Uribe, Gloria Guadalupe Orozco Carbajal y Brenda Lucia Torres López
- 37** **Narrative on the impact of the work of academic research bodies**
Grissel Mendívil Zavala, María del Rosario Millán Reátiga y Olga Aimeé López Medina
- 63** **Academic production of the academic bodies in the Sinaloa Normal School and its impact in teacher training**
Valentín Félix Salazar, Gloria Castro López y Rogerio Quijano Sotomayor
- 85** **A descriptive analysis of the research on academic bodies in the educational field**
María Luisa Pereira Hernández, Arturo González Torres y Virginia Mirella Zatarain Avendaño
- 111** **Impact of the members of an academic team in the initial training of research teachers of primary education**
Mireya Rubio Moreno, Gloria Castro López y Griselda Samayoa López
- 135** **Research program on literacy, teaching practice and socioemotional education (PI-APDES). A literature review**
Tomás Moreno de León, Esperanza de León Arellano, Lourdes Rodríguez Vázquez y Mayra Castro Martínez

ESSAY

- 157** **Contributions of an academic body to normalist students, with emphasis on the multigrade methodology**
Santa Edén Sariñana Roacho y Vianey Sariñana Roacho
- 177** **Research teams in normal schools: an experience towards achieving a PRODEP profile and professional challenges**
Georgina Madrigal Bueno, José Pilar Cázares López y Aida Esperanza Ontiveros Calderón

REVIEW

- 197** **Academic bodies of education professionals. Conformation, evolution and projection**
Rogerio Quijano Sotomayor
- 201** **Research and teacher training. Research in normal schools, curriculum and evaluation**
Mireya Rubio Moreno

PRESENTACIÓN

Gloria Castro López

A quince años del inicio de la implementación del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en el subsistema de educación superior referido a la educación normal, hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), la Escuela Normal de Sinaloa convoca a reflexionar sobre las condiciones actuales de los cuerpos académicos y equipos de investigación de este subsistema, así como analizar los beneficios e impacto en la formación inicial de profesores e identificar los retos educativos postpandemia en el trabajo realizado entre los profesionales de la educación de las escuelas normales, principalmente en el noroeste de México.

En el presente número de la revista se presentan diez contribuciones de cuerpos académicos registrados en Prodep y equipos de investigación en este subsistema, seis de los cuáles evaluados como artículos científicos, dos como ensayos y, dos más como reseñas con los que se cierra, resaltando la investigación y producción académica en educación normal de las regiones noroeste y centro del país.

En la categoría de artículos científicos se incluyen seis escritos, referidos principalmente al impacto que los cuerpos académicos de educación normal han generado en los estudiantes y en la vida académica de sus IES: cuatro de ellos valoran la investigación, la formación de investigadores o su producción académica y presentan datos interesantes de la vida académica de sus IES. De los dos restantes constituidos como equipos de investigación: uno, realiza un análisis descriptivo de la investigación sobre cuerpos académicos en el ámbito educativo, y el otro, analiza su producción académica referida a tres líneas de investigación (práctica docente,

alfabetización inicial y educación socioemocional) con el propósito de definir su programa de investigación.

En la categoría de ensayos se incluyen dos escritos que centran el análisis de su impacto principalmente en dos destinatarios. El primero de ellos valora los aportes de su cuerpo académico en los estudiantes normalistas con énfasis en la metodología multigrado, especialmente al tratarse de una institución que forma docentes para el medio rural. El segundo valora sus condiciones como equipo de investigación para la conquista del reconocimiento al perfil Prodep y los futuros retos profesionales que enfrentarán al constituirse como cuerpo académico de educación normal.

Finalmente, en la última categoría referida a las reseñas se incluye el análisis de dos textos de suma importancia para la temática del presente número. El primero de ellos “Cuerpos académicos de profesionales de la educación. Conformación, evolución y proyección” es una obra que analiza el origen y desarrollo de cuerpos académicos través de catorce escritos de cuerpos académicos de escuelas normales de la región noroeste: Chihuahua, Durango y Sinaloa. La segunda reseña analiza el texto “Investigación y formación docente. Investigación en las normales, currículo y evaluación” donde se resalta el conocimiento generado referido a estos tres objetos de estudio en las escuelas normales del centro de nuestro país.

En su conjunto, los trabajos académicos que se incluyen en este número son una muestra de los avances de la investigación educativa en las escuelas normales del país y dan cuenta del desarrollo importante de una cultura de la investigación que se ha acrecentado con la experiencia de integración y trabajo de cuerpos académicos y equipos de investigación. La riqueza de la obra radica en que hoy la educación normal se explica también desde las miradas de los formadores de docentes y no sólo desde las miradas del exterior.

EVOLUCIÓN E IMPACTO DEL CUERPO ACADÉMICO DE LA ENEES DESDE LAS VOCES DE SUS INTEGRANTES

EVOLUTION AND IMPACT OF THE ENEES' ACADEMIC GROUP THROUGH THE VOICES OF ITS MEMBERS

Juan Luis **Zamora-Uribe**¹; Gloria Guadalupe **Orozco-Carbajal**¹
y Brenda Lucia **Torres-López**¹

Resumen

El objetivo de este estudio es destacar, desde la narrativa de los integrantes del cuerpo académico de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES), los principales factores y obstáculos que se han enfrentado en lo colectivo y en lo individual y cómo se han venido resolviendo durante el recorrido hacia la consolidación, a fin de buscar alternativas y propuestas de mejora para la consolidación y la formación de otros Cuerpos Académicos (CA). Es un estudio cualitativo en el cual se utilizó el método biográfico, utilizando un cuestionario para recuperar las narraciones de los cuatro integrantes del CA de la ENEES sobre la experiencia vivida en la formación y consolidación de CA y entrelazarlas con los datos recuperados en la revisión documental del currículum del CA y los

resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones realizadas por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) durante los nueve años que llevan participando en la formación y consolidación de CA. Los resultados dan cuenta del desconocimiento que se tenía al principio sobre las Reglas de Operación del PRODEP y cómo, paulatinamente, con la asesoría de otro CA pudieron retomar el rumbo y llegar a la formación de un CA, el cual ya se encuentra "En consolidación". Se concluye que compartir las experiencias vividas por los integrantes del CA de la ENEES permite tener mayor claridad de lo que implica la formación y consolidación de cuerpos académicos para la mejora de la calidad educativa en la institución.

Palabras clave: cuerpos académicos, investigación educativa, comunidades de aprendizaje, formación de investigadores,

¹ Docentes de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 26 de marzo de 2024.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 1(1): 13-35.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.01.jz

profesionales de la educación, narrativa de experiencias.

Abstract

The objective of this study is to highlight, from the narrative of the members of the academic group of Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES), the main factors and obstacles they have faced collectively and individually, how these have been resolved during the journey towards consolidation, in order to seek alternatives and proposals for improvement for the consolidation and formation of other Academic Groups (AG) in the future. It is a qualitative study in which the biographical method was used, using a questionnaire to recover the experiences in the formation and consolidation of an AG of the four members and intertwine them with the data recovered in the documentary review of the AG's curriculum and the results obtained in the

evaluations carried out by the Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) during the nine years that they have participated in the formation and consolidation of AG. The results obtained allow us to account for the lack of knowledge that initially prevailed about PRODEP's Operating Rules and how gradually, with the advice of members of another AG, they were able to resume the course and be able to reach the formation of an AG, which is already at the consolidation stage. It can be concluded that sharing the experiences lived by each one of the members of the AG of ENEES has allowed greater clarity of what the formation and consolidation of an academic group implies for the improvement of the educational quality in the institution.

Keywords: academic groups, educational research, learning communities, training of researchers, education professionals, narrative of experiences.

INTRODUCCIÓN

Contexto general del PRODEP y los CA en las Escuelas Normales

En el año 2009 las escuelas normales públicas del país iniciaron su recorrido hacia la formación y consolidación de Cuerpos Académicos (CA), con el propósito de estimular la generación y aplicación del conocimiento, articulando la investigación, con la docencia y la difusión, a fin de fortalecer la calidad de la formación de docentes. Esto, de acuerdo a lo dispuesto por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que tiene sus antecedentes en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) el cual fue creado en 1996, con el objetivo de contribuir a la excelencia y pertinencia de la educación en México, en todos sus niveles (SEP, 2021).

Bajo los principios del PRODEP (SEP, 2021), la formación y consolidación de CA en las escuelas normales, se ha convertido en la base para la profesionalización y actualización de sus docentes. De acuerdo con este programa, los CA representan una plataforma sólida para enfrentar los

retos de una sociedad cada vez más exigente en la formación de capital humano. En ese sentido, en las escuelas normales, estos colectivos de profesionales buscan instituirse como nodos centrales de la academia y tener una representación crítica que impacte favorablemente en las áreas del conocimiento que regulan la vida académica de la institución.

De acuerdo con el PRODEP, un CA es:

Es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país. (DGESUI, s.f. párr. 1)

Tanto los objetivos a cumplir, estrategias a implementar y metas a alcanzar, deben ser abordados en conjunto por las autoridades educativas y la planta académica, los cuales deben estar conscientes del impacto social que ha de tener la formación de un CA, el beneficio que se conseguirá para las generaciones de estudiantes, así como los beneficios institucionales que se obtienen (Dimas et al., 2013).

En las Reglas de Operación (RO) del PRODEP se establecen las características para determinar el grado de consolidación, para cada subsistema que integran el nivel superior (SEP, 2021). A continuación, solamente se enumeran las características que conciernen al subsistema de escuelas normales, que es el que nos interesa en esta investigación.

1. Que los/as integrantes tengan metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes.
2. La solidez y madurez de las LGAC que cultiva el CA.
3. Que la generación de conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores.
4. Que el número de sus integrantes sea suficiente para desarrollar las Líneas propuestas. Mínimo deben ser tres integrantes y el número máximo está determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros.

Los CA se categorizan en tres niveles o grados de consolidación, cada uno con características propias, que determinan el desarrollo y evolución que ha alcanzado el CA. A continuación, se hace mención de cada uno de los niveles o grados, los años que ha de permanecer el CA en ese nivel y los requisitos para sus integrantes (SEP, 2021).

1. Cuerpo Académico en Formación (CAEF), con una vigencia de tres años y dos periodos de evaluación. Para ser reconocido en este nivel, por lo menos uno de sus integrantes debe contar con el grado doctorado o maestría y tener el reconocimiento a perfil deseable.
2. Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), con una vigencia de tres años y dos periodos de evaluación. Para ser reconocido en este nivel, la mayoría de sus integrantes debe contar con doctorado y reconocimiento a perfil deseable.
3. Cuerpo Académico Consolidado (CAC), con una vigencia de cinco años y la posibilidad de vigencia indefinida. Para ser reconocidos en este nivel, todos sus integrantes deben contar con doctorado y reconocimiento a perfil deseable.

Los CA se evalúan obligatoriamente al término de la vigencia de su registro, o bien, si han solicitado cambios que representan modificaciones fundamentales en su estructura. Asimismo, se señala que los CA podrán solicitar ser evaluados si consideran que cuentan con las evidencias suficientes para alcanzar un grado de consolidación superior (SEP, 2021).

Se puede pensar que de manera natural un CA puede alcanzar su consolidación en 6 años, pasando por 3 años en formación y otros 3 años en consolidación. Tiempo durante el cual la evolución del CA ha de ir impactando favorablemente en la vida académica de la institución. Sin embargo, no todas las escuelas normales logran el registro de un CA en el primer intento y en otras, el CA no logra una evaluación favorable para transitar al siguiente nivel e incluso pierden el registro.

Actualmente, en el catálogo de cuerpos académicos del PRODEP (s.f.) están registrados 233 CA de escuelas normales, de los cuales 147 (65.9%) están en formación, 76 (34%) en consolidación y solo 10 (4.29%) están consolidados, de estos últimos, el 60% tardó entre 7 y 12 años para alcanzar este nivel, lo que demuestra que, para las escuelas normales, llegar a la consolidación de un CA no ha sido fácil de lograr.

Estamos convencidos que la participación de docentes en CA impacta en el fortalecimiento de la calidad educativa, comenzando con el desarrollo académico del profesorado, para que se vea reflejada en la formación inicial de los estudiantes, y que a pesar de las dificultades que enfrentan las escuelas normales para su formación y consolidación, los CA representan una oportunidad para generar y difundir conocimientos respecto a la formación de docentes (Chapa et al., 2014, citados por Zamora et al., 2019).

La evolución de un CA está supeditada a las RO del PRODEP, las cuales dictan los grados (o niveles) en que puede ser reconocido un CA.

Para PRODEP la evidencia más sólida para determinar esta evolución, es el trabajo colegiado, la interacción entre sus miembros y el desarrollo de sus líneas de investigación, a partir de los productos académicos que generan (SEP, 2021). Sin embargo, reconocer que se cuenta con un CA, a partir de una valoración externa, se queda simplemente en el cumplimiento de lineamientos normativos. En relación a esto, Siqueiros y Vera (2020) señalan que:

El análisis de estos lineamientos que establecen la normativa y las reglas permiten reconocer el sustento de este tipo de programas que apoyan a la investigación. A fin de cuentas, estas son normativas generales que plantean las estrategias establecidas en letra escrita, pero es en la práctica donde verdaderamente se ven los alcances o la realidad. (p. 74)

La tarea más importante (y más compleja) es lograr que, en la medida que va evolucionando hacia la consolidación, el trabajo del CA impacte en la vida académica de la institución, entendida ésta como la formación de docentes, el desarrollo profesional de sus maestros, la calidad de sus Planes y Programas de Estudio, etc. Una forma sencilla de medir el impacto de un CA es a través de sus publicaciones (Menéndez et al., 2020). Sin embargo, esto se queda en un simple análisis estadístico, el cual puede ser útil, pero lo que se debe buscar es medir el impacto del CA desde la perspectiva de sus integrantes. En este sentido, un ejercicio que aporta al fortalecimiento de un CA es que sus miembros, además de cumplir con lo establecido en las RO, realicen una autoevaluación del trabajo que están realizando, en lo colectivo y lo individual, durante el camino hacia la consolidación.

Desde hace varios años las escuelas normales han comenzado a hacer un análisis de los factores y las dificultades que enfrentan para llegar a la consolidación de un CA. En 2017, cuando se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), las aportaciones realizadas por los docentes de las escuelas normales sobre los CA estaban orientadas hacia la importancia en la conformación de estos grupos para el desarrollo académico y la mejora de la formación inicial de docentes.

Benítez (2017) realizó un estudio sobre la conformación y consolidación de CA como una alternativa para la generación y aplicación innovadora del conocimiento y calidad de la docencia en las escuelas normales. Concluyendo que se deben buscar estrategias efectivas para lograr la conformación de CA. Siqueiros et al. (2018) realizaron un estudio para conocer la perspectiva de los integrantes de un CA, tomando como referencia el compromiso, la motivación y la experiencia investigativa. Algo que se considera fundamental para determinar los factores y dificultades reales que enfrenta la consolidación de un CA.

Castro et al. (2019) realizan un estudio exploratorio descriptivo sobre los procesos que han vivido los CA en las escuelas normales del país. Destacan las dificultades que perciben los CA, entre las que se encuentran: la falta de cultura del trabajo académico, la falta de una política estatal clara de apoyo a los CA y poco apoyo a las escuelas normales por parte del PRODEP, con relación a las universidades. Dificultades que han ocasionado que un gran número de CA en las escuelas normales permanezcan en el nivel de CAEF.

Situación particular de la ENEES en relación a la formación y consolidación de CA

La ENEES se incorporó a PRODEP en 2013 e inició su recorrido en la formación y consolidación de Cuerpos Académicos. Han sido 9 años durante los cuales la ENEES ha tenido aciertos y desaciertos en la formación y consolidación de dos Cuerpos Académicos, sin embargo, se perdió el registro del primer cuerpo académico. Cabe entonces preguntar ¿Qué se dejó de hacer para perder el registro del primer CA? ¿Qué se hizo para lograr el registro del segundo CA? y ¿Qué se está haciendo para lograr la consolidación?

Existen varios factores por los que un CA no logra evolucionar y mucho menos impactar en la vida académica de la institución, entre ellos se pueden mencionar la falta de recursos económicos, la falta de profesionalización de los docentes, la motivación de los integrantes, el desconocimiento de las RO, las políticas de acceso y promoción de docentes, entre otros (Zamora et al., 2019). Determinar cuál o cuáles de ellos afectan la evolución del CA, dependerá en gran medida de sus integrantes. Siqueiros et al. (2018) destacan la importancia de tomar en cuenta la percepción y opinión de los actores que están viviendo la formación y consolidación de un CA para analizar, desde la experiencia, los factores que están incidiendo en su evolución y desarrollo, de modo que haya una valoración del impacto real en el interior de las instituciones.

Objetivo, preguntas de investigación e interés del estudio

Para nosotros, resulta importante realizar una valoración introspectiva de la evolución que ha tenido la formación y consolidación de un CA en la ENEES y cómo el trabajo que se ha realizado por parte de los miembros, ha venido impactado en la mejora académica de la institución, durante

estos 9 años. De esta manera, no solo se tendría una valoración externa basada en la evidencia, sino también una valoración interna basada en las vivencias pasadas y también de las presentes, de quienes han sido partícipes en la formación del CA y durante el recorrido hacia la consolidación.

En este trabajo se comparten los resultados de una investigación realizada en torno a la evolución y el impacto que han tenido los CA de la ENEES, esto a partir del análisis de los resultados de las evaluaciones del PRODEP y de la revisión documental de su currículum. Entrelazando con estos resultados, las narrativas sobre la experiencia vivida por cada uno de los miembros del CA, tratando de dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuáles han sido los retos que se han enfrentado para la formación y el registro de un CA en la ENEES? ¿Cómo han vivido la evolución de los CA cada uno de sus miembros? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido el CA en la vida académica de la institución?

El interés de este trabajo es presentar un panorama respecto a la formación y consolidación de cuerpos académicos en la ENEES, el objetivo es destacar, desde la narrativa de los integrantes, los principales factores y obstáculos que se han enfrentado en lo colectivo y en lo individual y cómo se han venido resolviendo durante el recorrido hacia la consolidación de un CA, a fin de buscar alternativas y propuestas de mejora para la consolidación y la formación de otros CA en el futuro.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para recuperar la experiencia que los docentes han vivido en el proceso de formación y evolución del cuerpo académico de la ENEES, el método seleccionado fue el Método Biográfico, debido a que este método, en palabras de Sanz (2005), puede aglutinar la estrategia metodológica de narración y revisión documental con el propósito de captar los procesos que utilizan los individuos para dar sentido y significado a sus propias vidas, pero además, permite mostrar un análisis descriptivo, interpretativo y crítico de documentos de vida.

Es así, que el Método Biográfico, fue considerado como el más pertinente, porque permite conjugar fuentes orales con fuentes documentales, lo que ofrece la oportunidad de analizar la experiencia de vida narrada por los propios integrantes del CA, describir cómo han vivido el proceso de conformación y consolidación, e interpretar los significados

que han tenido para cada integrante, porque aún y cuando las experiencias han sido vivencias compartidas, los eventos forman parte fundamental de su biografía individual (Sanz, 2005).

El recuperar la experiencia educativa, nos coloca en el camino de la investigación educativa. La experiencia educativa, de acuerdo con Contreras y Pérez (2010), se define como lo que se ha vivido, lo que se ha experimentado, a la forma de vivir y mirar los acontecimientos vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive. Estas experiencias permiten analizar problemas que se presentan en la docencia, pero también, se observan aquellas situaciones que emergen como una oportunidad de enriquecerlos.

En ese sentido, Arendt (2005, citado en Contreras y Pérez, 2010) señala que no es posible pensar sin la experiencia personal porque aquello que irrumpe nuestra mente y que ocasiona un conjunto de ideas sobre un aspecto de la vida educativa despliega la oportunidad de interrogarse, y estas preguntas que surgen en nuestro interior son las que mueven la cotidianidad de la práctica educativa.

De esta manera, la fuente documental revisada prioritariamente fue el Currículo del cuerpo académico, porque si bien, la narrativa de los integrantes del cuerpo académico, como informantes clave en esta investigación, da cuenta de su memoria autobiográfica, el currículo se constituye en la memoria documentada de los productos creados por el cuerpo académico y una forma sistemática de documentar su historia. Estos planteamientos metodológicos no alcanzan su significado pleno si no es en relación con el objeto de estudio al que va a ser aplicado: la persona y los documentos de vida por ella generados o facilitados (Sanz, 2005).

La investigación biográfica es esencialmente una descripción fenomenológica que exige de cuatro habilidades procedimentales en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir, para la práctica de la investigación cualitativa, tal y como propone Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005).

En la puesta en marcha de estas cuatro habilidades, en el presente, la observación y el análisis general de los datos que aparecen en el currículo del cuerpo académico fue el inicio del desarrollo de esta investigación, con base en ello se estableció el primer diálogo entre los participantes, los cuatro docentes (dos hombres y dos mujeres) que conforman el cuerpo académico ENEES-CA2, quienes se constituyeron en los informantes clave.

Para recuperar las narrativas de los informantes se elaboró un cuestionario el cual tomó como base las interrogantes que habrían de

responderse en esta investigación, se hicieron algunos planteamientos y se determinó que en el cuestionario se considerarían unas interrogantes para un miembro del cuerpo académico ENEES-CA-2, pero que también formó parte del primer cuerpo académico, ENEES-CA-1 y otras preguntas que responderían todos los informantes clave.

En relación a los documentos el principal fue el currículum del cuerpo académico, así como los resultados de las evaluaciones que se han generado en el proceso, así como las observaciones y sugerencias que se han venido proporcionando.

El análisis de los datos se realizó en dos momentos, en el primero se revisa el currículum del CA, se elaboran cuadros en donde se concentra la información para posteriormente analizarla y contar con las evidencias para apoyar la narrativa. Para el análisis de los datos recuperados de los cuestionarios, este se orientó por la técnica de análisis del significado dentro de las narraciones, siguiendo el modelo de análisis temático propuesto por Riessman (2002, citado por Bolívar, 2012) en donde el énfasis se centró en el contenido del texto, en lo que se dijo, más que cómo se dijo. De esta manera se ordenaron las narraciones siguiendo tanto una ruta temporal de la narrativa de los acontecimientos, así como clasificación de los temas, de tal forma que dieran coherencia a lo que se expone. La narración se entrelaza con algunos datos recuperados del currículum del cuerpo académico, así como los resultados de las evaluaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La formación de Cuerpos Académicos en la ENEES

De 2013 a la fecha la ENEES ha logrado el registro de 2 cuerpos académicos en PRODEP: ENEES-CA-1 y ENEES-CA-2, la revisión de los documentos que se tiene archivados sobre cada CA permitió establecer una cronología de la formación y evolución de cada uno de ellos. En la tabla 1 se describen los sucesos por año:

Tabla 1. Cronología de la formación y evolución de Cuerpos Académicos en la ENEES

AÑO	Suceso
2013	Se logra el registro del primer Cuerpo Académico (ENEES-CA-1) ante PRODEP con una vigencia por 3 años, para ser evaluado en 2016 de forma obligatoria.
2016	Se pierde el registro del Cuerpo Académico ENEES-CA-1.
2017	No hay evidencia de la formación de un Cuerpo Académico.
2018	Se solicita la evaluación de un nuevo Cuerpo Académico el cual no logra ser reconocido por PRODEP.
2019	Se obtiene el registro de un nuevo Cuerpo Académico (ENEES-CA-2) con el grado En formación por tres años, para ser evaluado en 2022.
2022	El Cuerpo Académico ENEES-CA-2 logra obtener el registro con el grado En consolidación por tres años.

Fuente: Archivo documental del Departamento de Investigación de la ENEES.

La revisión documental permitió conocer que el registro del cuerpo académico ENEES-CA-1, se logró el 14 de noviembre de 2013 con el grado En formación, con una vigencia de tres años, a partir de esa fecha. También, se pudo conocer que la pérdida del registro del cuerpo académico ENEES-CA-1, en 2016, se debió a que no se presentó evidencia de que se haya capturado en el sistema la información requerida. Al respecto, las RO del PRODEP señalan que “los CA que se evalúan por término de vigencia están obligados a realizar la actualización de la información de los tres o cinco años anteriores, de no hacerlo perderán el registro” (p. 215). Esta es la razón de PRODEP y está muy clara: no se actualizó el currículum del CA. Más adelante se darán a conocer las razones que tuvieron los miembros del CA para no actualizar el registro.

No hay documentos que den evidencia de que en 2017 se haya solicitado ante PRODEP la evaluación y el registro de un nuevo CA. Con relación al CA, que en 2018 no logró ser reconocido por PRODEP, el dictamen recibido muestra 9 observaciones y 7 recomendaciones. Una de las observaciones que se consideran de mayor peso fue la falta de interacción de los miembros, es decir del trabajo colegiado. En ese sentido las RO del PRODEP señalan que “el objetivo de un CA es dar evidencia

del trabajo colegiado realizado, no de algunos integrantes ni tampoco individual...” (p. 213). Otra observación que no permitió obtener el registro fue la falta de producción académica ya que solo presentó como evidencia una memoria. Ante esto, cabe señalar que la evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario, el cual es necesario para determinar el grado de consolidación de un CA son los productos académicos que éste genera (PRODEP, 2021). Una observación más, fue que ninguno de los miembros contaba con perfil PRODEP, uno de los requisitos principales es que por lo menos uno cuente con este perfil. Aquí es necesario apuntar que se advierte un desconocimiento de las RO del PRODEP por parte de los integrantes del CA y del RIP, en ese momento.

En el dictamen de reconocimiento del segundo cuerpo académico ENEES-CA-2 en 2019 está plasmado lo siguiente:

En este Cuerpo Académico (CA) uno de sus miembros tiene Perfil Deseable y todos cuentan con estudios de posgrado. Aunado a ello se aprecia trabajo colegiado en algunas publicaciones, así como en los proyectos de investigación reportados, lo cual puede potenciarse con el trabajo conjunto de la línea de investigación propuesta en la cual participan todos los integrantes, así como si continúan con sus reuniones de trabajo como cuerpo académico y con el grupo de investigación que reportan en el cual pertenecen también otros CA de PRODEP. De tal forma que este CA cumple con los criterios requeridos para ser registrado con el grado de consolidación En formación.

Se observa una participación más activa de cada uno de los miembros, además se aprecia que fueron atendidas las observaciones realizadas al CA que no pudo obtener el registro en 2018, lo que advierte que el cuerpo académico ENEES-CA-2 trabajó de forma colegiada, lo que permitió a este CA obtener el registro En consolidación en 2022, grado en el que se encuentra actualmente.

A partir de la revisión del currículum del cuerpo académico ENEES-CA-2, que es el que actualmente tiene registro en PRODEP, en producción académica tuvo un aumento del 26.6%, la dirección individualizada creció un 75%, los proyectos de investigación aumentaron 120%, la participación con otros CA creció un 400% y sus reuniones de trabajo aumentaron un 100%, lo que da evidencia de que se ha estado trabajando con una mayor organización.

Han sido 9 años durante los cuales la ENEES ha tenido aciertos y desaciertos en la formación y consolidación de Cuerpos Académicos. Si bien la revisión documental ha permitido establecer una cronología en la formación y consolidación de CA, esta es una descripción de los sucesos basados en valoraciones externas. Por lo tanto, fue importante hacer un

contraste de lo que se encontró en la revisión de los documentos con las experiencias vividas por los integrantes de estos cuerpos académicos, para dar a conocer los retos que se han enfrentado, cómo se ha ido viviendo la evolución del CA y el impacto que ha tenido en la vida académica de la institución.

Los retos que ha enfrentado la ENEES para conformar sus cuerpos académicos

El primer cuerpo académico de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa surge desde el interés que se despertó ante la información que llegaba de su existencia tanto en Universidades públicas del país como en los Institutos Tecnológicos. Se hablaba de los beneficios que podía traer a la escuela la conformación de un cuerpo académico. De esta manera emergen cuestionamientos en torno a qué requisitos se debían cubrir y si la escuela estaba en condiciones de atenderlos. Es así que los primeros docentes de tiempo completo y que ya contaban con algo de producción académica, dieron inicio a esta experiencia:

Se empezó a trabajar en la conformación del CA de la ENEES, con dos proyectos de investigación y tres LAGC, (uno por integrante del CA), con el personal de ese entonces que contaba con esas dos condiciones básicas, TC y alguna producción individual o colectiva. (J. M. Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Así fue como al atender este primer reto, el cuerpo académico ENEES-CA-1 es reconocido ante PROMEP el 14 de noviembre del 2013, como CAEF. “Cuerpo académico Formación docente, Inclusión Educativa y Nuevas Tecnologías de la información y comunicación”.

No obstante, y aun cuando el cuerpo académico se organizó y contaba con la participación de colaboradores, docentes de medio tiempo o asignatura interesados por apoyar en coautoría en algunos trabajos como ponencias, ensayos y artículos. Al año siguiente, el cuerpo académico enfrentó su segundo reto, al quedarse sin uno de sus elementos por fallecimiento, y un año más tarde otro docente de tiempo completo obtuvo su jubilación, de esta manera el cuerpo académico ENEES-CA-1, se queda sólo con un elemento.

Ante los inesperados acontecimientos no hubo quien reemplazara a dichos integrantes pues, los que contaban con TC no les interesaba hacer investigación ni conformar el CA, y los interesados no tenían TC o bien, no estaban titulados de alguna Maestría o Doctorado. (J. M. Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

En el año 2016, para atender esta necesidad, se invita a dos docentes que habían obtenido su tiempo completo, a integrarse al cuerpo académico, quienes, a pesar de no tener conocimiento, se mostraran interesados.

Cuando logré en lo personal acceder al tiempo completo, se me hizo la solicitud. Y lo acepté más por curiosidad que por conocimiento. Porque en realidad yo no sabía nada de eso de los cuerpos académicos, incluso nos dijeron a otro compañero y a mí, que abriéramos el currículum individual. (G. G. Orozco, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

De nuevo con tres integrantes, se hace la solicitud ante PRODEP para su incorporación, pero el 14 de junio del 2016, se recibe la notificación mediante oficio, vía correo electrónico, de que el cuerpo académico “Formación Docente, Inclusión Educativa y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación” había sido dictaminado como no reconocido, debido a que no se había anexado el oficio correspondiente y que carecía de evidencias en su currículum, perdiendo así el registro de este primer CA.

Aunque se contaba con tres docentes de tiempo completo, el trabajo en conjunto y la producción académica no estaban presentes, lo cual era requisito fundamental. Los docentes en servicio pueden tener en su currículum individual, las evidencias de su actividad docente, por los cursos que imparte, contar con asesorías o tutorías pues es parte de la tradición académica, sin embargo, trabajar en colegiado para realizar investigación, para ello se requiere tener habilitación y experiencia.

A partir de que se pierde el registro del cuerpo académico ENEES CA-1, nos encontramos ante la presencia de un nuevo reto, que sería la conformación de otro cuerpo académico. Esta necesidad es retomada por las autoridades educativas a nivel Estado, quienes con apoyo de los integrantes del cuerpo académico de la Escuela Normal de Sinaloa, organizan una capacitación en la cual se invita a los docentes del idioma inglés, quienes se habían incorporado recientemente a las escuelas normales, y debido a que se les había otorgado el tiempo completo y para el caso de la ENEES una docente ya contaba con estudio de posgrado, se tuvo la oportunidad de invitarla a conformar un nuevo cuerpo académico. La capacitación fue para dar a conocer las Reglas de Operación del PRODEP y que todos tuvieran conocimiento de ella.

Cuando ya entendí un poco las reglas de operación acerca del Cuerpo Académico, por una capacitación que se nos dio por integrantes de un cuerpo académico de la ENS, comprendí que era necesario elaborar proyectos de investigación y generar de ahí producciones académicas y buscar su publicación. (G.G. Orozco, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Los esfuerzos de los docentes interesados en luchar por conformar un nuevo CA, estableció metas, trabajo y producción sobre un nuevo proyecto de investigación y nuevas LGAC que dieran identidad a los productos que se realizaron con ese propósito. (J. M. Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Es así, que se trabajó para generar las producciones necesarias para solicitar de nuevo el registro, así a finales del 2016, se logró la publicación del capítulo de un libro, producto del desarrollo de un proyecto de investigación publicado por la UAIS, y para el 2017, ya se contaba con una publicación como artículo arbitrado en el COMIE y otro más en memoria en extenso, producto de la contribución en el congreso CONIEF. Con estas publicaciones, más las otras evidencias con las que contaba el equipo de investigación, tales como asesoría, gestión, en 2018 se solicitó de nuevo el registro para el reconocimiento, sin obtener un resultado satisfactorio.

Se trató de cumplir con todos estos elementos para participar en un segundo intento por lograr el reconocimiento del CAEF en el año 2018, pero no se obtuvo la certificación como tal, es decir no fue reconocido. (J.M. Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Lo importante de esta experiencia fueron las observaciones que hicieron llegar, entre estas, el incrementar el trabajo en equipo, lo cual era claro pues durante el período comprendido del 2017 al 2018 solo se habían realizado dos reuniones con carácter informativo, según consta en el portafolio de evidencias del actual cuerpo académico, así mismo, se recomendó desarrollar los proyectos para generar mayor número de producción académica.

Todas las recomendaciones y sugerencias del equipo evaluador del PROMEP, sentaron el precedente para ir hacia la búsqueda de esos elementos que hicieron falta incorporar a las carpetas de la convocatoria y, esperar otra oportunidad para el 2019 para volver a solicitar ser reconocidos como CAEF. (B.L. Torres, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Una de las acciones para atender estas observaciones fue pedir asesoría al CA de la Escuela Normal de Sinaloa y nos diera orientación a partir de sus experiencias.

Se solicitó la asesoría del líder del CA de la Escuela Normal de Sinaloa, quien nos brindó algunas sugerencias y recomendaciones. Lo primero que se hizo fue analizar las observaciones hechas por los evaluadores del PRODEP que no aprobaron el registro del CA en 2018. Ese fue el punto de partida para fortalecer el currículum del CA. (J.L. Zamora, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Es así, que orientados por el cuerpo académico de la ENS, el atender las recomendaciones emitidas por el equipo evaluador del PRODEP, la

incorporación de otro integrante con experiencia, al equipo de investigación, el reconocimiento del perfil deseable alcanzado por uno de sus miembros fueron decisivos para lograr reconocimiento como cuerpo académico, otorgando el registro del ENEES-CA-2 reconocido como CAEF, el 26 de noviembre de 2019, con una vigencia de tres años, y sería evaluado en el 2022.

La consolidación de CA en la ENESS ha enfrentado dificultades significativas. Estas incluyen la falta de conocimiento inicial entre los docentes sobre la estructura y funcionamiento de los CA, la rotación de integrantes clave debido a fallecimientos y jubilaciones, la escasez de personal calificado y comprometido, la falta de colaboración y producción académica conjunta, y la ausencia de evidencia adecuada para cumplir con los estándares de reconocimiento, como lo requiere PRODEP. Estos desafíos han obstaculizado la formación y desarrollo efectivos de los CA en la institución.

Se propone fortalecer la formación y consolidación de los CA en la ENESS mediante diversas acciones estratégicas. Estas incluyen ofrecer capacitación continua y orientación detallada sobre los procedimientos y estándares necesarios para el reconocimiento de los CA, promover una cultura de investigación y colaboración entre el personal docente, establecer programas de apoyo para los formación y consolidación de CA, realizar revisiones periódicas de los procesos internos y promover la colaboración interinstitucional para enriquecer las oportunidades de investigación y facilitar el intercambio de conocimientos.

La evolución del cuerpo académico ENEES-CA-2

A partir de la obtención del registro del cuerpo académico ENEES-CA-2 con el grado En formación, el nuevo cuerpo académico, motivado por los resultados, incrementa su producción académica pasando de tener en el período del 2016 al 2018, seis producciones, es decir dos producciones por año, lograr solo en el 2019, seis producciones académicas. En ese mismo año, se participa activamente con la Red Nacional de Formación Docente, RENAFOD, debido a que los docentes han tenido claro el trabajo que debían realizar.

Básicamente continuamos con el trabajo del CAEF, seguir trabajando en conjunto, asegurar por lo menos un trabajo por año, mantener los roles necesarios. (B.L. Torres, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

No obstante, la claridad del trabajo que debían de realizar los integrantes del nuevo cuerpo académico, los cambios administrativos afectaron su

quehacer, debido a que si bien ya se estaba generando institucionalmente la idea de que los integrantes del cuerpo académico debían de tener la distribución de su carga horaria diversificada, de manera que pudieran atender todos los aspectos solicitados por PRODEP, dos de los docentes fueron incorporados al trabajo docente con el total de su carga horaria, es decir, el tiempo completo frente a grupo, dejando sin posibilidades para la realización del trabajo de investigación en su horario laboral. Esto ocasionó de alguna manera que decayera la motivación.

La investigación requiere persistencia, pero muchas veces se ocupa en otras actividades que no permiten avanzar. (J.M. Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Definitivamente al ser miembro de un cuerpo académico, uno tiene que asumir diferentes roles, ya no solamente el ser docente, también hay que participar en otras acciones de la vida académica de la institución, para generar los insumos para la gestión escolar, el ser asesor, participar activamente en todo el proceso de titulación de los alumnos, e incluso asumirse como parte de un colectivo que puede incidir en el rediseño o actualización de los planes de estudio. (G.G. Orozco, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Aunado a lo antes mencionado, en el 2020 cuando tenemos la presencia de la pandemia por el COVID-19, las actividades académicas se vieron afectadas, y los proyectos de investigación que se habían elaborado con anterioridad se quedaron en pausa. Esto afectó la producción académica, la cual disminuyó considerablemente, generando solamente dos publicaciones, y pudiendo realizar sólo cuatro reuniones. Estas reuniones, aunque fueron espaciadas en el tiempo, tenían entre sus objetivos la búsqueda de alternativas para no quedarnos sin producción, pero la situación que se vivía a nivel familiar y escolar generaba otras prioridades que atender.

A pesar del impacto de la pandemia por COVID-19 en las actividades de investigación, el compromiso, la responsabilidad y la claridad que tenían los integrantes del cuerpo académico de no perder de nuevo el registro, generó la inquietud de buscar otras alternativas, como las de establecer comunicación virtual con otros cuerpos académicos y se logró participar en un coloquio de cuerpos académicos organizado por la REDIE.

De esta manera para el 2021, con el esfuerzo de todos los integrantes se propuso reunirse con mayor frecuencia y encontrar alternativas de solución. Al ser invitados a participar en un conversatorio sobre investigación educativa por parte de la DGENAM, el equipo se reactivó y tomando los insumos de los trabajos de asesoría y la adaptación de proyectos que se habían quedado en pausa, se logró generar tres producciones académicas publicadas en memoria en extenso, y a finales de

ese mismo año se reanudó el trámite del ISBN del libro “Estudio de seguimiento de egresados generaciones 2008-2012 y 2009-2013, en donde se participó en su autoría, así como en el comité editorial. Acciones que fueron determinantes para restablecer el compromiso de seguir avanzando en la consolidación del CA.

Considero que ha sido el trabajo tenaz de sus cuatro integrantes, más el equipo de investigación, en cuánto a la exitosa producción académica en ponencias, artículos de libro, elaboración de un libro, ensayos, etc., que han sido reconocidos en revistas indexadas, arbitradas, memorias y con ISBN, en los diferentes congresos sobre investigación que se han realizado, tanto al interior de nuestro Estado, como en el resto del País. (J.M Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Fue de esta manera, que al tener claridad en las reglas de operación del PRODEP y la experiencia que se había generado, se logró fortalecer el currículum con las suficientes evidencias del trabajo colegiado que permitieron participar en la convocatoria del 2022, al cumplir con el tiempo requerido para ser evaluados y reconocidos para lograr transitar de CAEF a CAEC.

Una de las acciones principales para evolucionar de CAEF a CAEC ha sido el trabajo colegiado que se ha tenido. Entender que el objetivo de un CA es dar evidencia del trabajo colegiado de sus integrantes, no de algunos o individual, como lo señala PRODEP. Preocuparse por que cada miembro esté participando de forma colegiada y dar evidencia de ello es algo que nos permitió avanzar hacia la consolidación. (J.L. Zamora, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Grandes cambios se han tenido que realizar para que el CA vaya evolucionando, principalmente en los significados del quehacer del docente que forma parte de un cuerpo académico, el cual ha adquirido mayor claridad.

El desarrollo profesional ha sido el motivo principal por el que me integré al CA. La docencia, la investigación, la producción académica y la difusión me han permitido lograr este desarrollo. El trabajar en conjunto con un grupo de docentes que tiene las mismas aspiraciones te ayuda a fortalecer tu formación profesional y al mismo tiempo aportas a la formación de otros docentes. (J.L. Zamora, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Al ser miembro de un cuerpo académico, uno tiene que asumir diferentes roles, ya no solamente el ser docente, también hay que participar en otras acciones de la vida académica de la institución, para generar los insumos para la gestión escolar, así mismo el ser asesor, participar activamente en todo el proceso de titulación de los alumnos, e incluso asumirse como parte de un colectivo que puede incidir en el rediseño o actualización de los planes de estudio. (G.G. Orozco, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Existe un reconocimiento del trabajo que implica, la diversidad de tareas que hay que atender, sin embargo, seguir avanzando, llevar al cuerpo académico a niveles más elevados de evolución como lo es el llegar a ser un cuerpo académico consolidado, es un compromiso que hoy está presente en todos los integrantes.

Ahora me involucro más en los aspectos académicos, sobre todo del área de investigación y posgrado. Además de continuar la profesionalización a través de cursos y diplomados que me permitan mejorar mis habilidades de redacción. (B.L. Torres, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Hay que tomar en cuenta que la formación y consolidación de cuerpos académicos es un proceso paulatino y como ya se advirtió, la evolución no se da de manera natural, esta sucede cuando hay un verdadero trabajo colegiado entre sus integrantes. Además, no es solo preocuparse por lograr la consolidación de un CA, hay que considerar que el trabajo que se realiza debe impactar favorablemente en la formación de docentes y estudiantes de la escuela normal.

Impacto del CA en la vida académica de la institución

El impacto que ha de tener un CA en la institución puede ser determinado por el grado de consolidación que tiene; por el aumento en el número de producciones académicas, proyectos de investigación, tutoría y dirección de tesis, la participación con otros CA y el número de reuniones que realizan para trabajar en conjunto, además de su participación en el codiseño de Planes y Programas de estudio. Pero también es importante conocer la reflexión personal que hacen los integrantes del CA sobre este tema ya que son estos actores quienes pueden expresar desde sus vivencias si hay un impacto real del trabajo realizado hasta el momento.

De esta manera, revisar la experiencia, hacer uso de su memoria, reconocer las dificultades y aciertos que se han tenido, posibilita a los docentes miembros del cuerpo académico a mirar ya no solo el camino que se ha seguido en la evolución del cuerpo académico, sino también reconocer que sus aciertos tienen un impacto en la vida académica de la institución.

Al principio no se observaba un impacto, pero a medida que ha ido evolucionando el CA se va apreciando un impacto en la vida académica de la institución, desde la elaboración y aplicación de proyectos de investigación para atender problemáticas relacionadas con la formación de docentes, la formación de recursos humanos por medio de las asesorías, una docencia de calidad al tener perfil PRODEP. El CA ha ido adquiriendo representatividad en las áreas académicas sustantivas de la institución y

comienza a ser tomado como un referente crítico para la participación en el diseño de los programas de licenciatura y maestría que se imparten en la institución. (J.L. Zamora, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Así como cada persona ve los acontecimientos desde diferentes perspectivas, cada uno de los integrantes ha de tener diferentes apreciaciones sobre el impacto que ha tenido el CA en la institución, principalmente, por las actividades y funciones que desarrollan. Por lo tanto, para algunos el impacto lo ven reflejado en la presencia que adquiere la institución hacia afuera, para otros se refleja en las acciones que realizan al interior y otros que este impacto se refleja en la obtención de recursos económicos que sigan apoyando las investigaciones.

El tener un CA dentro de la ENEES, le ha dado presencia a la institución frente a otras EN, de igual manera a la hora de firmar convenios de colaboración con otras IES se prioriza a los cuerpos académicos con el afán de seguir generando conocimiento y redes en temas afines a la LGAC. (B.L. Torres, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

En relación a la mejora de los procesos formativos de los futuros docentes. En relación a la participación en el rediseño de planes de estudio. En la participación de las comisiones de titulación tanto de licenciatura como de posgrado. En el incremento de la producción académica. En la participación en congresos. (G.G. Orozco, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

En la obtención de recursos económicos otorgados por el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PROFEN), hoy Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), como apoyos para talleres de capacitación relacionadas con los proyectos de investigación o las LAGC. (J.M. Soto, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022)

Se aprecia una coincidencia que permite entender que el trabajo del CA, no solo se realiza para dar cumplimiento a los requisitos establecidos por el PRODEP, y que éste vaya evolucionando, sino que a partir de su trabajo se va convirtiendo en un motor fundamental de todas las acciones de la vida institucional y que impacta en la mejora de la calidad del servicio que se ofrece. De tal manera que a la vista de otros el CA ha ido adquiriendo una representación crítica que impacta en el fortalecimiento de las áreas sustantivas que regulan la vida académica institucional.

CONCLUSIONES

Hay una concordancia entre los resultados de la revisión documental y las narrativas de los integrantes del CA de la ENEES. Los datos analizados dan muestra de la evolución que se ha tenido desde que se inició el recorrido hasta el estado actual que se tiene, así como de las problemáticas que se han enfrentado para seguir avanzando. El compartimiento de las experiencias de cada uno de los integrantes ha permitido tener mayor claridad de lo que implica la formación y consolidación de cuerpos académicos para la mejora de la calidad educativa en la institución. Sin duda se está consciente de los avances y retrocesos, sin embargo, es preciso continuar con la comprensión y construcción de procesos encaminados a la consolidación de cuerpos académicos en la ENEES.

Se reconoce la importancia que tiene el hacer una revisión de la evolución del CA y el impacto que ha tenido al interior de la institución. En ocasiones no se detienen a valorar cómo es que se ha llegado a tal punto o por qué ha habido algún retroceso. Simplemente se aceptan los resultados, claro está que existen las réplicas para quienes no están de acuerdo con la evaluación, pero estas están enfocadas hacia el incumplimiento de algún requisito o evidencia y no a la razón personal del por qué no se cumplió y esto se debe a que los evaluadores no conocen a los miembros del CA. Queda entonces que los miembros del CA hagan un análisis de los retos a enfrentar como colectivo, pero también en lo individual, para poder transitar hacia un cambio del proceso en el cual habían fincado su posición.

Uno de los principales retos del CAEC para llegar a la consolidación en 2025, es que sus integrantes deberán tener el grado académico preferente de doctor. En ese sentido, una acción es motivar a los dos integrantes del CA que cuentan con estudios de doctorado a que obtengan la titulación y que los otros dos integrantes inicien sus estudios de doctorado y en un futuro cercano alcancen el grado de doctor. Además, se buscará incrementar la producción y publicación de artículos en revistas indexadas o arbitradas. Asimismo, se buscará promover espacios de reflexión y análisis crítico entre los miembros del CA para comprender mejor los desafíos enfrentados y desarrollar estrategias efectivas de mejora continua. Finalmente, se establecerán metas claras y realistas para el CA, desarrollando un plan de acción estratégico para alcanzarlas, e involucrando a todos los miembros en el proceso de planificación y seguimiento del progreso hacia dichas metas.

LITERATURA CITADA

- Benítez Galindo, L. (2017). La conformación y consolidación de Cuerpos Académicos. Una alternativa para la generación o aplicación innovadora de conocimientos y calidad de la docencia en las escuelas normales.
https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*.
https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_a_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos
- Castro López, G., Rubio Moreno, M., Félix Salazar, V., y Samayoa López, G. (2019). *Cuerpos académicos de profesionales de la educación*. Ediciones del Lirio
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata
- DGESUI. (s.f.). *¿Qué es un CA? Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior*.
<https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>
- Dimas Rangel, M. I., Baez Villarreal, E., Elizabeth Palomares, M. B., Sordia Salinas, C., y Díaz Morales, F. d. J. (2013). Trascendencia de los Cuerpos Académicos en beneficio de los Programas Educativos de una IES. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1-14.
http://eprints.uanl.mx/8188/1/s11_2.pdf
- Menéndez Domínguez, V. H., Guerra Sosa, J. D., Castellanos Bolaños, M. E., y Zurita Gallegos, E. (enero-junio 2020). Análisis de la producción de cuerpos académicos basado en teoría de grafos. *Ride*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.603>
- PRODEP. (s.f.). *Catálogo de CA*. Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP.
<https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los

- documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- SEP. (2021, 12 30). *Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente 2022*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/2021/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf
- Siqueiros Quintana, M. G., y Vera Noriega, J. Á. (2020, 09 15). Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 71-96. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/download/2702/4559/12452>
- Siqueiros Quintana, M. G., Vera Noriega, J. Á., y Mungarro Robles, G. d. C. (2018). Evolución de las normales ante PRODEP: escuelas, profesores y cuerpos académicos. En *Memorias del Congreso Nacional sobre Educación Normal* (pp. 1-13). DGESuM. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P104.pdf>
- Zamora Uribe, J. L., Soto Moreno, J. M., & Sosa Ochoa, J. T. (2019). Profesionalización y promoción de docentes para la formación y consolidación de cuerpos académicos en las escuelas normales. En *Cuerpos académicos de profesionales de la educación: conformación, evolución y proyección* (pp. 197-215). G. Castro López, M. Rubio Moreno, V. Félix Salazar y G. Samayoa López.

SÍNTESIS CURRICULAR

Juan Luis Zamora Uribe

Licenciado en periodismo por la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos del Estado de Sinaloa, Reconocimiento como docente con perfil PRODEP. Es jefe del Departamento de Investigación de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa y facilitador de los cursos: herramientas básicas para el estudio de casos y las TIC aplicadas a la inclusión, de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Ha publicado artículos y capítulos de libro en la línea de investigación Procesos de formación docente, inclusión y evaluación, del Cuerpo Académico En Consolidación al que pertenece.

Gloria Guadalupe Orozco Carbajal

Maestra Normalista como formación inicial por la Escuela Normal de Sinaloa, Licenciada en la Educación de Niños con Problemas en el Aprendizaje por la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal, maestría en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Reconocimiento al Perfil PRODEP en 2019 y en 2022. Facilitadora de los cursos: Herramientas para la observación de la práctica, Observación en los Servicios de Educación Especial y Aprendizaje en el Servicio de la Licenciatura en Inclusión Educativa, plan de estudios 2018. Ha publicado artículos y capítulos de libro en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Procesos de formación, inclusión y evaluación. Líder del cuerpo académico ENEES-CA-2.

Brenda Lucía Torres López

Licenciada en Estudios Internacionales por la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestría en Administración con Enfoque en Recursos Humanos por la Universidad TecMilenio. Es Subdirectora de Difusión Cultural y Extensión en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Docente del área de inglés en la Licenciatura en Inclusión Educativa. Colaboradora del Cuerpo Académico en Consolidación de la institución.

NARRATIVA SOBRE EL IMPACTO DEL TRABAJO DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE INVESTIGACIÓN

NARRATIVE ON THE IMPACT OF THE WORK OF ACADEMIC RESEARCH BODIES

Grissel **Mendívil-Zavala**¹; María del Rosario **Millán-Reátiga**² y
Olga Aimeé **López-Medina**³

Resumen

La presente investigación con enfoque cualitativo y método narrativo, pretende conocer las percepciones de ser parte de los cuerpos académicos (CAS) reconocidos por PRODEP de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), abordando para su cumplimiento la reflexión acerca de la contribución del perfil profesional de los miembros y colaboradores, la influencia de los CAS en el ámbito personal y profesional, así como su contribución en la formación de los estudiantes normalistas. A través de entrevistas, técnica de grupos focales y formulario de Google, se logró rescatar los relatos, siendo los principales hallazgos: en el ámbito personal les ha mejorado su práctica docente, expresaron el logro de satisfacciones por estar en constante

actualización y capacitación, hacen investigación por gusto, además crean lazos afectivos con los integrantes de los CAS. En el ámbito profesional: se aprende a trabajar de forma colegiada, se consolida elaborar proyectos educativos e investigación científica, así como desarrollar las competencias del perfil de egreso del docente en formación. Coinciden que el impacto que tienen los CAS en la formación inicial docente, es escaso en comparación de la población docente, ya que son pocos los formadores que se involucran en la investigación. Una de las conclusiones más relevantes, resultó la preocupación en los sujetos de investigación el hecho de que los miembros están por jubilarse en los próximos cinco años aproximadamente, representa un

¹ Docente-investigador, Escuela Normal de Sinaloa, sin02.gmendivilz@normales.mx

² Docente-investigador, Escuela Normal de Sinaloa, rosaritomr@hotmail.com

³ Docente-investigador, Escuela Normal de Sinaloa, olgalome@gmail.com

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 12 de febrero de 2024.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 1(1): 37-62.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.02.gm

riesgo que podría ocasionar el fin del trabajo de los CAS si no se visualiza desde hoy el relevo generacional.

Palabras clave: Investigación Educativa, Formación de Docentes, Profesionalización y Escuela Normal.

Abstract

The current research, with a qualitative approach and narrative method, aims to understand the perceptions of being part of the academic bodies (CAS) recognized by PRODEP at the Escuela Normal de Sinaloa (ENS). To achieve this, it addresses reflection on the contribution of members' and collaborators' professional profiles, the influence of CAS on personal and professional spheres, as well as their contribution to the education of normalista students. Through interviews, focus group techniques, and a Google form, narratives were collected, with the main findings revealing that on a personal level, CAS has

improved their teaching practice, they expressed satisfaction in staying constantly updated and trained, they conduct research out of interest, and they also form emotional bonds with CAS members. On a professional level, they learn to work collegially, consolidate educational projects and scientific research, as well as develop the competencies of the teacher training profile. They agree that CAS impact on initial teacher education is limited compared to the teaching population, as few trainers are involved in research. One of the most relevant conclusions is the concern among the research subjects that members are nearing retirement in the next approximately five years, posing a risk that could lead to the end of CAS work if generational succession is not addressed today.

Keywords: Educational Investigation, Teacher Training, Professionalization, Normal Schools.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales son Instituciones de Educación Superior (IES) con la responsabilidad de formar a los docentes de educación básica, tanto en instituciones públicas como privadas ubicadas geográficamente en todo el territorio nacional; como IES están obligadas a realizar actividades académicas no sólo relacionadas con la docencia, sino también con la investigación y la difusión. Ante este cometido muchas decidieron participar desde 2009 en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), desde el 2014 denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior (PRODEP) para integrar cuerpos académicos, trabajar en su fortalecimiento y apoyar la habilitación académica de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) a través de beneficios de apoyos individuales y colectivos; este programa contribuye a que la escuela normal como institución de educación superior diversifique sus funciones con altos estándares de calidad, garantizando la docencia, la investigación, las tutorías y la gestión, establece tres grados de consolidación de los CAS: en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) y consolidado (CAC).

El anexo del Acuerdo número 39/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del PRODEP para el ejercicio fiscal 2022, establece:

El PRODEP fortalecerá y promoverá la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país, además, se buscará la integración y desarrollo de cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional, de esta forma se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los/las alumnos/as y la sociedad. (SEP, 2021, p. 29)

Los Cuerpos Académicos (CAS) se integran por un conjunto de profesores de universidades y escuelas normales de tiempo completo que intervienen en una o varias líneas afines de investigación de recursos intelectuales en diferentes temas disciplinares aplicadas a un propósito u objetivo académico para la formación profesional de los profesores investigadores de forma colegiada al propiciar e integrar el conocimiento para identificar las necesidades pedagógicas, sociales, científicas, culturales y tecnológicas al vincular actividades para el beneficio de la institución. Forman parte de los CAS, colaboradores, también profesores de universidades y escuelas normales que tienen otro nivel o tipo de contratación, quienes no están obligados a tener las mismas responsabilidades que los miembros.

La experiencia de creación y registro de cuerpos académicos es un asunto importante para la vida institucional de las escuelas normales porque ha dinamizado procesos, que como IES es obligación realizar, sin embargo, es primordial reconocer, que particularmente en nuestra institución la Escuela Normal de Sinaloa, durante mucho tiempo la actividad sustantiva prevaeciente ha sido la docencia; la investigación y difusión han quedado como actividades de menor importancia; sin embargo poco a poco se ha trabajado por generar una cultura académica distinta.

A partir de lo anterior, nuestra institución decidió vivir esta experiencia académica en donde actualmente existen cuatro cuerpos académicos con registro ante PRODEP, se coincide con lo mencionado por Loza y Gaeta (2021):

Los investigadores integrantes de un CA buscan difundir, divulgar o diseminar los resultados de sus investigaciones. Incluso, existe una idea generalizada entre los miembros de estos grupos epistémicos: «Investigación que no se publica... ¡no existe!». De tal forma que ellos pueden participar en foros, mesas de discusión con expertos, congresos, mesas redondas, e incluso escribir artículos para revistas especializadas, capítulos de libros, libros o periódicos o revistas de consulta popular. (p. 134)

Así, esta investigación surge a partir de la inquietud del CA en formación “*Práctica docente y perfil profesional en la formación de profesores*” con clave *ENSIN-CA-2* de la ENS, por demostrar a la comunidad normalista

tanto a nivel regional como nacional, sobre el progreso que cada uno de estos colectivos de investigación han tenido desde su registro ante PRODEP, en el ámbito personal, profesional y académico desde la mirada de los mismos miembros y colaboradores, así como su percepción de cómo han influido en los estudiantes (docentes en formación).

Surgiendo como pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los miembros y colaboradores de los CAS de la ENS con respecto a lo que implica ser parte de los Cuerpos Académicos?, como preguntas específicas: ¿Cómo contribuye el perfil profesional de los miembros y colaboradores en los CAS?, ¿cómo influyen los CAS en el ámbito personal de sus integrantes?, ¿cómo inciden los CAS en el área profesional de sus integrantes? y finalmente ¿cómo contribuye el trabajo de los CAS en la formación de los estudiantes normalistas, principalmente en la investigación?

Se plantea como objetivo general: *Conocer las percepciones de los miembros y colaboradores de los CAS de la ENS con respecto a lo que implica ser parte de los Cuerpos Académicos*, y como objetivos específicos: 1. Reflexionar acerca de la contribución del perfil profesional de los miembros y colaboradores en los CAS, 2. Analizar la influencia de los CAS en el ámbito personal de sus integrantes, 3. Conocer la incidencia de los CAS en el área profesional de sus integrantes y 4. Reflexionar acerca de las contribuciones del trabajo de los CAS en la formación de los estudiantes normalistas, principalmente en la investigación.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación cualitativa, alcance descriptivo, desarrollada con el método narrativo, el cual se inscribe como una metodología del diálogo, donde las narrativas representan las realidades vividas, a partir de la conversación de la realidad que se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador, los datos que serán analizados en el proceso; el dato no es pre-existente, se habla más que nada de una construcción de datos y no de recolección de información, es decir, “de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje” (Arias y Alvarado, 2015, p. 175).

Las técnicas de investigación usadas fueron la entrevista, grupos focales y cuestionario, aplicados a 12 de los 13 docentes investigadores miembros

y a 7 de los 9 colaboradores de los cuatro CAS de investigación, siendo la muestra de 19 sujetos de investigación.

Los integrantes de los CAS fueron citados como grupo focal, en algunos casos fueron entrevistas individuales y para todos se compartió un formulario de Google, para rescatar cada una de las categorías de análisis de la investigación: Perfil docente y desarrollo de actividades, las percepciones en el ámbito personal, en lo académico y profesional, finalmente, los beneficios en los estudiantes docentes en formación.

Se codificó para el análisis de las narrativas, de acuerdo a cada sujeto de investigación identificándose cada uno de los CAS con su número de registro ante PRODEP, para la construcción de los datos pertinentes y útiles. Finalmente, como mencionan Atkinson y Coffey (2003) en el nivel meta-textual, se realiza una reconfiguración de la trama narrativa, incluyendo las interpretaciones realizadas por los sujetos de la investigación en los momentos anteriores y el diálogo con referentes teóricos y con las voces de los investigadores, formando un relato de la vida social, una narrativa polifónica que incluye normas, creencias, ideologías, percepciones, etcétera.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perfil Docente y Desarrollo de Actividades de los CAS

Atendiendo al objetivo específico *Reflexionar acerca de la contribución del perfil profesional de los miembros y colaboradores en los CAS*, se hace referencia al perfil profesional de los miembros y colaboradores de los CAS de la muestra, narrando cómo han desempeñado cada una de las actividades que plantea el PRODEP para las escuelas normales que tienen que ver con el perfil deseable, el posgrado de sus integrantes y los productos que construyen en colaboración (SEP, 2021).

El primero de los CAS de la ENS tuvo su registro en el 2009 con clave *ENSIN-CA-1*, se denomina “*Cultura, diversidad y procesos de formación*”, tiene tres Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) planteadas como *1 Cultura, Valores y Diversidad escolar*, *2 Diversidad y Valores en los Procesos de Formación Docente* y *3 Cultura y Campos Disciplinarios en la Formación Docente*, está integrado por cuatro miembros, 3 con grado de doctor y uno próximo doctor (hoy estudiante de doctorado) y un colaborador con pasantía de maestría, tres son mujeres y 2 hombres.

La antigüedad de los integrantes de este CAS en la ENS oscila entre los 25 y 31 años, con excepción del último miembro incorporado hace dos años. Este CA tiene el nivel Consolidado (CAC), es importante mencionar que fue el primer CA reconocido con este nivel de las Escuelas Normales del País. Dos miembros pertenecen al Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos, cuatro tienen el Perfil Deseable para Profesores/as de Tiempo Completo del PRODEP y dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores - Conacyt.

El segundo CA con registro desde el 2009 con clave *ENSIN-CA-2*, tiene el nivel de en Formación (CAEF), lleva por nombre “*Práctica docente y perfil profesional en la formación de profesores*” contempla una LGAC denominada: *Elementos de la práctica docente: planeación, evaluación, competencias y práctica reflexiva*. Lo integran tres miembros mujeres, todas con grado de maestría, las cuales, dos con pasantía de Doctorado y en proceso de obtención de este grado. Además, como parte del CA en su posición de colaboración están, una maestra de tres cuartos de tiempo con pasantía de Doctorado, una maestra de tres cuartos de tiempo con grado de Doctor y una profesora externa con grado de maestría. La antigüedad en la ENS es de los 14 a los 29 años. Las tres docentes investigadoras miembros de este CA tienen el reconocimiento del perfil deseable de PRODEP.

El tercer CA con registro desde el 2015, con clave *ENSIN-CA-4* denominado “Educación histórica, artística y salud emocional en la formación de profesores” y con nivel en Consolidación (CAEC) contempla tres LGAC: *1 Educación histórica, valores y ciudadanía en la formación de profesores, 2 La formación artística en educación básica y educación normal, 3 Historia de la educación*; está integrado por tres miembros; uno con grado de doctor y dos con grado de maestría, además, colaboran un profesor de tres cuartos de tiempo con grado de maestría y un profesor interino, siendo cuatro hombres y una mujer. La antigüedad en la ENS oscila entre los 10 y 32 años. Dos de los miembros de este CA tienen el reconocimiento del perfil deseable de PRODEP.

El cuarto CA, con registro desde el 2016, también CAEC con clave de registro *ENSIN-CA-5* se denomina “Educación, cultura y formación docente” y está formado por una LGAC: *Educación, creencias y procesos de formación docente* que integran tres miembros del género femenino, dos con doctorado y una como pasante de maestría, las tres están reconocidas como Perfil Deseable de PRODEP, dos pertenecen al Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos, además lo integran dos colaboradores profesores del género masculino con plaza de tres cuartos de tiempo, uno con doctorado y el otro con grado de pasante de maestría. La antigüedad en la ENS oscila entre los 9 y 25 años.

Solamente tres docentes investigadores de los CAS han trabajado en los *programas de posgrado* de la ENS quienes pertenecen al nivel consolidado, esto había sido una de las mayores preocupaciones de todos los integrantes de los CAS, coincidiendo que anteriormente, no existía una vinculación entre PRODEP y el Posgrado de la ENS, con el cambio de administración recientemente (en marzo de 2022), se espera que se tenga la oportunidad de participar en la docencia y dirección de tesis de posgrado, ya que abre una mayor posibilidad de crecimiento en estos rubros.

El desarrollo de *proyectos de investigación* es otra de las actividades sustantivas desarrollada por los integrantes de los CAS, incluso algunos han recibido apoyos económicos en determinado momento. También, han desempeñado actividades de *tutorías individuales y colectivas*, aunque algunos expresan que falta aún ser más sistemáticos para retomar acciones que realmente coadyuven al crecimiento académico de los docentes en formación.

Todos los CAS pertenecen a la Red Nacional de Formación Docente (RENAFOD), dos pertenecen a la Red de Investigación en Educación Rural (RIER), dos profesores a la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) y uno a la Red Nacional de Investigadores de Educación y Valores (REDUVAL).

Tres de los participantes de los CAS, expresaron no haber contribuido en talleres, cursos o seminarios fuera de su labor como docentes del plan de estudios de la licenciatura, uno de ellos comentó que las reglas de operación del PRODEP tienden a desencadenar sobrecarga de trabajo y más cuando se forma parte del SNI, el resto expresó que han “*impartido talleres* dentro de sus áreas específicas” o bien, en “*talleres relacionados con la metodología de la investigación*”, sobre las modalidades de titulación, sobre el uso de ciertas herramientas tecnológicas, por mencionar algunos.

En lo que respecta a las participaciones en *producción académica* los participantes de los CAS han publicado contribuciones tales como artículos arbitrados, libros, capítulos de libros, memorias en extenso, principalmente, coinciden en que no ha sido una tarea fácil, demanda actualizarse continuamente en los procesos metodológicos, en la búsqueda de información confiable, disposición de tiempo, y más de uno comentó “se trabaja en contratiempo y a pesar de que ni tenemos la salud ni estado de ánimo para inspirarte a analizar, interpretar y reflexionar en los resultados de alguna investigación, al final, se construyen las contribuciones con la participación de todos o la mayoría de los integrantes”, siendo uno de los propósitos del PRODEP el trabajo colegiado (SEP, 2021).

También, los miembros y colaboradores de los CAS mencionaron su participación en el Codiseño del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, comentan que, en todas las actividades académicas, los integrantes de los CAS siempre se involucran.

Es importante señalar que, al inicio de la integración de los CAS, el trabajo colegiado era débil en todos, porque se trabajaba de manera aislada y a partir de los resultados de las primeras evaluaciones comentaron que “nos fuimos integrando cada vez más en las actividades propias de los CAS”; fue como se logra esta práctica al comprender la importancia del trabajo colegiado intra CA, entre CA y con la colaboración con otras redes de investigación.

Percepción de los CAS hacia el ámbito personal

En cumplimiento al objetivo específico *Analizar la influencia de los CAS en el ámbito personal de sus integrantes*, algunas de las impresiones con respecto a cómo iniciaron en la investigación y en el CA fueron las siguientes:

El sujeto de investigación CA1.SM1 relata que “*Siempre fue como meta la preparación constante y la actualización desde la universidad en psicología, [...] Cuando llego aquí en la Normal, me acerqué a partir de mi interés que era la gente que andaba en eventos académicos y así fue como se fue dando esa vida académica, de tal manera que cuando llega Prodep y los CA, pues entonces nosotros ya teníamos camino recorrido y me faltaban la titulación de la maestría en este caso, pero pues ya habíamos incursionado en el campo de la investigación, éramos un equipo grandote en un inicio nuestro CA, éramos como siete*”. Comenta que estar en el CA representaba “*Un vínculo entre lo personal y lo profesional, porque entonces estabas haciendo actividades de investigación, pero mantenías los vínculos de amistad con las personas.*”

Con mucha seguridad y firmeza CA1.SM2 nos dice “*Yo vengo de formación universitaria, fui una estudiante destacada, a mí nadie me necesitaba acarrear ni para las conferencias, ni debates, ni los eventos culturales [...] Estar en los CA es trabajo académico intenso e importante para mí y yo asumí ese compromiso y hasta el último día que me vaya*”.

Con un dejo de ironía (pero alegremente todos en el espacio de la entrevista), CA1.SM3 narra que “*El CA es el que fue diciendo: tenemos que hacer esto y así empezaron las producciones, [...] algo pasó que se pasaron de duras conmigo estas mujeres y empezamos a hacer la ruta de la*

producción académica, entonces, por sí solos es muy difícil que se publique como se hace en un cuerpo, esa es una de las grandes bondades entonces las relaciones interpersonales del cuerpo se fueron haciendo más sólidas, llegamos con desconfianza, no hablábamos de todo porque no nos conocíamos, bueno, ellas sí, entonces se restablecieron esas relaciones o se cambiaron, se fueron modificando de desconfianza, de inseguridad, de cuidado, de que no hay que hablar aquí, allá hasta decir todo sin que te dijeran que te querían conocer tu vida se volvió un mitote todo el CA de la confianza que se modificó”.

Con mucha seguridad y entusiasmo el CA1.SC1 nos empezó a comentar que *“En lo personal, para mí el pertenecer a este cuerpo ha sido una fuente muy rica de crecimiento en muchos aspectos, he aprendido de todos lo bueno y lo malo, más lo bueno, cada uno de nosotros somos muy diferentes, pero sí tenemos algo en común que nos ha llevado a estar donde estamos, es esa cohesión que hemos aprendido a hacer entre nosotros, cada quien aporta desde sus saberes, desde sus experiencias, desde sus sentimientos, lo que puede aportar y eso ha hecho que sea rico el trabajo. Hemos logrado conocernos en la mayoría de los aspectos hasta en cuestiones personales hay un apoyo también, [...] ahora esa misma cercanía que hemos tenido nos ha permitido seducir unos a otros en las ideas, en las locuras, en las aventuras que se nos ocurren, uno plantea una cosa y cuando la quieres hacer, cuando la sientes eres capaz de contagiar al resto del equipo y nos vamos parejo en el trabajo”.*

Con emoción CA1.SM4 nos relató *“Yo tengo una vida profesional diferente, yo creo que de la mayoría de ustedes, porque yo trabajé mucho tiempo en la iniciativa privada, como 15 años, entonces en las tardes yo trabajaba en la UADO y ahí tuve mi primer contacto con la investigación y uno pensaría que por ser una universidad donde hay otro tipo de licenciaturas sea más investigación pero es muy parecido aquí en la Normal, me refiero a que hay pleitos, envidias, de que hay gente que quiere pertenecer al cuerpo académico porque lo descargan, las personas que están interesadas en la investigación sienten que la dirección no los apoya, o sea, es lo mismo nomás que con diferentes personajes y lo mismo pasa en la UAS, también ahí trabajé [...] A pesar de la experiencia de la UADO incorporarme a PRODEP en la normal no fue fácil”.*

Con optimismo CA2.SM1 menciona que *“Estar en el CA, ha implicado crecimiento en mi labor docente y como investigadora, me ha permitido actualizarme en aspectos que no se relacionaban con mi formación inicial, pero que por decisión propia y convicción decidí aventurarme. También, ha contribuido en desarrollar habilidades de liderazgo y trabajar de manera colegiada. He valorado los diversos talentos de mis compañeras y entablar*

lazos de amistad, respetar los ritmos de trabajo de cada una y ser empática con la situación que estén viviendo. Cada uno de los logros me llena de satisfacción y contribuye bienestar a mi familia”.

Recuperando sus experiencias y momentos vividos en el CA, CA2.SM2 recuerda que *“El ingresar a un CA ha influido personalmente en mi práctica docente para influenciar a los alumnos a la investigación y producción de textos académicos y científicos, además me ha servido en mi capacitación y crecer profesionalmente, [...] me ha dado muchas satisfacciones personales por logros académicos que también comparto en el entorno familiar. Al trabajar en forma colectiva me brindó la oportunidad de tener lazos de compañerismo y amistad, otro aspecto es el lado familiar [...] ya que te llevas el trabajo a tu casa”.*

Con cierta incertidumbre, pero reflexionando CA2.SM3 nos relata que de manera personal *“[...] formar parte de un CA me ha traído beneficios en el sentido de mayores aprendizajes tanto de parte de mis compañeros como de los trabajos que hemos hecho, con las que debemos de cumplir, he sido seleccionada como Perfil Prodep y todo esto tiene un impacto positivo como persona y como docente frente al grupo”.*

Con una emoción de optimismo CA2.SC1 narra que *“El participar en el CA me ha ayudado en mi desempeño como docente, en mi intervención en el aula [...] El trabajar con compañeras que tienen mayor experiencia y dominio en algunas áreas me ha ayudado a mejorar porque muchas cosas que yo no sabía o que no sé, puedo exponerlas aquí con la confianza de que tendré orientaciones que me permitan mejorar. Por otra parte, estoy convencida que el trabajo colaborativo ha sido la clave [...]”.*

El sujeto CA2.SC2 relaciona la experiencia vivida en el CA con otros aspectos de su vida al comentar *“Considero que me ha provocado establecer con mayor rigurosidad algunos hábitos que se relacionen con la mejora, como leer más, ser más analítica con la información que llega a mis ojos y a mis manos, definitivamente creo que contribuir al CA ha enriquecido la mirada que tengo hacia el mundo de la investigación con el objetivo de mejorar; inevitable llevarla a toda las áreas, [...] La investigación no es cosa menor porque son parte de los trabajos que permiten hacer mejoras, implica que esto lo aplique yo también en mi vida personal”.*

Con emoción, sonriendo por el recuerdo de lo que ha vivido principalmente con su familia, CA4.SM1 relata que *“En lo personal, en lo que es la organización familiar ha influido en los tiempos para el trabajo de la docencia [...], quitando espacios a la cuestión familiar, ha sido fácil que mi compañero de vida hace lo mismo que yo, entonces entiende cuando yo me puedo pasar 10 ó 15 horas ahí en un espacio trabajando, pero el niño*

entonces a veces sí reclama [...]. A mí siempre me ha gustado la investigación, pero tengo a alguien que tengo que orientar primero, educar, que es mi hijo, [...] sí influye el hecho de ser mujer crecer personal y profesionalmente, yo me quisiera ir a una movilidad, pero sé que no puedo y también quisiera ser SNI, es una aspiración [...]”.

Convencida de lo que relataba y con mucha seguridad CA4.SM2: *“En lo personal como no estábamos implicados en el hacer de la investigación, teníamos conocimiento por los antecedentes vagos porque ya estábamos en la maestría, sin embargo, no eran tan profundos los conocimientos que ahora tenemos como cuando empezamos, en ese sentido para mí en lo personal he crecido porque cada individuo nos proyectamos, nos planteamos metas y objetivos de vida. He logrado llegar hasta aquí, el presentar ponencias, talleres, publicaciones pues en lo personal es un gran reto que he logrado [...] entonces siempre eso me convirtió en una mujer de retos. No es fácil como muchos compañeros creen porque tenemos que robarles espacios de tiempo familiar, recreativo a nuestras familias y a nosotros mismos, también ha servido para conocer a otras personas, otros puntos de vista, para intercambiar ideas, aparte no estuviéramos aquí si no nos gustara, es por convicción porque un peso más, no nos dan, al contrario, invertimos tiempo, dinero y esfuerzo porque somos guerreros y somos los mismos desde que se iniciaron los CAS”.*

Con un poco de acelere por su exceso de trabajo, pero relajándose poco a poco conforme iba recordando su experiencia, CA5.SM1 narra que *“Estar en CA tiene muchos altas y bajas, primero, de entrada, había algunos otros miembros que ya desertaron, que ya no están y el líder que lamentablemente falleció se nos adelantó en el camino, entonces fue un momento de ruptura de mucho impacto para el cuerpo, yo lo divido en la vida del primer líder, es decir, en la vida del líder antes y después, en la primera parte cuando él estaba, yo me dediqué a formarme de manera personal, obtuve una maestría de Conacyt. En la segunda parte, para mí era una responsabilidad, un compromiso muy grande ser líder, porque por no saber cómo moverme, [...] aprendí la lección de que el trabajo del CA tiene que ser en colectivo y tiene que ir más allá de un simple escrito, si es un pensamiento, pues hay que registrarlo y hay que evaluarse en donde haya lugar, no se puede estar escribiendo para guardarlo en la casa, ni para que no sea visto, ni para tenerlo tú”.*

Con voz firme CA5.SM2 comentó: *“En lo particular yo siempre he sentido la falta de compañerismo al interior del cuerpo, [...] porque para ser miembro del CA tenemos que tener lazos fuertes de amistad, de solidaridad y colaboración. En mi percepción muy propia creo que nada más ha sido de resplandor para lo más cercano”.*

Con nostalgia, CA5.SC1 empieza su relato *“Mi inquietud inició porque yo daba la materia de historia, entonces yo antes llegaba, cumplía y me iba, de hecho, no socializaba con nadie y alguien me dijo hay un CA de historia y decidí acercarme con el profesor líder del CA, yo no lo conocía, y me agregaron como colaborador [...] empecé a hacer labores pequeñas con él y a mí me gustaba porque además el profe platicaba mil historias y yo empaticé pronto con el proyecto y me sentía bien cómodo, bien contento, bien feliz y ya llega el momento en que se nos va el profe y yo sí siento como que se desorganizó el CA”*.

A manera de reflexión con la reconstrucción de esta narrativa, lo que implica estar en los cuerpos académicos para los miembros y colaboradores desde sus perspectivas en el ámbito personal, se rescata que el CA2 y el CA4 dan importancia a los espacios y tiempos que demandan los CAS, que restan a la convivencia y atención con sus familias, al ser un profesor investigador se incrementan las actividades laborales al hacer proyectos de investigación educativa para la mejora de su práctica docente y de la institución educativa, además, hay coincidencia en que el hecho de ser mujeres y de sentir una responsabilidad mayor como madres de familia, las limita para aspirar a ser SNI o a crecer profesionalmente, pero sí consideran haber consolidado el hacer investigación científica al profesionalizarse y aplicar esos conocimientos en su labor docente. Cabe resaltar que todos los sujetos de la investigación coinciden que están en cuerpos académicos por gusto, por el simple placer de investigar, mejorar e impactar en la comunidad normalista.

Precisamente, se encontró una publicación de Siqueiros y Vera (2020) donde muestran la caracterización y composición de los cuerpos académicos en las escuelas normales del país, mencionan que el éxito de estas agrupaciones parece depender de su composición, cantidad de integrantes, el género y que incluso, de ello depende su productividad.

Mientras que el CA5 ha sufrido transformaciones antes y después de que el líder falleciera, han trabajado en forma individual con diferentes proyectos personales, por lo que ha causado debilidad en el trabajo colaborativo, pero han crecido académicamente de forma personal y profesional, al integrarse un colaborador y nombrar a un nuevo líder cambia la perspectiva de forma positiva para hacer propuestas afines a sus líneas de investigación en donde se involucren todos los integrantes. Al respecto Cook, (2015, citado por Siqueiros y Vera, p. 81) *“(...) además de encontrar evidencia de esta relación positiva, identifican que la diversidad o heterogeneidad del grupo tienen una función mediadora entre esa relación. La diversidad alude a las diferencias en cualquier característica existente entre los integrantes del grupo”*.

Un aspecto en el que coinciden el CA1 y el CA5 es que al ingresar en el CA en un principio se llega con desconfianza porque nada más se enfocan a hacer investigación, pero conforme pasa el tiempo se crea un vínculo de convivencia, también el CA2 y el CA4, mencionan que se fortalecen los lazos de amistad que van más allá de un trabajo colaborativo porque se armoniza las relaciones humanas entre todos los integrantes, además de considerar que la capacitación y actualización es un factor importante para crecer de forma personal.

Percepciones en el ámbito profesional

Para conocer acerca de la incidencia de los CAS en el área profesional de sus integrantes, se hicieron preguntas referidas al desarrollo profesional, sus impresiones acerca de cómo les ha ayudado el trabajo en su CA, recogiendo las siguientes impresiones.

Empieza el relato en este aspecto un poco con nostalgia el CA1.SM1: *“Profesionalmente, pues haz de cuenta que como Prodep es el mecanismo o la circunstancia especial que viene a dar cabida a todas las inquietudes que ya tenían y la posibilidad de interactuar con gente también interesada en la investigación”*.

Con emoción y recuperando sus anécdotas CA1.SM2 comenta *“[...] de las cosas que nos marcó, fue un proyecto del Conacyt, financiado por el Conacyt y ese estuvo formado por la Normal, la UPES y en aquél entonces era el CISE, entonces nosotros éramos 3 profesores y 3 estudiantes trabajados en el programa de migrantes tuvimos la experiencia de participar en las capacitaciones de los muchachos, ir a los espacios de prácticas de ellos, empezamos a trabajar con ellos desde segundo grado [...], ese proyecto nos llevó 3 años más o menos yo me fui desde 3ro. a 4to. Nunca pensamos que lo que nosotras habíamos construido juntas luego nos iba a servir porque cuando dijimos vamos a formar este cuerpo y [...], ¿qué tienen de producción? Entonces empezamos a decir, a pues tenemos un libro, tenemos unos materiales de esto y tenemos esto otro, y hay unos personajes [...], son mis pilares, en muchos aspectos, en formación académica, en investigación, en trabajo colaborativo”*.

Muy alegre continúa explicando el CA1.SC3 que *“Profesionalmente me ayudó el CA porque fortaleció el asunto de la investigación, digamos yo ya iba haciendo pininos y llego acá y empezamos a las discusiones, a las orientaciones metodológicas, lecturas, etc., y la práctica, o sea, porque empezamos a elaborar ponencia con sentido de investigación, empezamos a hacer capítulo de libro, empezamos a hacer libros, de la infancia este y*

vinieron otros y se fortaleció la idea de la investigación como conocimiento en el cuerpo, entonces la producción también se fortaleció [...] Lo que hemos publicado es porque conocemos de ello, unos más, otros menos, pero todos conocemos de todo y si una cosa que nos ha fortalecido es que hemos aprendido a hacer trabajo colaborativo [...]".

En el mismo ánimo CA2.SM1 explica *"En lo profesional, el CA me ha permitido desempeñar con mayor seguridad la docencia, comprender la importancia de generar un clima favorable para el aprendizaje de los estudiantes y motivarlos, tener un mejor manejo de los contenidos, estar en la búsqueda permanente de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como de la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Participar en proyectos de investigación con mis compañeras del CA y de otros cuerpos de investigación, participar en la publicación de producciones académicas, la satisfacción de ser conferencista, exponer los trabajos de investigación, participar con talleres en congresos nacionales e internacionales, conocer otros docentes investigadores de escuelas normales"*.

Empieza con entusiasmo y cierra esta participación con un poco de nostalgia el CA2.SM2 *"En cuanto a la influencia profesional, me ha ayudado a comprender la importancia de la investigación porque me ha dado la facilidad o desarrollar mi producción de textos científicos porque cuando no pertenecía a los CA, nunca había hecho proyectos, capítulos de libros y ponencias, ya que ingresé fui adquiriendo esos conocimientos y fortaleciendo, que me sirvieron para llevarlo a cabo en las actividades o estrategias de los proyectos académicos o investigaciones, así como en aplicar todo eso en las aulas e invitar a los alumnos para que produzcan textos, ser guía de mis asesorados para que puedan elaborar sus documentos recepcionales, también me ha servido para participar en actividades académicas, pero en algunas ocasiones no hay apoyo de la institución por lo que tenemos que buscar otras alternativas para dar a conocer nuestras producciones"*.

Brevemente, CA2.SM3 comenta que *"Ser miembro de CA creo que me ha dado muchas herramientas y elementos para ser una mejor maestra en el grupo y motivar a los estudiantes a que el trabajo del maestro va más allá de las aulas"*.

Con una sonrisa en su cara CA2.SC1 relata: *"[...] no me pesa dedicar tiempo extra en el trabajo del CA. Voltear a ver mi antes y mi ahora me da la satisfacción de ver mi crecimiento profesional. En ocasiones he recibido apreciaciones valiosas de mis estudiantes. Me siento más segura y esto es gracias a la dinámica que establecemos en el CA. En lo que respecta a mis competencias para desarrollar investigación me siento cada vez más*

fortalecida y capaz de compartir con otros docentes mis conocimientos participando en actividades que no podría realizar de la misma manera sin la visión que me ha dado el trabajo del CA.”

Con un dejo de seriedad CA2.SC2, como evocando esos momentos que narra *“Me ha provocado el desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación, lo que de manera consecuente se ve reflejado en lo que presento en mi trabajo docente, creo que es indispensable la mejora continua del trabajo frente al grupo, [...] he tenido que involucrarme no sólo en analizar documentos y participar en la construcción de algunas investigaciones sino también, en cómo eso que he aprendido lo puedo llevar al aula donde considero que es la parte más importante en donde se debe reflejar la investigación, [...]Lo más relevante es que me ha provocado la preparación y capacitación continua”*.

Con un poco de desánimo CA4.SM1 comienza a reflexionar que su CA *“ha fortalecido comprender lo que estoy haciendo con la formación de los jóvenes en cuanto a la importancia que es estar investigando, estar documentándote ves diferente la docencia, que no es nada más ir a reproducir un programa, sino que buscas otras dimensiones y tratas de al menos en lo particular de darles esta visión general a los muchachos, [...] pues hay que hacer un poco más de trabajo en ese sentido, entonces, de qué te sirve que tienes una apertura, un panorama más amplio de lo que tienes que hacer en el aula, igual con lo que implica las herramientas para la investigación como es la metodología de la investigación, ya aquí en la práctica que bien es cierto está muy relacionado, muy vinculado con lo que es la docencia, en ese sentido sí te aporta”*.

Menciona la relación con otros investigadores, además CA4.SM2 dice *“[...] estoy muy contenta porque todo esto ha implicado trabajar con la investigación educativa, ha impactado en mi propia práctica docente, [...] se tienen que implementar en el aula para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los muchachos, ver desde otra perspectiva mi práctica docente, mi crecimiento profesional y el trabajo en el aula y otra cosa es también el intercambio que hemos tenido con profesores investigadores fuera de la institución con los cuales hemos compartido ideas, hemos compartido evidencias de trabajo, [...]”*.

Humildemente CA5.SM1 reconoció que al principio realizaba la investigación en solitario narra *“Mi producción académica era individual, pero sí lo ponía para beneficiar al cuerpo para que fuera como un punto importante para que pudiera hacer una línea, para abrir otras investigaciones, pero como era de historia, toda mi producción era histórica generalmente entonces por ahí fue mi ingreso [...]. Sí ha impactado mucho porque yo hacía investigación en el aula sin saber que era realmente, pero*

después que ya tuve otra visión, ya la fui más o menos sistematizando, qué hacer y cada semestre hacemos una investigación de todo en el aula [...]”.

CA5.SM2 Nos relata con una mirada de nostalgia hacia su vida pasada *“En lo particular el pertenecer a los CA ha sido de gran importancia para mí, porque a ellos les debo la motivación de los momentos en que me inspiré a escribir. Yo escribí de muy acelerada, estuve participando en revistas de la UPES, cinco libros y un capítulo, cuando se abre la expectativa yo fui miembro en el 2009 empezó el CA, con grandes limitantes porque querían de tiempo completo y un montón de cosas”.*

Con emoción CA5.SC1 menciona que *“La experiencia es muy buena, muy positiva, a mí me gusta, [...] pero me gusta mucho estar aprendiendo cosas nuevas, [...] es una experiencia muy buena, muy positiva y sí me gustaría seguir francamente en el CA donde yo sienta que pueda aportar, porque esa es la otra, que a veces uno se mete a los cuerpos y no aportas nada, pues tampoco se vale”.*

De acuerdo con las opiniones vertidas desde los cuatro CAS, se distingue que sí hay un impacto en lo académico y profesional debido principalmente a la producción académica, publicaciones y participando en diferentes eventos académicos, lo que ha ido fortaleciendo el trabajo colaborativo, la investigación y la transformación de su práctica docente para favorecer el desarrollo del perfil profesional de los alumnos normalistas, esto a pesar de que, en algunas ocasiones, es limitado el apoyo institucional para llevar a cabo algún proyecto de investigación.

Es importante mencionar que algunos comentarios refieren, sobre el desarrollo de habilidades vinculadas con el trabajo frente a grupo, ha crecido su visión de compromiso con la docencia, además de la seguridad y confianza en sí mismos. Estas fortalezas no son exclusivas de los miembros, sino también en los colaboradores que refieren convicción con el programa y trabajo, equiparable al rol de miembro, sobre todo las colaboradoras del CA2.

La implementación del Prodep en las Escuelas Normales [...] no sólo depende de las formas de actuación de los profesores, sino de cambios en las reglas que guían la carrera académica, como los criterios de contratación, de promoción y de permanencia. En términos políticos, esto también modificaría el papel sindical y la gobernanza institucional. (Edel-Navarro, Ferra-Torres y de Vries, 2018, p. 86)

En virtud de lo citado, el PRODEP debería ser punta de lanza para que la planta docente de las escuelas normales, alcancen la profesionalización docente, sin embargo, existen factores tanto internos como externos que obstruyen el desarrollo que debería tener este programa Institucional. De acuerdo con sus reglas de operación.

[...] con PRODEP se da cumplimiento a lo establecido en la Ley General de Educación, en su artículo 92, el cual establece que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho a acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. (SEP, 2021, p. 23)

La función del programa se cumple porque los comentarios de quienes son partícipes del mismo lo evidencian al exponer cómo incide en el ámbito profesional ser parte de los CAS.

Influencia de los CAS en la formación de docentes

En cumplimiento al objetivo específico *Reflexionar sobre las contribuciones del trabajo de los CAS en la formación de los estudiantes normalistas, principalmente en la investigación*, se recupera de las entrevistas y las sesiones de grupos focales cada una de las impresiones, narrando lo más relevante en este aspecto. Algunas de las impresiones con respecto a cómo iniciaron en la investigación y en el CA fueron las siguientes:

Sujeto de investigación CA1.SM2: *“Me impactó muchísimo la experiencia de la última generación de 1984, que hasta recibimos un premio en Expo Educa con los colectivos de enseñanza, [...] , fue como el primer intento institucional de trabajar colaborativamente te estoy hablando que rompimos esquemas completamente, los grupos se reorganizaron en función a español, matemáticas, psicología, entonces no importaba si el muchacho era del “A”, del “B” fue una experiencia maravillosa, [...] nosotros éramos profesores que nos reuníamos para planear, para revisar los avances de los muchachos”, también comenta que, “[...] creo que lo que más nos ha brindado beneficio es trabajar con proyectos a partir de la docencia, la práctica docente, la investigación, la tutoría y la dirección de tesis nos ha dado buenos resultados,[...], tiene un impacto de formación tanto en la docencia como la investigación, o sea, formarse como docentes investigadores, pero es imposible tener un impacto generalizado en todos porque también el nivel de los alumnos en general en una clase, tú lo ves, cinco o diez son destacados, competentes que les gusta la docencia y demás y logras pocas cosas con los demás, pero de todas maneras hay un impacto en esos que nos creen que les vendemos la idea y nos la compran.”* Este maestro destaca *“[...] admiración, inspiración, reconocimiento, agradecimiento e impulso para que ellos tengan sus propios logros académicos porque sacan buenos trabajos de titulación, les va bien en los*

exámenes de obtención de título, les va bien en los exámenes de plaza y en su experiencia docente [...]”.

CA1.SM3 comentó: *“Mi percepción es que sigue siendo escaso el impacto de los CA en la formación de los estudiantes, a pesar de que hemos llevado estudiantes a los eventos, si ustedes sacan la cuenta del número de estudiantes que hay, van a darse cuenta que es muy escaso el impacto de la investigación o de los CA en la investigación para la formación de los estudiantes”,* también mencionó *“muy escaso, el uso de los productos de investigación o de escritura académica del CA, es decir, hay un libro y el libro está, no se lleva a socializar al grupo de estudiantes, hay un capítulo de un libro y no se lleva a socializar allá, la semana pasada o antepasado una compañera me dijo yo hice esto, yo puse materiales de nuestras publicaciones ahí y les pregunté a los estudiantes, les hice un cuestionario sobre la lectura, entonces yo empecé a retozar, o sea, [...] nadie nos lee, decimos ni nosotros mismos nos leemos en la normal, ni en las aulas, entonces hay compañeras que le han estado dando uso pero sigue siendo limitado, nos hemos perdido en las obras externas de la normal, a las recomendaciones de los planes y programas de estudio, pero no revisamos qué parte de nuestras publicaciones hoy están en la misma línea o la temática pues, eso se está desperdiciando, así como la distribución de las producciones se siguen encartonando”.*

CA1.SC1 dijo que: *“Desde el CA se realizó un proyecto que nos permitió trabajar con un grupo desde primer grado hasta su elaboración de trabajo de titulación, aunque tuvo algunas dificultades, logramos alinear los objetivos, los elementos para estudio y los resultados fueron totalmente favorables, un reto bastante ambicioso, pero se logró incluso que los alumnos con menos nivel académico se incorporaran al ritmo de los demás compañeros y lograran titularse. Se le ha dado seguimiento a ese grupo, tenemos contacto con la mayoría de ellos, lo que nos ha permitido evaluar el impacto que el proyecto como tal, tuvo en el grupo”.* Resaltó que: *“A todos nosotros nos han buscado para asesorarlos en un protocolo porque entrarán a una maestría o regresan y se acercan porque quieren que tú seas su asesor de tesis, te contactan para ver si tú les puede ayudar en la validación de algún instrumento de investigación [...]”.* También comentó que el impacto se ha dado, *“En enseñarlos a escribir; que debería de ser una tarea conjunta de todo el personal docente de la institución, pero tú incides en la escritura revisándoles, haciéndoles entender que escribir no es nada más escribir por escribir, que tiene un sentido [...]”.*

Por otro lado, CA2.SM1 comentó, desde una visión total de la institución: *“Considero que el estar en CA ha impactado en pocos estudiantes de los grupos, y digo pocos, porque si hacemos comparativa con*

la población total, pareciera que no impacta, pero la satisfacción es que sí llegamos a motivarlos para incluso publicar sus investigaciones desde los cursos de herramientas básicas de la investigación educativa, o bien, desde los trabajos de titulación, así que el estar en CA ha influido en los estudiantes para que mejoren sus procesos de investigación, a crear hábitos que les ayuda a mejorar académicamente y crecer de manera personal. El pertenecer a un CA, ha promovido seguir actualizándome y transmitir a mis estudiantes el gusto por la preparación constante, [...]”.

Con mucha seriedad CA2.SM2 comenta que *“El pertenecer al CA ha impactado en la formación de profesores porque he desarrollado en algunos a producir textos académicos y científicos aunque a veces hay resistencia en algunos alumnos porque no les interesa o les cuesta elaborar un escrito, también en investigación en la búsqueda y otras fuentes de información para que argumenten sus textos y en la elaboración de proyectos de intervención para su práctica docente, así como en la redacción de sus documentos recepcionales [...]”.*

Por otro lado, CA2.SM3 *“Considero que sí ha impactado de manera positiva como formadora de docentes invitándoles y promoviendo la investigación, ir más allá de lo que los maestros le impartimos y les solicitamos, también se ha reflejado en los trabajos de titulación cada día hay más tesis y portafolios, cuando años atrás el predominio eran los trabajos de informes de prácticas profesionales”.*

Con optimismo CA2.SC1 dice que *“Definitivamente es de alto impacto porque me he profesionalizado como formadora de docentes y trabajar en el CA me mantiene actualizada. Los estudiantes normalistas merecen mejores maestros y tengo la visión clara de que mi responsabilidad es prepararme y crecer para ellos y con ellos. Creo que como caso particular puedo destacar la calidad de las asesorías para los trabajos de titulación que hasta el momento me dejan cada año más satisfecha pero también con el enorme reto de seguir dedicando ese plus que todos los docentes debemos de dar. Da satisfacción porque en algunos veo su trabajo, porque de alguna manera he conseguido compartir con ellos este gusto y necesidad de crecimiento como profesional de la educación [...]”.*

Rescatando otra visión CA2.SC2 comenta *“Ha hecho falta mucha difusión, pues si bien es cierto, el trabajo que hemos hecho los CAS es muy importante y de gran relevancia, [...] los normalista deben conocer las contribuciones que los CAS han tenido, desde esa perspectiva considero que ha sido casi nulo, sin embargo, creo que el impacto de las contribuciones también es del trabajo que hacen los docentes que pertenecen a los CAS y que están trabajando en las aulas buscando siempre mejorar su labor docente o bien promover desde su práctica alguna investigación que pueda*

beneficiar a los alumnos”. También recalcó, “[...] *debe de haber espacios para que los alumnos conozcan lo que se está haciendo en los CAS, creo que no se visibiliza el trabajo que se hace, de manera que ellos y también los otros maestros, de beneficio para todos”.*

Como un planteamiento estratégico, CA4.SM1 menciona que se debe “[...] *tratar de ampliar el panorama de los alumnos, invitarlos a hacer investigación, a escribir, algunos se emocionan, se motivan, pero son muy pocos porque implica esfuerzo, tiempo y en algunos casos, dinero [...], también ha fortalecido que no te quedas nada más con lo que dice el currículum, sino que buscas otras fuentes de información para enriquecer lo que estás haciendo”.*

CA4.SM2 Narra con entusiasmo *“He tenido la oportunidad de proyectar en la investigación a mis estudiantes de motivarlos, uno de ellos que fue a París, presentó ponencia, eso para mí me enorgullece y hay otros compañeros que como CA hemos impulsado a hacer investigación, que de alguna manera, no han logrado ser aceptados pero ya tienen la iniciativa de participar en los congresos de investigación a estudiantes me refiero y que siguen intentándolo,[...]”*, también comentó, *“En mi papel de asesora en las tesis de investigación, a raíz de ir aprendiendo a investigar, a usar la metodología de la investigación, [...] o cómo hacer una tesis estructural en el fondo y en la forma, impactó también en este sentido en poder impulsar el trabajo de los muchachos, porque a partir de que yo estuve en los CA, la mayoría de los chicos han logrado la máxima valoración que es mención honorífica, [...].”*

Brevemente comentó CA5.SM1 *“Trabajar con métodos de proyectos, desde la investigación de campo, documental, hasta llegar a la demostración práctica de los hallazgos”.*

Con un poco de desánimo CA5.SC1 nos relata *“Sí vemos que algunos, muy pocos, hemos bajado la información y también de las mismas producciones de los alumnos, pero no los hemos llevado a publicar o no nos enteramos, pero en un momento hay esa socialización, de repente por ahí cuando alguien dice es que fueron tres alumnos míos a un congreso, siento que más bien falta socializar [...] insisto en que debe haber un espacio en la web en donde se suban todos los materiales de hoy a diez años atrás y de aquí a lo que sigue en los siguientes lapsos todo lo que tengan ustedes escrito y los alumnos. [...].”*

La influencia que tienen tres CAS en la formación de docentes, son similares, porque mencionan que en algunas generaciones ha impactado en sus alumnos proyectos, tesis, publicaciones o intervenciones educativas que realizan en su formación y práctica docente como docente investigador,

además que han dejado huella en algunos exalumnos para que los asesoren, los apoyen cuando hacen un posgrado o una ponencia y que sus proyectos de investigación han trascendido en otros ámbitos educativos, sin embargo hay quienes dicen que es poca la producción de textos académicos y científicos porque es mínimo el alumnado que se involucra o se interesa en la investigación, ya sea por el desinterés que muestran en sus actitudes o por una asignatura, además de que en sus producciones o las que hacen los CAS a veces es escasa la difusión y proyección ya sea en la misma institución o en otros espacios para publicar textos científicos.

La participación de profesores en CA está encaminada a fortalecer la calidad de la oferta educativa, teniendo como primer objetivo el desarrollo académico del profesorado, que se verá reflejada en mejores prácticas docentes, que beneficiarán a los estudiantes. Aunque las dificultades de su conformación son múltiples y las instituciones de educación superior no tienen definidas las políticas necesarias para su renovación (Álvarez, 2009), el trabajo en los CA constituye para quienes trabajamos en las escuelas normales una oportunidad de sistematizar y difundir los conocimientos generados sobre la formación docente. (Citado por Chapa, González, Ovalle, 2019, p. 1665)

En síntesis, analizando los comentarios de los miembros y colaboradores de los CAS, destaca la importancia del trabajo colaborativo, colectivos que desarrollan contribuciones, la discusión que se genera en torno a la mejora de forma permanente desde su trabajo docente. Sin embargo, también hay coincidencias en que es poca la promoción que se hace a los productos que han sido resultados de las investigaciones que se han hecho, la producción, la discusión e incluso que sea posible el citado de esas mismas producciones, en ellos mismos y en el resto de la comunidad normalista.

La promoción que se les da a los estudiantes que tienen interés por la investigación han sido los docentes que participan en los CAS quienes los han impulsado a participar en ponencias, publicaciones en congresos o instituciones educativas.

También se rescata que es urgente generar espacios en los que se pueda promover las producciones de los CAS de manera que haya acceso fácil tanto para los maestros como para los estudiantes. Con ello también se facilita el trabajo en el ámbito metodológico de la investigación.

CONCLUSIONES

El pertenecer a un CA permite a los profesores mejorar su práctica docente al reflexionar su intervención, al buscar estrategias didácticas de acuerdo a las necesidades sociales, culturales, políticas y tecnológicas, que ayudan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes, de forma individual y colegiada para fortalecer el perfil de egreso en formación inicial y de los integrantes de los mismos cuerpos académicos de investigación.

En su inicio como formadores, los miembros de los CAS tenían poca experiencia en el ramo de la investigación porque carecían del conocimiento investigativo, aunque en algunas ocasiones se habían integrado en proyectos académicos sin saber que estaban investigando, pero atendiendo a las exigencias que marca el PRODEP después de ir comprendiendo cada uno de los procesos y actividades sustanciales, fueron involucrándose y consolidando cada una, el diseñar y elaborar proyectos, así como la producción de textos científicos como ponencias, artículos y libros, así como la unificación de las relaciones de los participantes tanto en lo afectivo como en lo laboral.

En algunos estudiantes se ha reflejado el impacto de los CAS porque se involucran en el quehacer de la investigación educativa, en proyectos en su intervención docente, en la elaboración y producción de textos académicos y científicos. Aunque, se reconoce que aún no se logra que la mayoría del estudiantado normalista consolide durante su formación el ser un alumno investigador, debido a diferentes situaciones como actitudes, falta de conocimientos y desinterés por la investigación.

Se reconoció por varios de los miembros de los CAS que hay aspectos del PRODEP que no gustan, por ejemplo, el hecho de llegar a excluir un compañero por cuestiones de que al CA no le beneficia en términos formales, tener que incluir a compañeros miembros porque es importante que todos “colaboren”, aunque en algunos casos no contribuya al mismo nivel que los otros, solo porque las reglas de operación así lo marcan para ir logrando los niveles de consolidación... Ahí es donde entramos en crisis, no siempre tiene un efecto humano estar en los CAS.

En los CAS de las EN, son los docentes, autores de las investigaciones, los que buscan los espacios para difundir su producción (principalmente congresos cuyas memorias cuentan con la expedición del ISSN). En ocasiones esto se dificulta, porque la asistencia a congresos implica recursos financieros que la mayoría de las veces deben ser solventados en algún rubro por el investigador. La mira está hacia las revistas indizadas que, si bien exigen mayor rigor metodológico e implican más tiempo en la gestión, son

el recurso ideal para hacer más extensa la difusión de los resultados (Loza y Gaeta, 2021).

Se concluyó también, que los cuerpos académicos de la ENS, podrían tener una mayor proyección de sus trabajos al interior de la institución, diseñando y construyendo un repositorio digital de todas sus producciones académicas publicadas, así se compartiría con estudiantes y maestros a través de una página Web también al exterior con el apoyo de la institución y las autoridades educativas. Se han hecho intentos por lograr esto, el CA2, hace aproximadamente cuatro años, hizo la propuesta y trató de impulsar su creación, los esfuerzos fueron en vano, se espera pronto lograr dicha meta, ya que es una inquietud de todos los CAS.

Finalmente, la reflexión lleva a enunciar fortalezas que aluden a logros significativos que van, desde el crecimiento en el ámbito personal y profesional de miembros y colaboradores de los CA, hasta el reconocimiento de la influencia de su trabajo en la formación de docentes. Sin embargo, no se puede hablar de un impacto significativo o amplio porque desafortunadamente son muy pocos los miembros y colaboradores en la Escuela Normal de Sinaloa pues apenas representa el 12.8% de la planta docente. Esto, representa el reto de promover primeramente la cultura de la investigación como parte de la política Institucional que debe radicar en cuidar los perfiles de sus docentes formadores y su profesionalización, de modo que se puedan asegurar las competencias docentes y su consolidación.

Para Zabalza y Berazoca (2003), cuando el docente tiene desarrolladas las ocho competencias del profesorado universitario: planificar; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; alfabetización tecnológica y manejo didáctico de TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los alumnos; tutoría y acompañamiento de estudiantes; implicarse institucionalmente, lo que significa estar preparado para ejercer la docencia y ser un profesional de la educación. Sin embargo, es necesario consolidarlas a través del trabajo colaborativo, así como del análisis del propio trabajo y el desarrollo de la investigación. En este sentido, PRODEP estimula ese desarrollo.

Por otra parte, y representando otro riesgo o bien, una amenaza por ser de tipo externo, cada vez los apoyos del PRODEP para los CAS para las escuelas normales no se encuentran disponibles, además, los criterios de evaluación tanto para integración de nuevos CAS como para el Perfil Prodep, son más rigurosos y vienen siendo de puro reconocimiento. En consecuencia, no ha permitido el reconocimiento de nuevos CAS, a pesar de

que existan equipos de investigación con años desarrollando todas las actividades sustanciales que marca el programa.

En este orden de ideas y como una área de oportunidad relevante, es que los CAS de la ENS no han sido considerados en los programas de posgrado, sólo tres miembros de un CA, han sido invitados para impartir cursos en posgrado, para dirección de tesis, como lectores y para participar en los comités del Consejo de Posgrado, de igual modo, el resto de los miembros y colaboradores tampoco han participado en proyectos de investigación y/o evaluación institucional, ni en proyectos para el conocimiento y la mejora de la calidad educativa institucional.

Actualmente la ENS cuenta con cuatro CAS reconocidos por PRODEP, de sus miembros están por jubilarse dos, ambos del CA consolidado y miembros del SNI (Sistema Nacional de Investigación) y entre ellos la RIP (Responsable Institucional del PRODEP); mientras que en cinco años aproximadamente, estarán en proceso de jubilación más de la mitad si no es que todos los que son miembros, esto representa un riesgo que podría ocasionar el fin del trabajo de los CAS si no se visualiza desde hoy el relevo generacional, evidentemente se retoma nuevamente la urgente necesidad de la cultura de la investigación, pero también contrarrestar otros efectos externos como es la influencia de prácticas sindicales, políticas y acuerdos estatales, que inciden en el desarrollo institucional.

LITERATURA CITADA

- Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Chapa, M., González, I. & Ovalle, F. (2019) F. CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia, Primer congreso internacional de educación. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf
- Edel-Navarro, Rubén, Ferra-Torres, Gerson, & de Vries, Wietse. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la educación superior*, 47(187), 71-92. Epub 06 de

septiembre de 2018. Recuperado en 26 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071&lng=es&tlng=es.

- Loza, M. G y Gaeta, M. L., (2021). Cuerpos Académicos en Escuelas Normales: La Colegialidad para la Producción y Difusión del Conocimiento. REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. 33 (2022): 128-146. E-ISSN2594-2190. (doi: 10.21555/rpp.v33i33.2410).
- Navarro, R. E., Torres, G. F. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. Scielo, Revista de la Educación Superior, Vol. 47, no.187 Ciudad de México jul./sep. 2018, ISSN 0185-2760. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071#B29
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (30 de diciembre de 2021). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022. Anexo del acuerdo 39/12/21. Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/2021/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf
- Siqueiros, M. G. y Vera, J. A., (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, Número 31 Julio-diciembre, 2020 | ISSN 1870-5308 Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/download/2702/4559/12452>
- Zabalza, M. A., & Beraza, M. Á. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea Ediciones. (Vol. 4). Narcea Ediciones.

AGRADECIMIENTOS

Un enorme agradecimiento a nuestras amigas, compañeras, colaboradoras de nuestro Cuerpo Académico en Formación ENSIN-CA-2, MC. Elsa Verónica González Robles y Dra. Verónica Vanessa León Palma, gracias a su gran apoyo fue posible culminar a bien la presente investigación y producción académica.

SÍNTESIS CURRICULAR

Grissel Mendivil Zavala

Maestra en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Docente investigador de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa en la Licenciatura en Educación Primaria. Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior del PRODEP. Sus líneas individuales de investigación y generación de conocimiento están en relación a la práctica docente, la tecnología educativa, la formación docente y la investigación. Correo electrónico sin02.gmendivilz@normales.mx.

María del Rosario Millán Reátiga

Maestra en Educación Básica en la Escuela Normal de Sinaloa. Docente investigador de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa en la Licenciatura en Educación Primaria. Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior del PRODEP. Correo electrónico rosaritomr@hotmail.com.

Olga Aimeé López Medina

Maestra en Desarrollo Humano con Orientación Pedagógica en la Escuela Normal de Sinaloa. Es maestra frente a grupo en la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa. Correo electrónico olgalome@gmail.com. Investigadoras del CA “Práctica docente y perfil profesional en la formación de profesores”, con registro ENSIN-CA2 ante PRODEP.

PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE LA ESCUELA NORMAL DE SINALOA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

ACADEMIC PRODUCTION OF THE ACADEMIC BODIES IN THE SINALOA NORMAL SCHOOL AND ITS IMPACT IN TEACHER TRAINING

Valentín **Félix-Salazar**¹; Gloria **Castro-López**² y Rogerio **Quijano-Sotomayor**³

Resumen

El presente trabajo analiza la producción académica de cuatro cuerpos académicos (CAs) de la Escuela Normal de Sinaloa para identificar los principales productos académicos que han generado y que dan cuenta del conocimiento en el campo de la educación normal, además de revisar cuales son los que se utilizan en los procesos de enseñanza durante la formación inicial docente y su influencia en los estudiantes normalistas. El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto con énfasis cualitativo utilizando el método documental a través de las técnicas de análisis de los documentos generados por los CAs. Los resultados

indican que la producción académica está en estrecha relación con el nivel de consolidación del CA, puesto que se encontró que a mayor nivel de consolidación aumenta la cantidad y tipo de productos académicos; en el caso de los cuerpos académicos en formación (CAEF) el producto más publicado son las memorias arbitradas de congresos, en el caso de los cuerpos académicos en consolidación (CAEC) tienen presencia las memorias en extenso (como también se les denomina) pero aparecen capítulos de libros y, por último, el cuerpo académico consolidado (CAC) publica con mayor frecuencia capítulos de libros, libros y revistas y en menor proporción las

¹ Docente investigador, Escuela Normal de Sinaloa, vale600828@gmail.com

² Docente investigador, Escuela Normal de Sinaloa, castrolopezglo@gmail.com

³ Docente investigador, Escuela Normal de Sinaloa, rogerio.quijano.s@gmail.com

memorias en extenso. De igual manera, respecto al impacto de tales productos académicos en la formación docente inicial se encuentra un impacto moderado. Derivado de lo anterior, es importante resaltar la necesidad de intensificar la difusión del conocimiento producido tanto al interior de la escuela normal como en el exterior.

Palabras clave: Producción de conocimiento, Educación Normal, Formación docente inicial, Trabajo colegiado y Uso pedagógico-didáctico.

Abstract

The present work analyzes the academic production of four academic bodies (CAs) of the Escuela Normal de Sinaloa to identify the main academic products that they have generated and that account for the knowledge in the field of teaching training, in addition to reviewing which ones are used in teaching processes during initial teacher training and their influence on the future teachers. The study was developed from a mixed approach with a qualitative emphasis using the documentary method through analysis techniques of the

documents generated by the CAs. The results indicate that academic production is closely related to the level of consolidation of the CA, since it was found that a higher level of consolidation increases the quantity and type of academic products; in the case of the academic bodies in training (CAEF), the most published product is the conference reports; in the case of the academic bodies in consolidation (CAEC) the extensive reports (as they are also called) are present, but book chapters also appear; and, finally, the consolidated academic body (CAC), more frequently publishes book chapters, books and magazines and to a lesser extent full-length memoirs. Likewise, regarding the impact of such academic products on initial teacher training, a moderate impact is found. Derived from the above, it is important to highlight the need to intensify the dissemination of the knowledge produced both within the normal school and outside of them.

Keywords: Knowledge production, Normal Education, Initial teacher training, Collegiate work and Pedagogical-didactic use.

INTRODUCCIÓN

Además de la preparación y formación de los futuros profesionistas, una de las funciones principales de las universidades, desde su fundación, es la creación de nuevos conocimientos, los cuales solo pueden ser obtenidos a través de la investigación.

En México un programa que ha impulsado la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES), es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora conocido como Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que desde sus inicios en 1996, su objetivo ha sido el motivar y generar investigación en las IES del país (PROMEP, 2012).

A pesar de que las escuelas pertenecientes al subsistema normalista son consideradas como IES desde 1984, y por ende, otorgan el título de

licenciatura en distintas carreras en educación desde ese año (DOF, 1984); fue hasta 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que estas instituciones se transfirieron hacia el nivel superior y empezaron a ser objeto de diversas políticas para elevar su calidad (Edel, R., Ferra, G. y de Vries, W, 2018).

Una de estas políticas fue la inclusión de dichas instituciones al PROMEP en el 2009, trece años después que en las demás IES (Edel, R., Ferra, G. y de Vries, W, 2018). He aquí una de las razones principales por las cuales a comparación de las otras IES, existe un desfase entre la cantidad de producción y generación de conocimiento relacionadas a la investigación por parte de la comunidad normalista.

La Escuela Normal de Sinaloa (ENS), como IES perteneciente al subsistema de educación normal, no es la excepción al tema; la ENS tiene más de 75 años de historia (Escuela Normal de Sinaloa, s.f), de los cuales 38 años han sido funcionando como una IES, sin embargo, si comparamos su producción académica con alguna otra IES con una longevidad similar no perteneciente al sub-sistema normalista, encontraríamos una gran diferencia, aunque lo verdaderamente importante, es el impacto que la investigación en general y los productos académicos que de ella se derivan, impactan en los procesos de formación docente inicial. Actualmente en esta institución existen registrados cuatro cuerpos académicos con distintos niveles de consolidación: uno con el registro inicial como Cuerpo Académico en Formación (CAEF), dos con registro de Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y otro más con el nivel de Cuerpo Académico Consolidado (CAC). Dos de ellos obtuvieron su registro desde 2009, otro lo obtuvo en 2015 y el último se registró en 2016.

Construcción del objeto de estudio

Después de reconocer a las Normales como un subsistema que imparte educación superior, en el año de 2009 se impulsó el PROMEP con el que se pretendió incorporar a las Normales del país a estas políticas impulsadas por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A partir de ese año, empezaron a desarrollarse estrategias encaminadas a compartir la información referida a dicho programa a los secretarías encargadas de los respectivos estados del país, a los directivos institucionales de las diferentes instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, quienes organizaron reuniones de trabajo, talleres y cursos sobre la política de los CAs, y la necesidad de integrar a docentes de tiempo

completo para que desarrollaran investigación educativa, diseñarán propuestas y proyectos de investigación colectivamente, y además se difundieran y compartieran entre los demás profesionales de la docencia.

Sin embargo, el proceso que se ha seguido para lograr la integración y construcción de CAs en las Normales, no ha sido nada fácil, al contrario, sobran historias sobre el proceso desarrollado por grupos de docentes normalistas que detallan una serie de dificultades y obstáculos para lograr la conformación de equipos académicos que avanzaron a la constitución de verdaderos cuerpos académicos en estas instituciones de educación superior.

En el caso de la Escuela Normal de Sinaloa, la historia de los diferentes cuerpos académicos se ha dado con algunos docentes que no tenían condiciones reales para incorporarse al desarrollo colegiado de la docencia y la investigación, tampoco tenían una formación profesional para desarrollar investigación educativa de manera individual, mucho menos colectiva o colegiada; los docentes se habían formado como profesionales de la enseñanza y del aprendizaje desde una perspectiva técnica-instrumental, predominando concepciones cognitiva-conductistas, se empezaban a introducir perspectivas constructivistas y socioculturalistas. Sin embargo, la formación para la investigación estaba prácticamente dirigida a la formación universitaria. Entonces, los inicios de la conformación de los primeros CAs se dio con este tipo de limitaciones de formación, no sólo teóricas, sino también prácticas, porque los que estaban tratando de conformar estos CAs no habían vivido experiencias investigativas y, por tanto, no se tenían productos académicos que publicar y difundir a sectores y públicos más amplios, de audiencia nacional.

De 2009 a la fecha, ya han pasado aproximadamente trece años de integración de las normales a la política de los cuerpos académicos y, en el caso de la ENS, se tienen varias de estas entidades académicas, que de acuerdo con el estado actual de los mismos, algunos de ellos ya han transitado todos los niveles de calificación, empezando por el registro y su reconocimiento como CAEF, luego ascendió a CAEC y finalmente logró su ascenso al nivel de CAC, máximo nivel y reconocimiento de un CA.

Otros, se mantienen en el nivel de Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), mientras que otro se encuentra aún, en el nivel de Cuerpo Académico en Formación (CAEF). Entonces, se debe de reconocer que la ENS ha avanzado en la constitución de los cuerpos académicos, lo que quiere decir que ya se han superado varias deficiencias en la formación académica de varios de sus miembros, se han preparado para la investigación, a través de posgrados, obteniendo sus títulos de maestrías y doctorados, han obtenido sus perfiles deseables promep -hoy PRODEP- e incluso, ya han ingresado algunos al Sistema Nacional de Investigadoras e

Investigadores (SNII), lo que refleja, sin duda alguna que, hay trabajo de investigación así como diversas publicaciones de varios de estos miembros de los cuerpos académicos de la ENS.

Sin embargo, a estas alturas, no se tiene conocimiento real y objetivo, del tipo de producciones realizadas, de los espacios de difusión utilizados a la audiencia académica, así mismo, se desconoce el uso o utilidad que los docentes investigadores de los cuerpos académicos le han dado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir desde una perspectiva pedagógica-didáctica. Ante esta situación descrita, es necesario plantear las preguntas siguientes:

1. ¿Qué tipo de producciones académicas y científicas son las que se han elaborado por los distintos cuerpos académicos de la ENS y los espacios de divulgación y difusión?
2. ¿Cuál ha sido el uso pedagógico-didáctico que se le ha dado a estas producciones académicas y científicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de los estudiantes de la ENS?

Propósitos

Analizar el estado que guarda la producción académica de los cuerpos académicos de la ENS a través de los diversos productos publicados y revisar su contribución en la generación de conocimiento en el campo de la educación normal.

De manera específica interesa:

1. Identificar cuantitativamente los tipos de producción académica que se han desarrollado en cada cuerpo académico de la ENS.
2. Identificar los espacios de divulgación y difusión de estos productos académicos.
3. Describir el uso de los productos académicos en los procesos de formación docente, es decir, las formas en que las producciones académicas y científicas han contribuido en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes normalistas.

Supuesto

A pesar de que la conformación y desarrollo de los cuerpos académicos han sufrido transformaciones de orientación positiva para elevar la mejora de la calidad de los procesos de formación profesional de sus miembros, que les han permitido posesionarse no sólo como docentes, sino como

investigadores con mayor experiencia y han aumentado sus producciones y publicaciones, aún hay un limitado uso de estas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

Justificación

Según Mayz y Pérez (2022), la investigación es la que estimula el pensamiento crítico y la creatividad tanto en los docentes como en los alumnos. Al ser la universidad la cuna de la investigación, y al mismo tiempo los centros educativos en donde los futuros profesionales se forman para enfrentar los retos en su práctica, es necesario reconocer que la enseñanza y la investigación son dos cosas que no se pueden separar; y tal investigación no está centrada en un campo del conocimiento, sino que trabaja desde el punto de vista científico, tecnológico, social, educativo y humanístico. De hecho, una manera de poder evaluar la calidad de los procesos educativos de las IES, es a través de la investigación científica (Dáher, J.E., 2018).

Las Escuelas Normales (EN) al ser parte de las IES, son también evaluadas usando estos criterios; por lo que la investigación en el campo educativo se convierte parte primordial de sus responsabilidades. Como consecuencia, el investigar resulta necesario para poder formar docentes que logren hacer una lectura correcta de la realidad a partir de la sistematización, organización y estructuración de vivencias, experiencias, información y percepciones.

No obstante, al tener mucho menos tiempo siendo tomadas en cuenta por los programas que impulsan la investigación en las IES, tales como el PRODEP, es entendible encontrar una diferencia sustantiva en la cantidad y posiblemente en la calidad de la investigación realizada por las Escuelas Normales del país, en comparación de la realizada por las otras IES que son parte del PRODEP desde sus orígenes, en el año de 1996.

Si además de tomar en cuenta que la tarea de la investigación, es relativamente novedosa para las escuelas normales, observamos que existe una diversidad de avances de investigación alrededor del país. Se puede concluir que es necesaria el comunicar a la comunidad de los actores involucrados en estos procesos los avances, tipos de investigación y el estado de los CA, con el objetivo de disminuir los contrastes que existen y promover la investigación educativa en todo el país.

De hecho, Ortiz, C. y otros (2017), hacen un análisis de estos principales contrastes y avances respecto a la investigación en educación normal y

referencian que el conocer la realidad de la investigación en este sub-sistema de educación superior, nos permite construir un marco explicativo más completo de las causas que contribuyen al avance no heterogéneo de la investigación en las distintas regiones del país.

Así mismo, como lo comentan Siqueiros, M. G., Vera, J. A. y Mungarro, G. del C. (2018), es de suma importancia escuchar la opinión de los docentes que están viviendo este proceso para analizar los factores que están incidiendo en la formación y producción de los CAs.

Sumado a lo anterior, el tener un diagnóstico acerca del tipo de investigación se hace nos permite tener la oportunidad de formular herramientas que den guía y ayuda para que todos los CAs pertenecientes a este subsistema, y así promover equidad de oportunidades de cumplir con los lineamientos señalados por la normatividad y política educativa con respecto a investigación en la práctica cotidiana de las escuelas formadoras de docentes (Mendoza, 2014).

Revisión de la literatura

A pesar de que el tema de los cuerpos académicos (CA) en las escuelas normales del país es un campo relativamente nuevo, en la actualidad se ha convertido en objeto de estudio y conocimiento, por la importancia que ha tenido en los procesos de desarrollo académico de estas instituciones educativas, y en particular, con la elevación de la calidad de los diversos procesos llevados a cabo al interior de las Escuelas Normales; principalmente por el papel que han venido jugando los cuerpos académicos, en la integración de sus miembros y la emergencia de una nueva cultura prácticamente inexistente: nos referimos a la cultura de colaboración y colegialidad por el trabajo; la cultura por la investigación educativa; la cultura de la publicación de los resultados de sus investigaciones, entre otras.

De este modo, los procesos, las prácticas, las vivencias, los trayectos históricos, los obstáculos, las dificultades y los roles institucionales; los apoyos o la insensibilidad institucional, los celos, odios y envidias profesionales; la falta de reconocimiento e ignorancia, de autoridades; la escasa cultura de los docentes sobre la investigación, etcétera, son aristas o líneas de investigación que ya se han empezado a estudiar, por diferentes colectivos de las escuelas normales del país.

Para el tema que nos ocupa, de los cuerpos académicos y su relación con la investigación y sus resultantes producciones, es prácticamente escaso, por

no decir nulo, puesto que se ha encontrado en este rastreo, solo un trabajo de investigación acerca de los cuerpos académicos de las escuelas normales del país, en los que se abordan como objeto de conocimiento los cuerpos académicos y su relación con las producciones académicas y científicas, el cual fue realizado por Loza y Gaeta (2021) y lo publicaron con el nombre de “Cuerpos Académicos en Escuelas Normales: la colegialidad para la difusión del conocimiento”. En el que se plantearon analizar cómo ha contribuido la colegialidad en la producción y su respectiva difusión del conocimiento obtenido en tres escuelas normales del Estado de Puebla. Con una perspectiva cualitativa e interpretativa, aplicaron entrevistas a cinco docentes miembros de cuerpos académicos de tres instituciones educativas, basándose en tres categorías o ejes analíticos: colegialidad, producción y difusión del conocimiento. De acuerdo con las autoras, los resultados sólo resaltan la influencia e importancia de la colegialidad en la publicación y difusión de los conocimientos que se producen y generan al interior de cuerpos académicos, de estas normales del Estado de Puebla.

Como puede apreciarse, la escasez de estudios en esta temática muestra que es necesario realizar más estudios que den cuenta de la realidad en que se encuentran los cuerpos académicos en las Escuelas Normales del país, que se desarrollen proyectos de investigación que aborden las relaciones entre las producciones académicas y/o científicas con el impacto en la formación profesional de los futuros profesores en el campo de la investigación y su práctica, así mismo, con el uso de éstas, como apoyo didáctico-pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de las escuelas normales. Por eso, este trabajo que se realiza reviste importancia nodal, toda vez que, profundiza aportando conocimiento a este campo emergente de los cuerpos académicos de las instituciones formadoras de docentes del país.

El contexto posterior a la conformación y desarrollo de los cuerpos académicos de la ENS

La información de PROMEP llegó a nuestra institución a través de SEPyC mediante una charla informativa con docentes de las tres licenciaturas, mostraron interés PTC con estudios de posgrado, pero sin titulación, que eran la mayoría de docentes. Posteriormente se integra un equipo de cuatro docentes para la organización inicial y captura de información base requerida por la plataforma PROMEP. Una vez registrados los programas y con un dominio incipiente de la plataforma se captura información inicial para el registro de las propuestas de cinco

equipos de investigación. Los resultados señalaron que se evaluaron como favorables las propuestas de tres cuerpos académicos registrados en el nivel inicial como CAEF.

Del 2009 al 2012 fue un periodo de intensa actividad académica relacionada con los cuerpos académicos y con proyectos de investigación autorizados por la Dirección General de Educación Superior del Magisterio (DGESuM). La primera evaluación de los CAEF fue en 2012 y los resultados fueron que dos cuerpos académicos conservan el nivel de CAEF y el tercero pierde su registro ante PROMEP.

La siguiente evaluación se realizó en 2015 y los resultados indicaron la evolución de un cuerpo académico al siguiente nivel, es decir, cuerpo académico en consolidación, otro cuerpo académico mantiene su nivel de CAEF. Un dato importante es que se re-configuró el equipo de docentes del cuerpo académico que perdieron el registro y algunos integrantes solicitan nuevamente logrando el nivel inicial como CAEF.

Es en el 2016, cuando el resto de los compañeros que perdieron el registro, más otros compañeros de otro cuerpo académico con registro y que realizó una nueva reestructuración, solicitaron su registro obteniendo una evaluación favorable como CAEF.

Continuando el proceso de desarrollo y evolución de los cuerpos académicos de la institución, en 2018 correspondió nuevamente la evaluación a dos cuerpos académicos. El que había avanzado al nivel de CAEC logró una evaluación favorable alcanzando el nivel de Cuerpo Académico Consolidado (CAC), convirtiéndose en el primer CA de una escuela normal en lograr la consolidación a nivel nacional. Al otro CA evaluado se le asignó nuevamente el nivel de CAEF y el CA que logró por segunda vez su registro logró avanzar a CAEC. Desafortunadamente, este CA sufre cambios entre sus integrantes y de las LGAC definidas porque el líder fallece en pandemia, pero afortunadamente en la evaluación de 2021 se ratifica como CAEC.

En la evaluación del 2019, el CA que logró por segunda vez su registro en 2019 solicita nuevamente evaluación, pero no logra la promoción a CAEC, sin embargo, lo logra en 2022.

Derivado de los datos anteriores, se resalta que a pesar de los cambios y procesos de evaluación la ENS mantiene en la actualidad cuatro CAs: ENSIN-CA-1 “Cultura, diversidad y procesos de formación” en el nivel de CAC, ENSIN-CA-2 “Práctica docente y perfil profesional en la formación de profesores” en el nivel de CAEF, ENSIN-CA-4 “Educación histórica y artística en la formación de profesores” como nivel CAEC y, ENSIN-CA-5 “Educación, cultura y formación docente” también como CAEC. El trabajo

intenso en proyectos de investigación tanto individuales relacionados con la obtención del grado de maestría o del grado preferente, es decir, doctorado, así como los proyectos de cuerpos académicos, o bien, otros entre cuerpos académicos, se ha materializado en la producción de distintos productos académicos necesarios para la producción de conocimiento de educación normal y para los distintos procesos de evaluación que han vivido los CAs de la institución.

Productos académicos válidos para PRODEP

Las reglas de operación que publica anualmente el PRODEP definen los productos académicos que son válidos para dar evidencia del trabajo colegiado de los cuerpos académicos son: libros, capítulos de libros, artículos arbitrados, artículos indexados, propiedad intelectual, patentes, prototipos, informes técnicos y obras artísticas para todos los subsistemas de educación superior y para el subsistema de educación normal, además de los anteriores, incluye las memorias arbitradas de congresos o memorias en extenso.

Para la captura del Currículum de cada PTC en la plataforma de Prodep se amplían los tipos de productos académicos y se mencionan los siguientes: artículo de difusión y divulgación, artículo arbitrado, artículo en revista indexada, asesoría, capítulo de libro, consultoría, informe técnico, libro, manuales de operación, material didáctico, memoria, memoria en extenso, productividad innovadora, producción artística, prototipo y otro.

De hecho, en el Módulo para la captura de currículum y solicitudes de PTC, versión para PTC, material revisado por DGE SuM en 2022, señala que existen 17 tipos diferentes para registrar, los cuales se eligen en un menú desplegable y cada uno tiene sus propios campos para llenar y que coinciden con los productos mencionados en el párrafo anterior. Algunos de estos se definen en las reglas de operación.

Artículos arbitrados definidos como:

Textos científicos que para su publicación requieren ser aceptados por un cuerpo editorial que designa árbitros expertos en los temas específicos, quienes garantizan la calidad, actualidad y pertinencia del contenido. Además de arbitraje, las revistas en que se publican estos textos deben contar con el Número Internacional Normalizado para Publicaciones Periódicas (ISSN), un cuerpo editorial y periodicidad específica (SEP, 2021, p. 5).

Los artículos indexados se definen como “textos científicos publicados en una revista que pertenece a alguno de los índices internacionales reconocidos para las diferentes áreas de conocimiento” (SEP, 2021, p. 5).

En el caso del informe técnico, las reglas de operación lo definen como “un documento que describe el progreso o resultados de una investigación científica o técnica o el estado de un problema científico” (SEP, 2021, p. 13).

Para el Libro, las reglas de operación lo definen como:

Toda publicación unitaria, no periódica, de carácter literario, artístico, científico, técnico, educativo, informativo, o recreativo, impresa en cualquier soporte, cuya edición se haga en su totalidad de una sola vez en un volumen o a intervalos en varios volúmenes o fascículos. Comprende también los materiales complementarios en cualquier tipo de soporte, incluido el electrónico, que conformen, conjuntamente con el libro, un todo unitario que no pueda comercializarse separadamente. Los libros digitales se consideran igual que las obras impresas cuando se hayan publicado por editoriales de reconocido prestigio y que preferentemente cuenten con el aval de instituciones académicas que los hayan dictaminado. (SEP, 2021, p. 14)

Las memorias arbitradas de congresos o memorias en extenso se definen como:

Publicaciones científicas derivadas de un encuentro académico que previo a su publicación se requiere sean revisadas por un grupo de árbitros quienes garanticen la calidad, actualidad y pertinencia del contenido. Una memoria arbitrada no es equivalente a un capítulo de libro o a un artículo científico. (SEP, 2021, p. 15)

El prototipo es “un modelo original que posee todas las características técnicas y de funcionamiento del nuevo producto y permite a las partes responsables de su creación experimentar, probarlo en situaciones reales y explorar su uso” (SEP, 2021, p. 20).

Con relación a la productividad innovadora, en la plataforma de captura de currículum individual de PTC se ubican diferentes tipos tales como: patente, modelo de utilidad, marca, denominación de origen y diseño de herramientas.

En el caso de la producción artística aparece una subdivisión de 15 tipos: caricatura e historia, creación artística, composición musical, dirección y guión cinematográfico, diseño de escenografía, iluminación y vestuario, dramaturgia, escritura, gráfica y pintura, fotografía, letras, medios alternativos, multimedia, programas de radio y televisión, puesta en escena y video. De igual manera, los prototipos mencionan subtipos, tales como: arquitectónico, programa de cómputo, diseño industrial y desarrollo industrial.

Es importante agregar que para el subsistema de educación normal los productos académicos pueden ser los mismos para los otros subsistemas, pero de manera exclusiva se señalan la memoria y memoria en extenso.

Finalmente, si partimos de la premisa de que la investigación debe de tener un impacto positivo en la sociedad, y de que el PRODEP permite tener distintas opciones en su comunicación, es importante analizar qué tipos de producciones son las preferidas y el impacto que tienen en su comunidad educativa. Aspectos que se revisarán en el presente trabajo de investigación, enfocados en los CAs pertenecientes a la ENS.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio se sustenta en un enfoque mixto, porque integra técnicas provenientes de los métodos cuantitativos y cualitativos, aunque en este caso, tiene predominancia cualitativa. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2018), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Dada la naturaleza de las preguntas planteadas para esta investigación, así como su propósito, predomina el carácter cualitativo, en tanto que se preferencia la cuestión subjetiva de los datos obtenidos mediante técnicas metodológicas cualitativas como el análisis documental y de los relatos o reportes biográficos, es decir, no sólo importaron los datos numéricos, sino que se enfatizó en los sentidos y significados de percepciones, de textos escritos y verbales.

Previo al desarrollo del análisis de los datos cualitativos de esta investigación, se realizaron una serie de actividades que tuvieron que ver con la búsqueda, concentración, clasificación y cuantificación de las distintas producciones académicas y científicas, es decir, cuántos libros, cuántos capítulos, cuántos artículos, cuántas ponencias en extenso, cuántas reseñas, cuántos ensayos, etcétera. Cuantificar las producciones académicas y científicas permitió saber los números o las cantidades de las mismas; sirvió para comparar qué tipo de publicación mayor a menor cantidad; en donde hay más fortalezas y debilidades en términos productivos, etcétera.

Dentro de las técnicas metodológicas utilizadas para esta investigación, está la técnica documental, en tanto que se buscaron y concentraron todas las posibles producciones académicas (libros, capítulos, artículos, ponencias, reseñas, etcétera) existentes en cada uno de los CAs de la ENS, los que fueron posteriormente revisados, a través del análisis documental.

Aquí vamos a entender por investigación documental “... una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información”.

Además, se recurrió a la obtención de relatos biográficos elaborados por miembros de los cuerpos académicos, aquellos que se desempeñan en actividades de investigación y, a la vez, realizan docencia en algunas de las licenciaturas que tiene la ENS. El relato biográfico, en este sentido, se concibió como una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para describir exhaustivamente la experiencia vivida por una sola persona o un grupo reducido de personas (Begoña, González & Amezcua, 2013). En ese sentido, se solicitó a algunos docentes integrantes de los CAs de esta Normal, que narraran o relataran sus experiencias vividas, a partir de los usos de algunas de las producciones académicas de su CA. Se pretendió saber, si realmente los miembros de los CAs habían utilizado algunas producciones como material bibliográfico, de consulta o de apoyo didáctico-pedagógico. Se quiso describir y comprender, a partir de sus propias expresiones de sus relatos, el sentido atribuido a sus propias experiencias durante sus prácticas docentes.

En ese sentido, se recurrió a la búsqueda de cualquier evidencia (física, virtual, electrónica de las distintas obras académicas publicadas por estos cuerpos académicos, así mismo se recurrió a archivos institucionales o banco de registro donde se pudieran localizar sus producciones académicas. Los sujetos que participaron en la elaboración de los relatos, fueron tres docentes de algunos cuerpos académicos, quienes accedieron de manera voluntaria con el registro escrito de sus vivencias como docentes de la licenciatura de educación primaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Descripción y análisis cuantitativo

Tabla 1. Tipos de producciones académicas por cuerpo académico

Tipo	Cuerpos Académicos				Total
	CA-1	CA-2	CA-4	CA-5	
Artículo de difusión y divulgación	6				6
Artículo arbitrado	4		1		5

Artículo indexado	5			1	6
Capítulo	23	4	3	6	36
Informe técnico	1				1
Libro	6		1		7
Manual de operación		1*		1*	2*
Memoria	13	8	5	7	33
Memoria en extenso	18	10	6	13	47
Productividad artística/creación artística			1		1
Productividad artística/medios alternativos			1		1
Otra (Taller)			1	2	3
Total	76	23	19	30	148

Fuente: elaboración propia.

*Se refiere al mismo manual de titulación elaborado por dos cuerpos académicos.

En la tabla anterior se describen los diferentes tipos de producciones que cada uno de los cuerpos académicos de la ENS tienen registrado en Prodep desde 2009. Como se aprecia, El CA, ENSIN-CA-1, es el que ha logrado el nivel de Consolidado, y es el que tiene más producciones registradas. Se destacan 23 capítulos, 18 Memorias en extenso y 13 Memorias publicadas de eventos académicos. Otro dato interesante de este CA, es la producción de seis Libros de autoría y de coordinación de las obras. Así mismo, cuentan con seis artículos de difusión y divulgación, finalmente se cuenta con nueve artículos, entre arbitrados e indizados. Como se observa, existe suficiente producción académica para utilizarse en diferentes espacios de formación académica tanto en la institución normalista como fuera de ella, que es lo que esperamos que suceda.

En este cuerpo académico sobresalen el tipo de producción de capítulos de libros y libros sobre las memorias en extenso porque a pesar de que estas últimas son las especificadas para el subsistema de educación normal, no son criterios de evaluación para el ingreso al sistema estatal de investigadores o para el ingreso al sistema nacional de investigadoras e investigadores. En definitiva, hay diferencias significativas entre estos tres tipos de producciones entre el CA que ha alcanzado el nivel de consolidación y los otros tres CAs que permanecen en los niveles iniciales como CAEF y CAEC.

Respecto del CA, ENSIN-CA-2, tiene registrado en su archivo, cuatro diferentes tipos de producciones, entre las que se destacan, de más a menos: 10 Memorias en extenso, 8 memorias, 4 Capítulos de Libro y la elaboración de un Manual de Operaciones relacionado con los procesos de titulación de la licenciatura en educación primaria, programa educativo al que pertenecen todos los miembros y colaboradores de los CAs de la institución. Como se aprecia, en este cuerpo académico es limitada el número de producciones y es un CA que se ha mantenido en el nivel inicial como CAEF a pesar de obtener su registro en 2009. Cabe aclarar que es un CA que ha sufrido muchos cambios entre sus miembros y en sus LGAC.

Respecto del CA, ENSIN-CA-4, es importante resaltar que es el que presenta menor cantidad de productos académicos en comparación con el resto de los CAs (19 en total), sin embargo, en 2021 mantiene en su última evaluación el segundo nivel de consolidación como CAEC. Este CA presente en su currículum en la plataforma Prodep solamente 3 capítulos de libro, 1 libro de autoría personal, 5 memorias, 6 memorias en extenso; además, es el único CA que presenta productos en el rubro de Producción artística con una creación artística registrada y otro subtipo denominado Medios alternativos, así mismo, a diferencia de los dos primeros, este CA registra entre sus productos en el rubro de Otro, un taller sobre actividades artísticas. Lo anterior es posible en función del perfil en educación artística de uno de los miembros del CA y de las LGAC establecidas para el trabajo académico y colectivo de este CA.

Una explicación válida a la cantidad reducida de productos académicos que presenta este CA es porque desafortunadamente durante la pandemia por Covid-19 falleció el líder, y en la evaluación correspondiente del 2021, el CA se reestructuró y al dar de baja a miembros el sistema automáticamente elimina los productos vinculados al PTC eliminado.

Con relación al cuarto CA institucional registrado en PRODEP EN 2016 y ha logrado avanzar en las evaluaciones como CAEC se encuentra la siguiente producción académica: 1 revista indexada, 6 capítulos de libros, 1 manual de operación relacionado con los procesos de titulación de la licenciatura en educación primaria que se elaboró en 2018 de manera colaborativas entre los CAs ENSIN-CA-2 y ENSIN-CA-5 donde participaron varios miembros de ambos CAs en su doble función como miembros de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Primaria; además aparecen en sus registros 7 memorias y 13 memorias en extenso, así como 2 talleres registrados en el rubro de Otro.

A diferencia del ENSIN-CA-5, quien también obtuvo recientemente su registro ante PRODEP por segunda vez, no dieron de baja miembros y por lo tanto la producción académica la conservan en su currículum individual

como PTC en la plataforma electrónica y acumulan 30 productos académicos.

Descripción e interpretación cualitativa

Tal como se planteó en la perspectiva metodológica, aquí se describen los fragmentos de texto productos de opiniones escritas y verbales obtenidas de algunos miembros de los CA de la ENS.

Lo que se encontró en estos relatos personales de los docentes que accedieron a contribuir con sus vivencias y experiencias fue que, efectivamente, sí se han utilizado diferentes producciones en algunas sesiones de clases.

Por ejemplo, en uno de los relatos docentes se señala que en una de sus clases utilizó como material bibliográfico para lectura un libro referido a un contenido sobre Concepciones y Creencias en torno a la infancia en profesores de educación básica. La docente # 3 narra que hizo llegar a las y los estudiantes un cuestionario con una serie de cuestiones sobre temas de la infancia, se preguntaba las concepciones de infancia, los pensamientos y creencias de los docentes en relación con los diferentes tipos de infancia. También narra la docente que cuestionaba a los estudiantes sobre el aprendizaje que les dejaba este tipo de lectura o que les dejaba esta lectura. La académica decía que los estudiantes en general, tuvieron una muy buena opinión sobre el material facilitado, pero desafortunadamente las concepciones y creencias no son tan fáciles de transformar y muchos estudiantes normalistas continúan con una idea de infancia idílica cuando lo importante es que su pensamiento evolucione hacia una idea de la infancia con lugar propio. El libro al que hace referencia la docente se intitula “Concepciones del profesorado sobre infancia y adolescencia” y se publicó en el 2018 por los miembros del CAC ENSIN-CA-1 y es un producto que se deriva de un proyecto de investigación aprobado por PRODEP con cobertura estatal.

Otro miembro del CA expresó en su narración que, ha compartido con sus estudiantes materiales de su propia autoría, y le han apoyado en clases ya sea como material para facilitar la realización de proyectos o protocolos, por ejemplo, en el caso de la materia o curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBIE), correspondientes al quinto semestre. En este curso, hay contenidos orientados a la elaboración de un protocolo o Proyecto de Investigación, en donde, según el docente # 1, esos contenidos del proyecto, son muy parecidos a los contenidos que tienen en los artículos de investigación publicados en revistas arbitradas e indizadas. Por ejemplo,

el contenido de: La construcción del objeto de estudio (descripción del problema, preguntas y objetivos de la investigación y la justificación, etcétera) se encuentra tanto en protocolo como en el artículo de su autoría. Entonces, dice el docente, este material cumple como material que guía un proceso de carácter formativo y como material didáctico. De manera específica, las memorias en extenso dan cuenta de procesos de investigación parciales o totales y se convierten en un buen ejemplo para usarse en el curso en cuestión.

También señala el docente # 1 que estos artículos publicados los ha utilizado en el séptimo y octavo semestres, durante el trabajo de asesoría para la elaboración de documento de titulación. El docente enfatiza en el apoyo que brinda este tipo de materiales académicos, en tanto se sugieren como material de consulta y a la vez como ejemplo y guía para avanzar en la realización de su investigación.

La docente # 2, del CA ENSIN-CA-1, cuyos trabajos están relacionados con la atención a la diversidad y quien tiene un libro de autoría individual intitulado “Diversidad y formación docente inicial” narra que tal obra ha sido útil especialmente en los cursos de Atención a la diversidad (cuarto semestre) y Educación inclusiva (quinto semestre) de la malla curricular 2018 de la licenciatura en educación primaria. Del texto producido se retoman los contenidos relacionados con las políticas nacionales e internacionales sobre la atención a la diversidad e inclusión y algunos conceptos básicos del apartado del marco teórico.

Relacionados con el ENSIN-CA-2 se derivan productos de investigaciones realizadas respecto a la exploración de competencias profesionales de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria y sus integrantes relatan que han sido útiles para su participación en la Comisión de Titulación y especialmente, para la toma de decisión en el Programa Institucional de Tutorías quien es responsabilidad de un miembro de este cuerpo académico.

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del resto de los cuerpos académicos institucionales se relacionan con disciplinas específicas de la formación inicial de docentes como son la Educación artística y la Educación histórica. El CA ENSIN-CA-4 ha indagado sobre el desarrollo de competencias artísticas y sus resultados han sido útiles para el desarrollo de asignaturas como música, expresión corporal y danza (sexto semestre) y Teatro y artes visuales (séptimo semestre). En el caso del CA ENSIN-CA-5 el resultado de sus investigaciones, han sido útiles para los cursos de Historia (cuarto semestre) y Estrategias para la enseñanza de la historia (quinto grado). De hecho, estos dos últimos cuerpos académicos

comparten interés por la Educación histórica puesto que en ambos hay miembros con formación profesional y línea de investigación al respecto.

Como se aprecia, a pesar de que hay variada producción, no todos los integrantes de los CA han utilizado sus producciones académicas en las clases de la licenciatura donde se desempeñan como docentes, aún hace falta mucho camino por recorrer y si no se incorporan estos materiales a la bibliografía de los determinados cursos, lo más seguro será que los artículos, libros, capítulos, ponencias, ensayos de divulgación, etcétera, se pierdan en las criptas de estantes de libros, las maletas y las computadoras de las y los docentes.

DISCUSIÓN

Existe una relación muy estrecha entre las actividades académicas de las IES y de las escuelas normales en particular. Se establece una vinculación de la docencia con la investigación, al convertirse en objeto de estudio las dificultades en los procesos de la enseñanza plasmados en proyectos de investigación. Una vez desarrollada la investigación, se procesan los resultados y se publican para su difusión en ponencias para eventos académicos, artículos para revistas, capítulos de libros o libros. La definición de las actividades de docencia, investigación y difusión de cada uno de los cuerpos académicos se hace en función de sus líneas de generación de conocimiento y contribuyen a la generación, aplicación e innovación del mismo en el campo de la educación normal, buscando que impacte en la mejora de la calidad institucional y de manera particular en los procesos de formativos de preparación para la docencia de los estudiantes normalistas.

Se ha buscado que el trabajo de los CAs de la institución impacten favorablemente, lo cual puede traducirse en que los productos académicos elaborados por los CAs tengan impacto académico en la participación de estudiantes en la elaboración de contribuciones académicas para participar como ponentes en eventos como el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) que realiza cada dos años el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en el Congreso Nacional sobre Investigación en Educación Normal (CONISEN) que realiza anualmente la DGEsUM u otros eventos a nivel nacional e internacional. De igual manera, se ha iniciado la participación en veranos científicos, se han incrementado los trabajos de tesis, la participación de estudiantes tesistas con ponencias en eventos académicos de investigación educativa y la contribución a una cultura de la vinculación de la docencia con la investigación.

CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar qué tipo de reproducción científica se realiza en la Escuela Normal de Sinaloa por parte de sus cuatro CAs. También teniendo como propósito el revisar cuales son los principales productos académicos que se utilizan en los procesos de enseñanza durante la formación inicial docente y el impacto de los mismos en los estudiantes normalistas.

En cuanto a la producción académica, se aprecian diferencias importantes entre éstas en relación con la cantidad y tipo de las mismas en cada CA. Ello refleja responsabilidades en el cumplimiento de compromisos asumidos de manera distinta entre los cuerpos académicos, de ahí sus resultados en términos de sus calificaciones. En ese sentido, será importante replantear rutas para fortalecer en aquellos cuerpos que aún tienen una baja producción, desarrollar reuniones de trabajo inter-cuerpos a fin de diseñar propuestas que inciden en su mejora y logro de sus objetivos como cuerpos académicos.

Se pudo percibir que si bien es cierto que las producciones académicas de estos cuerpos académicos se han utilizado, este uso no ha sido a gran escala, por lo que hace falta redoblar esfuerzos internos para que como docentes compartamos nuestras genuinas obras y de nuestra propia autoría con otros docentes externos a los cuerpos y los utilicen como material de consulta y de apoyo didáctico-pedagógico, pero para ello, debemos ser nosotros como miembros de los cuerpos los que debemos asumir, en primer lugar, esta tarea en las aulas y ser ejemplo para los propios estudiantes y demás docentes. Además, se deben de buscar estrategias institucionales para socializar las producciones académicas en diversos espacios, como por ejemplo: presentaciones de libros, ponencias, artículos, conferencias, etcétera, ante el público normalista y más allá, en las demás instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

Para finalizar, es importante resaltar que la conformación de los cuerpos académicos han experimentado diversos procesos a lo largo de su historia y vivencias complejas producto, en parte, de los propios miembros integrantes como resultado de su propia formación profesional limitada y su escasa motivación e interés personal por el desarrollo de la investigación y su consecuente producción de conocimiento, aunque también producto de las desafortunadas decisiones de las autoridades estatales e institucionales en relación con estrategias de apoyo para solventar esas dificultades y limitaciones ya descritas. Se considera que el desarrollo y evolución de los cuerpos académicos del subsistema de educación normal representa en la

actualidad un reto para todos los involucrados especialmente en los tiempos complejos que se viven en la actualidad.

LITERATURA CITADA

- Begoña, M. M., Gálvez, M. y Amezcua, M. (2013). Cómo estructurar y redactar un Relato Biográfico para publicación. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 83-88. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100018>
- Dáher, J.E., Panunzio, A.P. y Hernández, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. *Educentro*, 10 (4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400011
- DOF (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*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0
- 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). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071
- Escuela Normal de Sinaloa (s/f). Nuestra Historia. Recuperado de <https://ens.edu.mx/historia.html>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (pp. 714). Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Loza Jiménez, M.G. y Gaeta González, M. L. (2021). *Cuerpos Académicos en Escuelas Normales: la Colegialidad para la Producción y Difusión del Conocimiento*. doi: <https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2410>.
- Mayz, J. y Perez, J. (2002). ¿Para qué hacer investigación en las universidades venezolanas? *Investigación y Posgrado*, 17 (1). Recuperado de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-008720020001000

Mendoza, D. (2014). Retos de Investigación en las Escuelas Formadoras de Docentes de Tlaxcala. *Ra Ximhai*, 10 (5). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134015.pdf>

Ortiz, C. G., Madrueño, J. C. y Ortiz, J. (2017). La Investigación Educativa en las Escuelas Normales: Contrastes y Avances. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>

PROMEP (2012). Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP): Ficha de monitoreo 2012-2013. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PROMEP.pdf

SEP (2021). Anexo del Acuerdo 39_12_21. Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022. Recuperado de https://dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf

SEP (2022). Manual del Módulo para captura del currículum y solicitudes 2022. Versión para PTC. Recuperado de https://dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/PTC_Modulo_captura_revisiondgesum.pdf

Siqueiros, M. G., Vera, J. A. y Mungarro, G. del C. (2018). Evolución de las Escuelas Normales ante el PRODEP: Escuelas, Profesores y Cuerpos Académicos. *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal* (pp. 104-116). Aguascalientes, México.

SÍNTESIS CURRICULAR

Valentín Félix Salazar

Profesor e investigador de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. Doctor en Educación por el CUT de la Universidad de Tijuana. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado “Cultura, diversidad y procesos de formación” y de la Red Nacional de Formación Docente, A. C. (RENAFOD) y de la Red en Educación y Valores (REDUVAL). Ha sido

miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por tres periodos. Ha publicado artículos en revistas y libros sobre el tema de creencias y concepciones en la formación docente, al igual que en los temas de valores y ciudadanía.

Gloria Castro López

Profesora e investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. Doctor en Educación por la misma institución. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado “Cultura, diversidad y procesos de formación” y de la Red Nacional de Formación Docente, A. C. (RENAFOD) de la Red en Educación Rural (RIER) y Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Pertenece al Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIyT) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha publicado artículos en revistas y libros sobre el tema de diversidad y así como del tema de cuerpos académicos de educación normal.

Rogerio Quijano Sotomayor

Profesor e investigador de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. Maestro en Administración con énfasis en Finanzas por la Universidad de Occidente (ahora Universidad Autónoma de Occidente) Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado “Cultura, diversidad y procesos de formación” y de la Red Nacional de Formación Docente, A. C. (RENAFOD). Ha publicado artículos en revistas y libros sobre el tema de la formación docente y la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE CUERPOS ACADÉMICOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE RESEARCH ON ACADEMIC BODIES IN THE EDUCATIONAL FIELD

María Luisa **Pereira-Hernández**¹; Arturo **González-Torres**² y Virginia Mirella **Zatarain-Avendaño**³

Resumen

El objetivo de esta investigación es examinar el estado actual de los estudios relacionados con los Cuerpos Académicos (CA) de los profesionales en educación durante la última década. Se proporciona una descripción detallada de las metodologías utilizadas, así como de los aspectos fundamentales de ubicación y validación de los estudios, junto con las teorías predominantes y los aportes extraídos de los documentos analizados.

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y emplea la técnica de análisis documental. La investigación se basó en una exhaustiva búsqueda que identificó 27 artículos relevantes sobre el tema, los cuales fueron registrados y comparados en una tabla

analítica. Las conclusiones destacan el panorama general de los estudios, los principales objetivos de las investigaciones académicas y una síntesis de los resultados obtenidos.

Palabras clave: Cuerpos académicos, PRODEP, Gestión de conocimiento, Trabajo colegiado.

Abstract

The aim of this research is to examine the current state of studies related to Academic Groups (AG) of education professionals over the past decade. A detailed description of the methodologies used is provided, as well as the fundamental aspects of study location and validation, along with

¹ Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Correo: marialuisa.pereira@upes.edu.mx

² Tecnológico Nacional de México, Campus Milpa Alta, México. Correo: cann.azteca13@gmail.com

³ Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Correo: virginia.zatarain@upes.edu.mx

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 15 de febrero de 2024.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 1(1): 85-110.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.04.mp

predominant theories and insights extracted from the analyzed documents.

This study adopts a qualitative approach and employs the technique of document analysis. The research was based on an exhaustive search that identified 27 relevant articles on the topic, which were recorded and compared in an analytical table. The

conclusions highlight the overall landscape of the studies, the main objectives of academic research, and a synthesis of the findings obtained.

Keywords: Academic Groups, PRODEP, Knowledge Management, Academic Teamwork.

INTRODUCCIÓN

En México, los educadores universitarios dedican un gran esfuerzo para mejorar y mantener la calidad de la educación superior mediante diversas iniciativas que implementan como parte de su rutina diaria, contando con una red de especialistas. Una táctica educativa fundamental en este entorno implica fomentar la generación y aplicación de conocimientos mediante la formación de Cuerpos Académicos (CA).

Establecer una red de docentes y garantizar su desarrollo es un desafío que requiere valores como responsabilidad, disciplina, respeto y tolerancia para mantener la cohesión y alcanzar objetivos comunes. Analizar el estado de las investigaciones sobre los grupos académicos proporciona información valiosa sobre las experiencias desde su creación hasta su consolidación. Estos estudios también resaltan los desafíos enfrentados, las estrategias utilizadas para superarlos y la evaluación autocrítica basada en evidencia de su labor docente e investigadora.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, realizar un análisis exhaustivo del conocimiento actual es beneficioso para los educadores que aspiran a establecer una red de profesionales con el fin de formar un Cuerpo Académico y garantizar su desarrollo. Por lo tanto, el objetivo primordial de esta investigación es valorar el estado de las investigaciones realizadas sobre los Cuerpos Académicos en el ámbito educativo durante los últimos diez años, con los siguientes objetivos específicos.

- Examinar las metodologías empleadas en los estudios sobre los Cuerpos Académicos de los educadores, así como los elementos clave de su identificación y validación, tal como se han descrito en la literatura de los últimos diez años.
- Reconocer las principales teorías relacionadas con los Cuerpos Académicos de los educadores que han sido destacadas en las investigaciones publicadas en la última década.

- Resaltar las contribuciones y hallazgos fundamentales de las investigaciones sobre los Cuerpos Académicos de los educadores realizadas en los últimos diez años.

El documento se estructura en tres secciones. En la primera parte, denominada Marco Conceptual, se realiza una revisión de los principios esenciales asociados a los Cuerpos Académicos (CA). Luego, se describe la metodología utilizada en la investigación y se presentan los resultados derivados del análisis del estado actual del conocimiento. Por último, en la cuarta sección se exponen las conclusiones obtenidas a partir de la evaluación realizada.

Marco teórico

Educación Superior en México

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), la Educación Superior representa el punto más alto del sistema educativo mexicano y se materializa a través de una amplia gama de instituciones, que abarcan desde entidades públicas y privadas hasta autónomas y estatales, como universidades, institutos tecnológicos y otros tipos de establecimientos educativos.

Las investigaciones en el ámbito de la educación superior abarcan una amplia gama de niveles educativos, desde programas técnicos superiores universitarios o profesionales asociados hasta licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados. Dentro de las funciones primordiales de la educación superior se incluyen la enseñanza, la difusión de la cultura y la investigación, siendo esta última especialmente crucial para el renombre de las instituciones educativas. Uno de los principales objetivos de la educación superior es promover la investigación en diversas áreas, tanto humanísticas como científicas y tecnológicas, tanto en su forma básica como aplicada. Además, busca asegurar una distribución equitativa de estas actividades y sus resultados en todas las regiones, así como establecer conexiones entre la investigación y la resolución de problemas sociales, científicos y tecnológicos del país (ANUIES, 2018). Los tres aspectos clave de los objetivos de la educación superior en relación con la investigación se puede decir que son la promoción de la investigación en diversas áreas, la búsqueda de una distribución equitativa de estas actividades y la conexión entre la investigación y la resolución de problemas sociales, científicos y tecnológicos del país. Este enfoque integral subraya el papel fundamental de la educación superior en el avance del conocimiento y el desarrollo nacional.

Según la Ley General de Educación Superior, en su Capítulo II, Artículo 7, Fracción XVI, la educación superior promoverá el desarrollo integral del estudiante, fomentando la generación de conocimiento con plena libertad para llevar a cabo investigaciones, así como para compartir y difundir los resultados alcanzados (DOF, 2021). Se puede decir que se reconoce la importancia de garantizar la libertad académica para llevar a cabo investigaciones y compartir los resultados obtenidos enfatizando la autonomía académica y la relevancia de la investigación en el contexto de la educación superior, impulsando la creatividad, el pensamiento crítico y la contribución al avance del conocimiento y la sociedad en general.

Así mismo, en el Capítulo II, enfocado en el impulso de la ciencia, tecnología e innovación en las instituciones de educación superior, se destaca la importancia de promover el interés por áreas científicas, tecnológicas, humanísticas e innovadoras, así como de brindar capacitación a investigadores. También se considera la necesidad de apoyar la realización de actividades de investigación e innovación en campos científicos, humanísticos y tecnológicos. Este enfoque resalta el papel esencial que desempeñan las Instituciones de Educación Superior (IES) en el ámbito de la investigación, (DOF, 2021). el papel central de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el fomento y desarrollo de la investigación, lo que contribuye significativamente al avance del conocimiento y al progreso socioeconómico.

En el mismo contexto, específicamente en el artículo 27, se establece que las instituciones públicas de educación superior tienen la autorización para realizar investigaciones en colaboración con otras entidades, como instituciones de sectores sociales, investigación pública y privada. Además, se les concede la facultad de crear repositorios especializados en diversas disciplinas científicas, innovadoras, tecnológicas y humanísticas. El principal objetivo de estas disposiciones es extender los beneficios de la investigación a toda la sociedad. Tanto las instituciones de educación superior como las autoridades educativas se comprometen a promover estas iniciativas mediante actividades destinadas a difundir el conocimiento, (DOF, 2021). Este compromiso refleja una voluntad compartida de fortalecer la educación y el acceso al conocimiento en beneficio de la sociedad en general.

Claramente, la investigación en la educación superior es fundamental y debe ser estimulada, dado que contribuye de manera significativa tanto al crecimiento profesional de los docentes como al bienestar de los estudiantes y al progreso de la institución.

Cuerpos Académicos

Un Cuerpo Académico (CA) se conforma por un grupo de docentes e investigadores que comparten áreas de interés y colaboran en la generación y aplicación de nuevos conocimientos, según la definición del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Tipo Superior S247 (PRODEP), (SEP, 2021). Esta cooperación facilita el logro de un alto grado de especialización y contribuye significativamente a mejorar la calidad de la educación. Asimismo, fortalece las funciones académicas e investigativas del sistema de educación superior del país al promover una integración más efectiva entre los distintos sectores.

Ser parte de un cuerpo académico implica la ventaja de contar con el respaldo del PRODEP, cuyo objetivo es beneficiar a los grupos de trabajo. Según el PRODEP para el tipo superior S247, una característica clave de los cuerpos académicos es que sus miembros se unen de forma voluntaria para enriquecer sus conocimientos y habilidades mediante la colaboración con sus colegas. Es importante destacar que un cuerpo académico puede estar integrado por profesores de diferentes instituciones cuando comparten un interés común.

Para integrar un CA, se admite tener un nivel de licenciatura, si bien se espera que con el tiempo se eleve el nivel académico del profesorado. Además, pueden sumarse al grupo académico técnicos, profesores de medio tiempo, estudiantes de posgrado, de tesis de licenciatura, maestría o doctorado, así como participantes en programas de investigación de verano, servicio social o voluntariado. Sin embargo, no se permite incluir a técnicos académicos o profesores de asignatura.

Conforme a lo establecido en la convocatoria del año 2022 para la inscripción y evaluación de los Cuerpos Académicos (CA), el principal propósito del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el nivel superior es capacitar a los docentes a tiempo completo en competencias de investigación, pedagogía, tecnología y creatividad, incentivando su colaboración en equipos comprometidos con la sociedad, con el propósito de forjar una comunidad académica dinámica con influencia en su entorno (SEP, 2022).

Para alcanzar dicho objetivo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en marcha diversas acciones dirigidas a estimular la implicación de los profesores de tiempo completo en los Cuerpos Académicos.

Considerando la importancia de los CA, se destacan las siguientes reflexiones:

Los Cuerpos Académicos (CA) desempeñan un papel esencial en la formación y el desarrollo profesional de expertos especializados. Su labor investigativa no solo contribuye a mejorar y mantener actualizado al cuerpo docente, sino que también proporciona una base sólida para abordar los futuros desafíos en la formación de recursos humanos, que cada vez son más exigentes. En este sentido, los CA representan pilares fundamentales en el ámbito académico, jugando un papel crítico en diversas áreas del conocimiento que influyen en la vida académica de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), (SEP, 2022).

Las directrices establecidas en la convocatoria para la creación de un CA señalan que su principal objetivo es demostrar el trabajo colaborativo realizado para alcanzar el máximo nivel de consolidación. Este proceso de consolidación se divide en tres etapas: 1) CA en formación, 2) CA en proceso de consolidación y 3) CA consolidado. Además, se especifica que el grupo debe estar compuesto por al menos tres miembros (profesores de tiempo completo pertenecientes a la institución), aunque el número máximo dependerá de la comunicación efectiva y continua entre ellos (SEP, 2022).

Por consiguiente, la conformación de los CA se ajusta a las reglas establecidas por las instituciones que los convocan, y su organización debe respetar las directrices establecidas para ser evaluados. Esto marca el comienzo de una labor colaborativa que, innegablemente, produce beneficios tangibles para los estudiantes, docentes y la comunidad universitaria en su conjunto.

Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) surgió en 1996 bajo el nombre original de Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con el propósito de mejorar y reforzar los procedimientos de capacitación y renovación profesional de los profesores a tiempo completo (PTC) que se dedican a la enseñanza, tutoría e investigación. (Pérez, et al., 2020). Desde entonces, uno de sus objetivos centrales ha sido impulsar el desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA), responsables de mejorar la capacitación y el desempeño del cuerpo docente.

El mencionado programa, una iniciativa respaldada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene como propósito, según lo delineado en el anexo del Acuerdo 39-12-21, que establece las reglas de operación del

Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022, el cual parte de apoyar el avance hacia la excelencia y relevancia en los niveles de educación básica, educación media superior y educación superior (SEP, 2021). Asimismo, está alineado con el cumplimiento del objetivo 3 del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, que se enfoca en resignificar el papel de las maestras y maestros como pilares esenciales del proceso educativo, asegurando el pleno reconocimiento de sus derechos mediante su crecimiento profesional, búsqueda constante de mejora y dedicación al servicio (SEP, 2021).

Los principales propósitos del PRODEP en el ámbito de la educación superior son primera instancia; mejorar la profesionalización de los docentes de tiempo completo (PTC), promoviendo algunas estrategias que buscan asegurar la igualdad de género mismas que comprenden el respaldo económico para realiza estudios de posgrado de alta calidad, el apoyo para la contratación de nuevos docentes a tiempo completo y la reincorporación de ex becarios, así como el reconocimiento a los PTC que cumplen con tales requisitos. En segunda instancia, se busca trabajar en conjunto para fortalecer las IES, con el objetivo de mejorar su excelencia académica, capacidad y competitividad, así como optimizar sus procedimientos administrativos, lo cual puede lograrse a través de la introducción de las mejoras significativas realizadas a sus programas de estudios y el fortalecimiento del cuerpo docente (SEP, 2021).

En el ámbito universitario, la coordinación del programa recae en la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (DGUTYP), la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), y el Tecnológico Nacional de México (TecNM).

Este programa brinda asistencias destinadas al fortalecimiento de Cuerpos Académicos y a la creación de redes semánticas, incluyendo respaldo para los costos de publicación y becas Post-Doctorales. Asimismo, distingue a los profesores de tiempo completo que cumplen con el perfil deseado, reconociendo su eficacia y equilibrio en las responsabilidades como atender la generación y aplicación del conocimiento, impartir clases y participar en tutorías y gestión académica. Por consiguiente, PRODEP provee herramientas esenciales para el desempeño académico de los profesores que cuentan con dicho perfil.

Igualmente, brinda respaldo para la inclusión de recién llegados a tiempo completo y la reincorporación de ex becarios PROMEP, garantizando que dispongan de los medios esenciales para desempeñar sus funciones académicas de manera efectiva. Además, proporciona asistencia para el crecimiento y la fortificación del equipo académico al que están afiliados.

Trabajo colegiado

El trabajo colegiado implica la unión de docentes en grupos temáticos o disciplinarios para compartir experiencias, conocimientos y desafíos propios del ámbito académico. Este proceso no solo implica la discusión y análisis de ideas, sino también la generación conjunta de materiales y recursos destinados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, según lo señalado por la Secretaría de Educación Pública en el Comunicado 081. (SEP, 2015).

Para Miranda y Jiménez (2022), el trabajo en equipo se concibe como un procedimiento interactivo en el que participan los profesores, alumnos y miembros de la comunidad, enfocado en la toma de decisiones y la planificación de acciones orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de vida de todos los involucrados. En sus términos, lo describen así:

La colegialidad es una capacidad esencial que exhibe un profesional al interactuar con otros colegas, reunidos con un propósito común. Se caracteriza por el respeto mutuo a las opiniones y contribuciones, la ausencia de jerarquías, el intercambio de experiencias, habilidades y conocimientos, y la facilitación de discusiones y reflexiones respetuosas centradas en el logro de objetivos compartidos. Por lo tanto, el trabajo colaborativo se percibe como una práctica que impulsa la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, los educadores que forman parte de este colectivo son individuos dotados de habilidades, destrezas, valores y principios éticos que amalgaman sus competencias con el fin de alcanzar una meta compartida y generar mejoras continuas en la práctica docente, la calidad educativa y el rendimiento académico del estudiantado.

Redes de investigación

Las redes de investigación se definen según Hernández et al. (2019), como conexiones entre distintos grupos, centros, nodos y semilleros de investigación, enlazados con actores de la sociedad, el sector productivo y el gobierno, todos ellos interesados en llevar a cabo actividades de ciencia, tecnología e innovación mediante proyectos conjuntos y alianzas para fomentar la cooperación intersectorial, mismas que se conforman a partir

del enfoque temático de las líneas de investigación que las agrupan, generando un interés común derivado de un proyecto de investigación específico, cada componente de la red contribuye con sus recursos para alcanzar los objetivos establecidos por dicho proyecto; en términos organizativos, estas redes pueden incluir participantes tanto a nivel nacional como internacional, aprovechando herramientas, recursos y servicios especializados en la investigación electrónica.

Los propósitos que guían las redes de investigación son el establecimiento de colaboraciones con investigadores, grupos y/o instituciones dedicadas a la investigación, a nivel local, regional, nacional e internacional, tanto del ámbito público como del privado, así como el fomento a la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad mediante la interacción entre diversos actores de la comunidad científica y social (Hernández et. Al, 2019), Del mismo modo, menciona la importancia de contribuir a la internacionalización de investigadores, grupos de investigación, semilleros, nodos y centros de investigación, reconociendo sus avances en ciencia, desarrollo tecnológico e innovación, con el fin de mejorar las habilidades en el uso de métodos y técnicas experimentales, el acceso a recursos e infraestructuras de investigación, y la velocidad de respuesta.

Promover la visibilidad de los resultados de investigación mediante la organización de eventos de alto nivel, tanto a nivel nacional como internacional, es otro objetivo primordial de las redes de investigación, así como el desarrollar soluciones relevantes para las comunidades locales y globales a través de redes de conocimiento especializadas y sostenibles en el ámbito de la educación abierta y a distancia, utilizando entornos virtuales de aprendizaje (Hernández, et al, 2019).

En consecuencia, las redes de investigación facilitan la colaboración científica entre investigadores e instituciones de diversas regiones, propiciando la creación e intercambio de información relacionada con sus áreas de interés o líneas temáticas. Este intercambio de conocimientos permite la generación de contenido científico, amplía la difusión de resultados y, al mismo tiempo, contribuye a abordar problemas comunes mediante la cooperación entre los participantes.

Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento se define como el proceso mediante el cual las empresas identifican, generan, transfieren, almacenan, comparten y aplican la información de manera efectiva (Guzmán, 2016). Su objetivo principal

radica en la administración de las experiencias y conocimientos individuales, con el propósito de capturarlos, compartirlos y asegurar así la continuidad de la información en toda la organización, independientemente de la presencia o salida del personal (Nonaka y Takeuchi, 1995; en Escorcía y Barros 2020).

Por otro lado, Guzmán (2016) señala que su objetivo es generar, compartir y aplicar tanto el conocimiento tácito, o know-how, como el conocimiento explícito formal, con el propósito de satisfacer las necesidades organizativas, establecer una memoria institucional y fomentar el aprendizaje y la mejora continua. Ambos propósitos tienen similitudes, ya que enfatizan la generación y compartición del conocimiento para asegurar la mejora y calidad institucional, como lo respaldan Butnariu y Milosan (2012), Marouf y Agarwal (2016), y Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas (2016) citados en Escorcía y Barros (2020). Según estos autores, la gestión del conocimiento adquiere relevancia en las Instituciones de Educación Superior (IES) debido a su contribución en mejorar la gestión interna, fomentar la innovación mediante la transferencia de conocimientos, fortalecer la cultura de intercambio de experiencias entre profesores, investigadores y estudiantes, impulsar la actualización constante y el desarrollo de habilidades y competencias, todo lo cual ayuda a mantener o mejorar la calidad institucional.

El conocimiento generado por estudiantes y docentes se comparte mediante diversos medios, como artículos, capítulos de libros, conferencias, consultorías o tutorías, lo cual incide positivamente en el fortalecimiento de la calidad institucional.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La metodología de este estudio se diseñó siguiendo un enfoque cualitativo, centrándose en la técnica de análisis documental debido a la esencia, naturaleza y particularidad de la investigación. De acuerdo con lo expuesto por García (2002), el análisis documental constituye un conjunto de procedimientos que buscan describir y representar los documentos de manera sistemática y unificada. Se centró en recopilar y analizar una amplia gama de documentos relevantes sobre los Cuerpos Académicos en el ámbito educativo en México durante los últimos diez años. Esta metodología es adecuada para estudios que requieren examinar y comprender fenómenos complejos, dado que permite una exploración detallada y sistemática de la literatura existente. La inclusión de una amplia variedad de fuentes y la

organización sistemática de los datos, contribuyeron a la objetividad y validez de los resultados obtenidos. Además, el proceso de análisis permitió identificar las principales tendencias, teorías y hallazgos en el campo de estudio, proporcionando una base sólida para las conclusiones de la investigación.

Para recopilar los documentos pertinentes, se llevó a cabo una búsqueda en diversos sitios web, utilizando filtros de fechas entre 2012 y 2022. Estos incluyeron Google Académico, Researchgate y Science Direct, así como revistas digitales establecidas como Ra Ximha, ©ECORFAN y Revista-Face, y publicaciones de universidades como USON (Universidad de Sonora), UAA (Universidad Autónoma de Aguascalientes) y UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León). El análisis documental también comprende el análisis y síntesis de información, que abarca la descripción detallada y general de la fuente, su clasificación, indexación, anotación, extracción, traducción y la elaboración de reseñas. (García, 2002). Esta estrategia garantizó la inclusión de una amplia variedad de perspectivas y enfoques en el análisis.

Como parte del procesamiento se realizó una sábana de Excel con los siguientes datos: título, año de publicación, autores, estado de procedencia, metodología, método, técnicas, variables, problema, objetivos, resultado, conclusiones y aportes al conocimiento. Lo anterior facilitó la sistematización y el análisis de la información.

Basándonos en una estructura de datos que proporciona una descripción detallada de sus elementos constituyentes, incluyendo la extracción y jerarquización de los términos más relevantes, se procede a traducirlos a un lenguaje de indización, siguiendo la metodología propuesta por García (2002). Una vez completada la hoja de cálculo en Excel, se procedió a analizar los datos mediante tablas analíticas, donde se desglosó y agrupó la información recolectada según diversas variables, con el fin de presentar los resultados de manera clara y organizada. Cabe aclarar que el proceso de extracción y jerarquización de los términos relevantes permitió una comprensión más profunda de los temas abordados en los documentos.

RESULTADOS

Presentación del panorama

En lo que concierne a los documentos hallados sobre el estado de las investigaciones acerca de los Cuerpos Académicos (CA) en el ámbito educativo, se recopilaron un total de 27 estudios. La mayoría de estos (23) adoptan un enfoque cualitativo. Destaca su contribución al conocimiento del área, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Investigaciones por Estado

Estado	Cuantitativas	Cualitativas	Mixto	Total
Tabasco	1	4	1	6
México	1	3		4
Chihuahua		3		3
Puebla	1	2		3
Morelos	2	0		2
Nuevo León	1	1		2
Sonora		2		2
Aguascalientes		1		1
Jalisco		1		1
Guanajuato		1		1
Yucatán		1		1
Coahuila	1			1
Total	7	19	1	27

Fuente: Elaboración propia. Noviembre 2022.

Según se aprecia en la Tabla 1, Tabasco es la entidad con el mayor número de investigaciones, seguida de la Ciudad de México, Chihuahua y Puebla.

Siendo Tabasco la entidad con el mayor número de investigaciones, es palpable el interés en esta región por el estudio y desarrollo de los Cuerpos Académicos gracias a la presencia de instituciones educativas activas en investigación, programas de apoyo gubernamental o interés institucional específico en la formación de CA. Por su parte, la Ciudad de México también muestra una participación significativa en la investigación, lo que es esperado dada la mayor concentración de instituciones educativas y recursos académicos en la capital del país.

Se constata que debido a la pandemia experimentada entre 2020 y 2021, las investigaciones relacionadas con los Cuerpos Académicos disminuyeron durante este período. La atención se desvió hacia temas vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología, en

respuesta a la nueva modalidad educativa implementada para dar continuidad a los ciclos escolares.

Es importante considerar cómo esta disminución temporal podría influir en la comprensión y desarrollo de los CA, así como en la capacidad de las instituciones educativas para mantener y fortalecer estas estructuras durante tiempos de crisis.

El 16 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública emitió el Acuerdo 02/03/20, el cual fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF). Este acuerdo establece la suspensión de clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional. Además, abarca las instituciones de nivel medio superior y superior que dependen de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 20/08/2021).

Al examinar las metodologías empleadas, se pudo observar la preferencia por el enfoque cualitativo (19 de 17) lo que sugiere un énfasis en comprender en profundidad las experiencias, percepciones y dinámicas asociadas con los Cuerpos Académicos, seguido por el cuantitativo, mientras que una minoría optó por un método mixto, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Tendencia de la metodología en las investigaciones

Metodología	Frecuencia
Cualitativa	19
Cuantitativa	7
Mixto	1
Total	27

Fuente: Elaboración propia. Noviembre 2022.

La ventaja del enfoque cualitativo es que permite explorar las complejidades y contextos particulares en los que operan los CA, siendo éstos, una preferencia predominante en la investigación sobre los CA en México, siendo de naturaleza multifacética y contextualizada en temas relacionados a su formación y desarrollo. Dentro de los estudios cualitativos, se observa una diversidad de enfoques metodológicos, que van desde estudios de caso y etnografía hasta investigación documental y fenomenología. Esta variedad indica una comprensión multifacética de los CA, abordando diferentes aspectos de su funcionamiento y desarrollo. Por

ejemplo, los estudios de caso proporcionan una visión detallada de la experiencia de los CA en instituciones específicas, mientras que la investigación etnográfica revela las normas, valores y prácticas culturales que han influido en su trabajo.

En los artículos de enfoque cualitativo, se identifican 11 estudios de caso (Camacho, Priego, Paz, 2011; Dime, Torres, y Castillo, 2012; Mijangos y Manzo, 2012; Aguilar, Medina y Córdoba, 2013; Dimas, Báez, Palomares, Sordia, y Díaz, 2013; Corral, Nieto, y Frías, 2014; García, Magaña, Ancona, Guzmán, Navarrete, 2016; Alvarado, Aguilar, Cabral, Alvarado y Rodríguez, 2019; Menéndez, Guerrero, Castellanos y Zurita 2020; Aguilera-Moreno, Rafael-Ballesteros, y Lozano-Andrade, 2021 y Cordero, Damazo, González y Ortiz, 2021); 3 de investigación documental (Pérez-Castro, 2012; Cruz, 2016; y Moreno, Campos y Rodríguez, 2016); 2 de etnografía (Silva y Castro 2014 y Yurén, Saenger, Escalante, y López, 2015); 2 fenomenológicos (Beltrán, 2015 y Ortega y Hernández, 2016); y 1 de investigación acción (Cruz, 2016).

En cuanto al método de estudio de caso, la tendencia se basa en analizar los Cuerpos Académicos (CA) de las instituciones donde trabajan los autores (Dima, Torres, y Castillo, 2012; Mijangos y Manzo, 2012; Aguilar, Medina y Córdoba, 2013; Dimas, Báez, Palomares, Sordia, y Díaz, 2013; García, Magaña, Ancona, Guzmán, Navarrete, 2016; Alvarado y Rodríguez, 2019; Menéndez, Guerrero, Castellanos y Zurita 2020; Aguilera-Moreno, Rafael-Ballesteros, y Lozano-Andrade, 2021). Estas investigaciones permiten a los CA emergentes aprender y adoptar experiencias para fomentar actividades relacionadas con su consolidación. Otros estudios de caso se centran en una autoevaluación de las actividades realizadas por los CA (Camacho, Priego, Paz, 2011; Corral, Nieto, y Frías, 2014).

Los estudios cuantitativos tienden a centrarse en métodos descriptivos no experimentales, con un enfoque en la medición de variables específicas relacionadas con el rendimiento y la productividad de los CA. Si bien estos enfoques son importantes para cuantificar el impacto y la eficacia de los CA, es fundamental complementarlos con investigaciones cualitativas para obtener una comprensión más completa y contextualizada de estos cuerpos académicos. En relación a los estudios de enfoque cuantitativo, se observó que se empleó principalmente el método no experimental descriptivo (Rosas y Magaña, 2013; Magaña, Aguilar-Morales, Surdez-Pérez y Quijano, 2013; Surdez, Magaña, Sandoval, 2015). Estos estudios se centran en describir el rendimiento laboral, la relevancia y aplicación del conocimiento generado, así como los obstáculos para el logro a partir de las pruebas presentadas, los indicadores de éxito y el impacto en el progreso institucional de los Cuerpos Académicos.

En las investigaciones cuantitativas, se emplearon técnicas de recolección de datos como encuestas y cuestionarios (Rosas y Magaña, 2013; Flores y Pérez, 2016). En contraste, en las investigaciones cualitativas, la técnica predominante fue la entrevista semiestructurada (Dime, Torres, y Castillo, 2012; Silva y Castro, 2014; Yurén, Saenger, Escalante y López, 2015; Ortega y Hernández, 2016; Cruz, 2016; Aguilera-Moreno, Rafael-Ballesteros, y Lozano-Andrade, 2021). La utilización de entrevistas semiestructuradas permitió recopilar experiencias en Cuerpos Académicos que buscan la consolidación en la Educación Superior del país. Esto reveló el proceso que atraviesan en cuanto a la resolución de conflictos, dado el alto compromiso que conlleva la elaboración de contribuciones, junto con el elevado grado de liderazgo y coordinación entre los participantes.

La inclusión de investigaciones mixtas en el análisis es alentadora, ya que permite combinar elementos cualitativos y cuantitativos para abordar los CA desde múltiples perspectivas. Esta aproximación integradora puede proporcionar una comprensión más completa de los CA, evaluando tanto su impacto cuantitativo como sus procesos internos y estrategias cualitativas para lograr la consolidación. Se valora la investigación mixta (Peláez, 2018) como una propuesta idónea, dado que contribuye al avance del conocimiento. Esta metodología permite, a través de su componente cuantitativo, evaluar el impacto de la productividad académica y científica de los docentes investigadores. Al mismo tiempo, proporciona información sobre los procesos y estrategias implementadas por los Cuerpos Académicos para cumplir con los requisitos, acuerdos y directrices del PRODEP, con el fin de lograr su consolidación. Además, aporta una perspectiva cualitativa que revela las acciones emprendidas por los miembros para llevar a cabo las actividades propuestas.

Un aspecto destacado observado en las investigaciones recopiladas es que las variables de estudio más recurrentes en las 27 investigaciones son: cuerpos académicos, desarrollo institucional, producción académica, contribución social, gestión del conocimiento, redes científicas, cuerpos colegiados, planta académica, educación superior, programas educativos, evaluación y políticas de fortalecimiento.

En relación con la conformación de los Cuerpos Académicos (CA), estos engloban a personal proveniente de 731 Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) en México. Es notable que la mayoría de estas instituciones son las escuelas normales (261), seguidas de los tecnológicos: federales (132), descentralizados (120) y universidades tecnológicas (120) (GOB, 2022). La población de estudio en todas las investigaciones hace referencia al cuerpo académico de las instituciones adheridas al PRODEP.

Producciones académicas

Al examinar las producciones académicas sobre los cuerpos académicos en el ámbito de la educación, se revela un enfoque exhaustivo que abarca una variedad de aspectos fundamentales para comprender la dinámica y la evolución de estos colectivos de profesionales. En primer lugar, se destaca el énfasis en analizar las actividades relacionadas con la generación de conocimiento. Esta atención refleja el compromiso intrínseco de los cuerpos académicos con la investigación y el avance del conocimiento en el campo educativo. A través de este análisis, se busca comprender cómo los cuerpos académicos contribuyen a la producción de conocimiento en su disciplina específica, así como su impacto en el ámbito académico y más allá.

Además, se observa una preocupación por describir las evidencias de institucionalización de los cuerpos académicos, así como por caracterizar las gestiones de vinculación y producción de conocimiento. Esto implica una evaluación profunda de la estructura organizativa y los procesos internos de los cuerpos académicos, así como su relación con otras instituciones y actores relevantes en el ámbito educativo. Se busca comprender cómo los cuerpos académicos se integran en el entorno institucional y cómo gestionan sus actividades de investigación y vinculación con la sociedad.

Asimismo, se evalúan las evidencias de desempeño y los logros colectivos de los cuerpos académicos, así como las experiencias individuales y colectivas de creación y desarrollo. Esta evaluación se realiza desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, considerando tanto la cantidad como el nivel de consolidación de los cuerpos académicos en función de sus logros y contribuciones en el ámbito académico y social.

Es importante destacar que algunas producciones académicas priorizan la perspectiva del docente investigador, buscando entender su percepción sobre los elementos fundamentales en la gestión del conocimiento y el fortalecimiento de los cuerpos académicos. Se exploran las implicaciones personales y colectivas en el desarrollo e implementación de proyectos de investigación, así como el significado de pertenecer a un cuerpo académico y la presión implícita para generar nuevo conocimiento. Estas investigaciones ofrecen una visión directa de las experiencias y perspectivas

de los miembros de los cuerpos académicos, desde su formación hasta su consolidación.

Por último, una minoría de estudios se centra en problemas emergentes en los cuerpos académicos, como la percepción de los conflictos de rol, el liderazgo como requisito para la consolidación de los cuerpos académicos, y las barreras que enfrentan los investigadores para integrarse a los cuerpos académicos, redes y líneas de investigación científica. Estas investigaciones ponen de relieve desafíos cruciales que pueden afectar la cohesión y eficacia de los cuerpos académicos, y señalan áreas donde se requiere una atención específica y medidas de intervención. En particular, se destaca la limitación relacionada con el perfil deseable, que puede excluir a ciertos profesionales de la educación de la participación en los cuerpos académicos debido a requisitos específicos de formación y contrato. Este aspecto plantea interrogantes importantes sobre la diversidad y la inclusión en los cuerpos académicos, así como sobre la equidad en el acceso a oportunidades de investigación y desarrollo profesional en el ámbito educativo. En conjunto, estas producciones académicas proporcionan una visión integral y multifacética de los cuerpos académicos en el contexto de la educación, destacando su importancia y complejidad como agentes de cambio e innovación en la academia.

CONCLUSIONES

Tras analizar exhaustivamente las investigaciones sobre los Cuerpos Académicos (CA) en el ámbito educativo durante la última década, se han obtenido una serie de hallazgos y tendencias significativas que ofrecen una visión detallada y multifacética de este fenómeno crucial en la educación superior en México.

En primer lugar, los resultados revelan una clara preferencia por enfoques cualitativos en la investigación sobre los CA, lo que subraya la importancia de comprender las complejidades y contextos específicos en los que operan estos cuerpos académicos. Esta tendencia refleja un interés en explorar no solo los resultados tangibles de las actividades de investigación, sino también los procesos, dinámicas y experiencias subyacentes que influyen en su formación, desarrollo y consolidación. Además, se observa una diversidad de metodologías y enfoques dentro de la investigación cualitativa, que van desde estudios de caso hasta etnografías y fenomenologías. Esta variedad metodológica permite una exploración profunda y holística de los CA, desde múltiples perspectivas y dimensiones,

lo que enriquece nuestra comprensión de este fenómeno complejo y dinámico.

Por otro lado, los estudios cuantitativos también desempeñan un papel importante al proporcionar datos y métricas objetivas sobre el rendimiento y el impacto de los CA. Estos estudios permiten evaluar el alcance y la eficacia de las actividades de investigación, así como identificar áreas de mejora y oportunidades de crecimiento para los cuerpos académicos. En términos de resultados específicos, se destaca la contribución de los CA a la generación y aplicación de conocimiento en el ámbito educativo, así como su papel en el desarrollo institucional y la mejora de la calidad educativa. Se identifican también desafíos y limitaciones, como la percepción de conflictos de rol y las barreras para la integración de nuevos miembros, que señalan áreas clave para futuras investigaciones y acciones de mejora.

Entre otros hallazgos se destaca que, en el análisis del estado actual sobre los Cuerpos Académicos de los profesionales de la Educación, se encuentran reflexiones acerca del financiamiento proporcionado tanto por las instituciones educativas como por entidades externas. Estos recursos, según se argumenta, se consideran insuficientes para fomentar el avance científico, lo que subraya la necesidad de gestionar fondos adicionales a través de otras entidades. Además, se señala que la baja productividad académica puede atribuirse en parte a la limitada capacidad de gestión de los líderes educativos, quienes a menudo no cumplen adecuadamente con su responsabilidad de promover programas y estrategias destinadas a fortalecer los Cuerpos Académicos. Estas dificultades financieras y de gestión administrativa ponen de manifiesto la falta de priorización de la inversión en la producción de conocimiento, a pesar de reconocer los beneficios que conlleva la preparación del capital humano para el progreso nacional.

En otro orden de ideas, se observa un alto nivel de conflicto dentro de los Cuerpos Académicos en relación con los roles de sus integrantes, lo que subraya la importancia de promover y respaldar la colaboración interdisciplinaria entre estos grupos. Es crucial fomentar la participación activa y colegiada de los líderes y miembros de los CA para fortalecer sus líneas de investigación. Además, los miembros deben reconocer la importancia de ciertos valores que contribuyen al buen funcionamiento del grupo, tales como la humildad, la colaboración, la solidaridad, la disciplina, la laboriosidad, la integridad y la responsabilidad, en beneficio de la Institución de Educación Superior.

En el ámbito de la autoevaluación, se destacan como fortalezas la participación activa de los Cuerpos Académicos en diversas actividades como congresos, seminarios, conversatorios, mesas de debate, reuniones de discusión, proyectos colaborativos, foros académicos y publicaciones, así

como la formulación de líneas de investigación y la colaboración con productores y empresas locales. En cuanto a la producción académica, se resalta la redacción, análisis, interpretación e integración de documentos en diferentes áreas temáticas. Sin embargo, los resultados muestran que el sistema impone limitaciones a las funciones de los docentes, priorizando la producción académica y las acciones relacionadas con la evaluación docente. Entre las dificultades identificadas se encuentra que los docentes que no tienen una categoría de Tiempo Completo perciben salarios más bajos, lo que limita su capacidad para continuar su formación. Además, estos docentes solo pueden participar como colaboradores en los Cuerpos Académicos, Redes y Líneas de Investigación Científica, en lugar de tener la posibilidad de ser miembros, a pesar de ser parte integral de las Instituciones de Educación Superior.

En relación con las percepciones de los integrantes de los Cuerpos Académicos, se resalta que consideran fundamental que su labor investigativa tenga una aplicación práctica o un propósito definido, ya que de lo contrario carecería de sentido. Asimismo, expresan que formar parte de un Cuerpo Académico implica distanciarse del pensamiento convencional, de las explicaciones simples y de la rutina diaria, lo que implica operar en un nivel más abstracto y al mismo tiempo más concreto.

Entre los temas aún por explorar y considerados relevantes para investigaciones relacionadas con los Cuerpos Académicos de los profesionales de la Educación se encuentran los siguientes:

- El análisis de las evaluaciones mediante rúbricas, ya que estas ofrecen la posibilidad de tomar medidas a corto y mediano plazo para mejorar la calidad de los Cuerpos Académicos. Esta información podría servir como base para el diseño de estrategias orientadas al crecimiento y desarrollo.
- Los conflictos que surgen entre los miembros de los Cuerpos Académicos y los procesos de afrontamiento asociados a los mismos. Este tipo de conocimiento sería especialmente relevante para los cuerpos de reciente formación.
- Los conflictos relacionados con los procesos comunicativos tanto dentro de las redes de investigación como entre los integrantes de los Cuerpos Académicos.
- Los procesos de gestión llevados a cabo por los docentes investigadores y su impacto en su desarrollo personal, considerando sus experiencias de vida.
- Las conductas del personal docente que contribuyen al fortalecimiento del capital humano y al aumento de la productividad académica.

En última instancia, como educadores, es vital abordar las diversas problemáticas dentro de los Cuerpos Académicos para ofrecer oportunidades de crecimiento y desarrollo, especialmente en la gestión de la producción de conocimiento.

LITERATURA CITADA

- Aguilar, M., Medina, R. y Córdoba, A. (2013). *Instrumento para evaluación de Cuerpos Académicos. En Experiencias en la formación y Operación de Cuerpos Académicos*, Handbook-©ECORFAN. Valle de Santiago, Guanajuato. <https://www.ecorfan.org/handbooks/pdf/CuAc133.pdf>
- Aguilera-Moreno, M., Rafael-Ballesteros, Z. y Lozano-Andrade, I. (2021). Ser miembro de un Cuerpo Académico en una Escuela Normal: Sentidos y Tensiones. *Atenas*, 3(55), 38-53. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/52>
- Alvarado Martínez, L. F., Aguilar Valdés, A., Cabral Martell, A., Alvarado Martínez, T. E., & Rodríguez Martínez, I. N. (2019). Ventajas y limitantes de los Cuerpos Académicos en ciencias socioeconómicas: el caso de la UAAAN-CA-10 PRODEP-SEP-México [ensayo]. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 44, 184-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14161295006>
- Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030: propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México.*: https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision_accion2030.pdf
- Beltrán, A. (2015). Los cuerpos académicos: El nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31(3), 182-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567011>
- Camacho, M., Priego, J., Paz, C. (2011). Beneficios de la vinculación inter Cuerpos Académicos: el caso de Estudios Estratégicos de Negocios e Instituciones. [Ponencia]. 11 Congreso internacional. *Retos y Expectativas de la Universidad*. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3731/1/a5_1.pdf
- Corral, J., Nieto, L. y Frías, J. (2014). *Experiencias del Cuerpo Académico Desarrollo Industrial. Apoyando al desarrollo de la región en el Estado de Chihuahua. En Experiencias en la formación y Operación de Cuerpos Académicos*, Handbook - ©ECORFAN - Valle de Santiago, Guanajuato.

<https://www.ecorfan.org/handbooks/Experiencias%20en%20la%20formacion%20T-II/Articulo%2014.pdf>

- Cordero, I., Damaso, R., González, S., y Ortiz, R. (2021). La investigación científica, los Cuerpos Académicos y las redes de investigación. *FACE: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas Y Empresariales*, 19(2), 24-40. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2019.474>
- Cruz, K. (2016). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 3(6) 1-13. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105>
- Dimas, M., Báez, E., Palomares, M., Sordia, C. y Díaz, F. (2013). Trascendencia de los Cuerpos Académicos en beneficio de los Programas Educativos de una IES. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-14. http://eprints.uanl.mx/8188/1/s11_2.pdf
- Dime, M., Torres, A. y Castillo, J. (2012). Hacia el perfeccionamiento institucional de los Cuerpos Académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Educare*, 16(3), 181-202. <http://eprints.uanl.mx/8092/>
- Diario oficial de la Federación (DOF) (20/08/2021). *Diario Oficial de la federación*, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (20/04/2021). Ley general de educación superior, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Escorcía, J. y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (3), 83-97. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6896/Gesti%20del%20conocimiento%20en%20Instituciones%20de%20Educa%20Superior.%20Caracterizaci%20desde%20una%20reflexi%20te%20rica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, L., Pérez, R. (2016). Uso de conjuntos difusos para cuantificar el potencial de Cuerpos Académicos desde la conformación de redes

- científicas de colaboración. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 68, 70-77.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981500082>
- García, A. (2002). *Tratamiento y análisis de la documentación*. En: Vizcaya Alonso, D. (comp). *Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información*. La Habana: Universidad de La Habana.
- García, A., Magaña, D., Ancona, M., Guzmán, C. y Navarrete, M. (2016). Los Cuerpos Académicos y su relación con la gestión del conocimiento en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Global de Negocios*, 4(3), 11-27.
<https://ssrn.com/abstract=2670198>
- Guzmán, C. (2016). Fundamentos y teorías sobre gestión del conocimiento, especialización en gestión de sistemas de información gerencial, https://virtual.ucundinamarca.edu.co/udecvirtual/documentacion/es_p_GSIG/gestion_del_conocimiento/fundamentos_y_teorias.pdf
- Hernández, J; Rodríguez, M; Cabrera, M y Avedaño, M. (2019). SIGI, Sistema de gestión de la investigación, una visión con acción. *UNAD*,
https://investigacion.unad.edu.co/images/Lineamientos_Netes_de_investigacin_22_07_2019.pdf
- Hernández, J., Utrera, F., Moreno, S., Martín, M. Ibarra, F. y Hernández, D. (2021). El liderazgo: una cualidad que deben de tener los Cuerpos Académicos que buscan la consolidación, *REDALYC*, 48
<https://www.redalyc.org/journal/141/14167610008/14167610008.pdf>
- Magaña, D., Aguilar-Morales, N., Surdez-Pérez, E. y Quijano, R. (2013). Gestión del conocimiento en grupos de investigación en ciencias sociales: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 6 (5) 75-93.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2158865
- Menéndez, V., Guerrero, J., Castellanos, M. y Zurita, E. (2020). Análisis de la producción de Cuerpos Académicos basado en teoría de Grafos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.603>
- Mijangos, N. y Manzo, K. (2012). Gestión del conocimiento de tres Cuerpos Académicos consolidados del área educativa. *Sinéctica*, 38, 1-13.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000100006&script=sci_abstract&tlng=en

- Miranda, M., y Jiménez V. (2022). Aproximaciones interpretativas al trabajo colegiado. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 13(23), <http://ojs.sociologia-alias.org/index.php/CyC/article/view/279>
- Moreno, P; Campos, M; y Rodríguez, G. (2016). La Configuración de una Comunidad de Investigadores Educativos en una Universidad Pública Mexicana: de la Individualidad a la Colaboración. *Formación Universitaria*, 9(5), 65-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500007>
- Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La conformación del Cuerpo Académico en la Escuela Normal, un medio para mejorar en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12 (6), 295-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Peláez, D. (2021). Impacto de los Cuerpos Académicos en la capacidad y competitividad de la UAEM. *Inventio*, 14(32), 9-13. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/143>
- Pérez-Castro, J. (2012). Quince años de políticas para el fortalecimiento académico. En *Cuerpos Académicos en Educación Superior. En Retos para el Desarrollo Institucional*. UJAT. México. https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Aquino-Zuniga/publication/288380453_Cuerpos_Academicos_en_Educacion_Superior_Retos_para_el_Desarrollo_Institucional/links/5680b41408ae1e63f1e95f7f/Cuerpos-Academicos-en-Educacion-Superior-Retos-para-el-Desarrollo-Institucional.pdf
- Pérez, D., Atilano, P., Condes, J. F. 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. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9400>
- Ramos, N. (2017). Profesión académica en las universidades públicas estatales de México: actividades, condiciones laborales y contribución social. [Tesis maestría, Universidad Sonora]. http://www.mie.uson.mx/tesis/ramos_2017.pdf
- Rosas, J. (2012). *Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las Universidades Públicas Estatales*. En *Cuerpos Académicos en Educación Superior: Retos para el Desarrollo Institucional*. UJAT. México. https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Aquino-Zuniga/publication/288380453_Cuerpos_Academicos_en_Educacion_Superior_Retos_para_el_Desarrollo_Institucional/links/5680b41408ae1e63f1e95f7f/Cuerpos-Academicos-en-Educacion-Superior-Retos-para-el-Desarrollo-Institucional.pdf

Zuniga/publication/288380453_Cuerpos_Academicos_en_Educacion_Superior_Retos_para_el_Desarrollo_Institucional/links/5680b41408ae1e63f1e95f7f/Cuerpos-Academicos-en-Educacion-Superior-Retos-para-el-Desarrollo-Institucional.pdf

- Rosas, J., y Magaña, D. (2013). *Cuerpos académicos y desarrollo institucional de las universidades públicas estatales. En Cuerpos académicos en educación superior: Retos para el desarrollo institucional*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Trabajo colegiado, estrategia de la Reforma Educativa para mejorar la calidad académica: Tuirán*, (Comunicado 081), <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2022*, (Anexo del acuerdo 39-12-21), https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2022-01/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Registro y evaluación de cuerpos académicos. Convocatoria 2022*, https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2022-08/Registro%20y%20Evaluacion_CA.pdf
- Silva Montes, C. y Castro Valles, A. (2014). Los Cuerpos Académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>.
- Surdez, E; Magaña, D; Sandoval, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de Cuerpos Académicos. *Perfiles educativos*. 34 (147). <https://doi.org/10.1016/j.pe.2013.09.001>
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes: Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 75-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200005&lng=es&tlng=es.

AGRADECIMIENTOS

Se dan agradecimientos especialmente a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa por el apoyo brindado en la elaboración del trabajo de investigación. De igual manera a la Dra. Gloria Castro López de la Escuela Norma de Sinaloa por su guía y orientación en el proceso del programa del congreso *2do encuentro nacional de cuerpos académicos de profesionales de la educación*.

SÍNTESIS CURRICULAR

María Luisa Pereira Hernández

Doctora en Desarrollo Humano por el Instituto de Desarrollo Humano e Investigación, Maestra en Educación y Nuevas Tecnologías, por la Universidad Autónoma de Sinaloa y Licenciada en Comunicación, por la Universidad Autónoma de Occidente. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica de Sinaloa y pertenece al cuerpo académico de la licenciatura de pedagogía, así como el de la Maestría en Educación campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar y al del Programa de Doctorado Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Es Candidata a Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores e integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos del Gobierno del Estado de Sinaloa, de igual manera es responsable del Semillero de Investigación Innovación Tecnológica Educativa de UPES. Sus líneas de Investigación son Formación docente, Ciberviolencia y Tecnologías de la información y la Comunicación. Es miembro del comité de edición de la revista IPSUMTEC, publicada y editada por el Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a través del Instituto Tecnológico de Milpa Alta.

Arturo González Torres

Es profesor de Licenciatura y posgrado. En el año 2014 obtuvo el galardón José Vasconcelos: Excelencia Académica 2014 otorgado por la asociación ALPES. En el año 2018 obtuvo el galardón Excelencia Académica Online otorgado por la Universidad del Valle de México. Este año fue galardonado con la distinción: SAS Emerging Researcher Award 2019. Es Ingeniero Industrial. Cuenta con especialidad: Calidad y Productividad. Tiene una Maestría en Ingeniería Industrial. Cuenta con una Maestría en Sistemas Integrados de Calidad apostillada en España. Tiene una maestría en

Competencias Pedagógicas. Es doctor en Excelencia Docente. Es Doctor en Alta Dirección. Cuenta con un Posdoctorado en Tecnología Educativa. Cuenta con un Posdoctorado en Administración de Negocios. Actualmente ha sido reconocido como candidato a investigador nacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Cuenta con certificaciones como: Tutor en línea. White Belt. Yellow Belt y Certificado como Supervisor en Comercio Exterior, Logística Internacional y Cadena de Suministro. Es revisor de revistas internacionales como: European Journal of Operational Research y Centro de Información Tecnológica (CIT), Science Publishing Group - Industrial Engineering (IE) y International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD). Es editor de revistas internacionales como: Academicians' Research Center, Cathedra et Scientia International Journal e IPSUMTEC. Fue editor técnico del libro: Matemáticas 2. Cálculo Integral. Segunda Edición. Editorial MC Graw-Hill. Pero sobre todo le gusta mucho leer y aprender cosas nuevas.

Virginia Mirella Zatarain Avedaño

Maestra en Educación en el campo de Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Actualmente se desempeña como maestra de asignatura en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en las licenciaturas de Pedagogía y Educación y en la Universidad Autónoma de Occidente (UadeO) en la licenciatura en Psicología. Es integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos del Gobierno del Estado de Sinaloa y Coordinadora del Semillero de Investigación Innovación Tecnológica Educativa de UPES. Sus líneas de investigación son formación inicial y continua del profesional de la educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

IMPACTO DE LOS MIEMBROS DE UN CUERPO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES INVESTIGADORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

IMPACT OF THE MEMBERS OF AN ACADEMIC TEAM IN THE INITIAL TRAINING OF RESEARCH TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

Mireya **Rubio-Moreno**¹; Gloria **Castro-López**² y Griselda **Samayoa-López**³

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de analizar el impacto de los integrantes de un cuerpo académico (CA) de educación normal en la formación de docentes de educación primaria como nuevos investigadores. Tiene enfoque cualitativo y cuantitativo, y recupera información del análisis de documentos de titulación producidos bajo la asesoría de los miembros de un Cuerpo Académico Consolidado (CAC) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) y un cuestionario semiestructurado, aplicado a 54 docentes en servicio, egresados entre 2016-2022 de la

Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de dicha institución, asesorados en sus trabajos de titulación por los integrantes del CAC mencionado. Encontrando que la mayoría de los participantes del estudio, refieren la experiencia del acompañamiento académico de sus formadores como excelente y muy buena, se identifican más con ser docentes-investigadores que solo docentes y reconocen como altamente significativa la experiencia formativa en la investigación por la disposición, calidad humana, experiencia y capacidad académica de éstos. Concluyendo que el impacto del CAC en la formación de investigadores es muy bueno, ya que aporta

¹ Profesora investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. ayerimireya1972@gmail.com

² Profesora investigadora de la Escuela Normal de Sinaloa. castrolopezglo@gmail.com

³ Profesora investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. grisdag@hotmail.com.

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 26 de mayo de 2024.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 1(1): 111-133.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.05.mr

sentido y nivel académico a los procesos de formación inicial en lo ético, teórico, metodológico, organizacional, comunicacional y colaborativo.

Palabras clave: Cuerpo académico, Investigación educativa, Formación de investigadores, Acompañamiento, Influencia del profesor.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the impact of the members of an academic team (CA) of normal education in the training of elementary education teachers as new researchers. It has qualitative and quantitative approach and retrieves information from the analysis of degree documents produced under the advice of members of a Consolidated Academic Team (CAC) of the Normal School of Sinaloa (ENS) and a semi-structured questionnaire, applied to 54 in-service

teachers, graduated between 2016-2022 of the Bachelor's Degree in Primary Education (LEPRI) of that institution, advised in their degree work by the members of the mentioned CAC. Finding that most of the participants of the study, refer the experience of the academic accompaniment of their trainers as excellent and very good, identify more with being teacher-researchers than just teachers and recognize as highly significant the formative experience in research by the disposition, human quality, experience and academic capacity of these. In conclusion, the impact of the CAC in the training of researchers is very good, since it contributes a sense and academic level to the initial training processes in the ethical, theoretical, methodological, organizational, communicational and collaborative aspects.

Keywords: Academic team, Educational research, Researchers training, Accompaniment, Teacher influence.

INTRODUCCIÓN

La curiosidad, la capacidad de observar, de crear ideas, cuestionar, suponer y experimentar, fueron llevando al ser humano a la comprensión cada vez más compleja del mundo natural y social del que forma parte y a la invención de herramientas y máquinas de las sencillas a las más sofisticadas. Por lo que, la investigación tiene presencia desde el inicio de la humanidad, fue así, como el desarrollo de las diversas ciencias también fue impulsando el de las sociedades. Las ciencias consideradas duras o exactas históricamente han tenido mayor avance, reconocimiento social y validez científica. En cambio, las ciencias sociales o blandas con más dificultades han ido poco a poco avanzando en su desarrollo y reconocimiento. Por lo que, por mucho tiempo fue común que la investigación de problemas del ámbito educativo se realizara desde fuera de éste y por otros profesionistas que se dedicaban a la investigación desde otros campos como la psicología, la antropología o la sociología. Como expresa Imbernón:

La concepción de que la escuela básica debe convertirse en un centro de investigación y el maestro en un investigador en su labor docente en el aula se introduce de manera restringida en algunas escuelas universitarias de

Formación del Profesorado de EGB aproximadamente a partir de la mitad de la década de los setenta, sobre todo a raíz de la difusión de algunos textos que sobre este tema se habían editado, y se extiende rápidamente entre los enseñantes en ejercicio. (2021, p.71)

Este autor se refiere principalmente a algunos textos que hacen énfasis en la figura del docente como investigador de su propia práctica profesional, y que abre un nuevo panorama en la educación, poniendo sobre la mesa la cuestión de ¿ser docente o ser docente-investigador?

En México se recupera esta preocupación en 1996, con la creación de la Red Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), que surge de la necesidad de algunos profesores de pensar colegiadamente sobre alternativas innovadoras de mejora de la escuela y la práctica docente en Educación Básica y la que realizaban diversas instituciones formadoras de docentes, con la metodología de la Investigación-acción participativa, donde la reflexión, el intercambio académico y la acción, llevan un papel estelar en la transformación de las prácticas educativas. Es decir, la investigación por, en y desde la escuela y los profesores.

Particularmente en el ámbito de la educación normal en congresos, encuentros, reuniones académicas, etc., el debate continúa vigente respecto a si el docente debe ser un profesional que realiza investigación o no, sin embargo, para muchos formadores de docentes esta discusión resulta estéril, pues han entendido el sentido y énfasis en los planes y programas de estudio del papel imprescindible de la investigación en la formación y el ejercicio docente. La investigación, en la formación inicial de maestros en México, la encontramos de forma implícita en el plan 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, y de forma explícita en los planes de estudio 2012, 2018 y 2022, y tienen coincidencia con Freire (1997) que plantea que enseñar ineludiblemente exige realizar investigación, pues:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 30)

Precisamente, la mayoría de los formadores que tienen una idea clara de esto y están a favor de una cultura de la investigación en la formación inicial de docentes, son quienes atienden en 2009 la convocatoria del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ahora Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP), para integrar Cuerpos Académicos (CAs) en el subsistema de educación normal.

Producto de ello, se encuentran diversos estudios que recuperan aspectos relevantes en la formación docente para la investigación, como: “La formación inicial de investigadores” de Cruz-Pallares (2015), así como: “La valoración de la investigación en la formación docente inicial”, por Rubio y Félix (2016). Otro trabajo sobresaliente: “El desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana”, (2017) de Madrueño et al., así como el de “Investigación educativa y cuerpos académicos. Un estudio exploratorio desde los profesores de la Escuela Normal de Sinaloa”, de Félix et al. (2019).

En el plan 2012, ya se destacaba la necesidad de que el docente en formación inicial y el docente en servicio sean “un usuario estratégico de la investigación educativa y, asimismo, desarrolle una diversidad de competencias que le permitan diseñar, conducir y analizar diversas indagaciones en el propio contexto donde enseña” (SEP, 2012, p. 4). Por lo anterior, se trató de favorecer competencias investigativas en los futuros docentes de Educación Básica, y en los formadores de docentes, ya que “la práctica docente requiere del uso riguroso de herramientas para sistematizar y organizar distintos tipos de información que permitan construir explicaciones más profundas de los temas que se abordan” (SEP, 2018, p. 5). Pues, es innegable que:

el desarrollo de capacidades o competencias para la investigación, sugieren actuación deliberada de la persona que investiga. La necesidad de explicar y comprender, conduce a focalizar y delimitar objetos de estudio, sea para explorar, describir, interpretar, analizar, comparar, contrastar o intervenir. (SEP, 2018, p. 5)

Las capacidades para la investigación están presentes de forma implícita en la educación normal desde el plan 1984 en los cursos de Laboratorio de docencia y las modalidades de titulación. En el plan 1997, también está presente la formación para la investigación en los cursos del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar, con la elaboración de indicadores de observación, cuestionarios, entrevistas, registro, conformación de carpetas y portafolios de los alumnos, etc., y en las opciones de titulación. Pero es en el plan 2012 donde se plantea explícitamente que es vital se desarrolle en el futuro docente de educación primaria “un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora” (DGESUM-SEP, 2012, parr. 17), destacando la competencia profesional de: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación*, además se propone la tesis como opción de

titulación e incluso ambiciona que se elaboren documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.

En este plan 2012, los cursos del trayecto formativo de Práctica Profesional, maneja contenidos específicos a la observación, entrevista y elaboración de proyectos de intervención pedagógica y de innovación educativa. Y dos espacios curriculares favorecen la formación para la investigación: Herramientas básicas para la investigación educativa, y Diagnóstico e intervención socioeducativa. El primer programa, ubicado en el quinto semestre, destaca la problemática del “eventual desconocimiento y la falta de fundamentación en los resultados de la investigación científica en las acciones de planificación, toma de decisiones e intervención educativa en las instituciones de educación básica” (SEP, 2012, p. 3). y enfatiza en la importancia de que los docentes investiguen su propia práctica y los temas y/o problemáticas y propuestas en el ámbito educativo. Este programa se conserva en el plan 2018, y refuerza ese enfoque del plan anterior.

En este sentido, la importancia de la investigación educativa por y desde los docentes ya estaba asentada, pero hacía necesario focalizar quiénes podrían hacer posible favorecer este perfil para la investigación en la educación normal y qué transformación debía sufrir la cultura institucional y los docente en las escuelas normales en pro de la formación de investigadores educativos, además de estar atentos a los cambios que la política educativa nacional y estatal tendrían que hacer para abrir paso a la concreción.

Por tanto, se hizo ineludible la habilitación de los docentes formadores en las competencias investigativas para poder contribuir al desarrollo de las mismas en sus estudiantes, las cuales son “capacidades y actitudes del docente de someter a crítica lo que hace, cómo lo hace y cómo hacerlo mejor, con dominio de la lógica para resolver cualquier problema; es decir, en una reelaboración del saber” (Borgas, 2000, p.141). Para Muñoz et al. (2001), son aquellas necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela. Ahora bien, Federman et al. (citado en Ollarves y Salguero, 2009), plantean que:

El educador es un investigador por excelencia, y por lo tanto, debe manejar competencias investigativas que le permitan:

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.

2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizaje.
3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación. (pp. 124-125)

Las competencias señaladas son sin duda, de vital importancia en la formación como investigador y eso nos puso a reflexionar a los formadores de docentes para tomar cartas en el tema. Por su parte, Tejada (2009), propuso que se deben tener presentes cuatro competencias para los formadores: las competencias teóricas o conceptuales, competencias psicopedagógicas y metodológicas y las competencias sociales, base de cualquier ejercicio para la formación de docentes.

Por su parte Morales, Magara y Herrera (2020), citado en Tarillo (2022), consideran que existen tres tipos de competencias investigativas: las conceptuales, que proceden de los temas de conocimiento y provienen de la actividad relacionada con la ciencia; las actitudinales que están direccionadas al saber ser, al convertir los valores y las actitudes en conocimiento que determina normas a seguir; finalmente, las procedimentales que tienen que ver con la manera de tratar un tema de estudio en relación al saber hacer.

En base a esto, podemos decir que un formador de formadores debe evidenciar un buen desarrollo en todas las cualidades de su ser, saber y hacer. Landazábal et al. (citado en Inciarte et al., 2017), señalan que “son rasgos inherentes al investigador, los cuales se conjugan e integran en el proceso de formación en investigación” (p. 327), obligando éticamente al formador a estar en constante actualización para estar a la vanguardia en cuanto a educación y medios tecnológicos se refiere. De la Cuesta (citado en Inciarte et al., 2017), afirma que:

lo central en la formación de investigadores está en ser investigadores, en tener una disposición positiva para generar conocimiento que responde a creencias, actitudes, informaciones, valores, habilidades, competencias que debe desarrollar el sujeto y el colectivo. Expresa que los docentes-investigadores han de reflexionar sobre cuáles son sus conceptos, intereses y presuposiciones relativas a la naturaleza del conocimiento, de la realidad, de la participación humana en el mundo social y la metodología a seguir. (p. 328)

En este mismo sentido, De Durán et al., (2009), afirman que el docente al formarse como investigador debe construir, deconstruir y reconstruir caminos para hacer lo que los científicos denominan ciencia. En suma, cuando se obtiene esa experiencia de formarse como investigador, es por mucho más fácil que se pueda acompañar a los futuros docentes en ese proceso de comprender y aprender significativamente a hacer investigación de su propia práctica, de la de otros o de cualquier objeto inherente a la educación.

Precisamente, los docentes formadores de un Cuerpo Académico Consolidado, deben contar con las siguientes características: cuentan con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), tienen amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos, en licenciatura y posgrado, participan en la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, cuentan con el grado doctorado en su mayoría, y con el reconocimiento al perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello, tienen intensa actividad en congresos, seminarios, mesas redondas y talleres de trabajo, así como acciones de formación y servicio a través de la vinculación comunitaria y de difusión y divulgación del conocimiento, sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares a nivel nacional e internacional, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación nacionales y del extranjero. (PRODEP, 2022)

Ante esto, la pregunta central de este trabajo versa sobre: ¿Cuál es el impacto que tienen los integrantes del Cuerpo Académico Cultura, Diversidad y Procesos de Formación en la formación de investigadores?, cuyo propósito es: Analizar el impacto de un cuerpo académico consolidado de la Escuela Normal de Sinaloa en la formación inicial de docentes investigadores de educación primaria.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es cualitativo y cuantitativo, los sujetos de investigación son los 5 integrantes de CA consolidado Cultura, diversidad y procesos de formación de la Escuela Normal de Sinaloa y 54 docentes asesorados por éstos, en las diversas modalidades de titulación, durante los años 2016 al 2022. Las técnicas de investigación aplicadas fueron análisis de documentos, concretamente el Currículum del CAC, y sus producciones

académicas y un cuestionario semiestructurado que consta de 10 preguntas elaborado en formulario de Google drive, y el uso de Pro Word Cloud para formar una nube de palabras. Para el análisis de datos se recuperan cuatro de las cinco competencias investigativas de Federman et al. (citado en Ovalles y Salguero, 2009). Y de Tejeda (2009).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se analiza en un primer momento el perfil como investigadores de los integrantes del CAC seleccionado y en un segundo momento las respuestas al cuestionario de los docentes que estuvieron durante su formación inicial bajo su acompañamiento académico. La información se presenta agrupada en siete categorías.

- a) Significado, importancia e implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica

El Cuerpo Académico en cuestión: “Cultura, Diversidad y Procesos de Formación”, pertenece a la Escuela Normal de Sinaloa. Logra su registro ENSIN-CA-1 en 2009 como cuerpo en formación y para 2019 logra ser el primer cuerpo consolidado de Educación Normal. Actualmente, cuenta con cuatro miembros, y siete colaboradores: seis alumnos y exalumnos, y destacando una maestra formadora de docentes. Sus Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) son: 1) Diversidad y valores en los procesos de formación docente y 2) Cultura y campos disciplinares en la formación docente.

En su trayectoria han pasado por los tres niveles de consolidación. Se destaca su alta habilitación académica y la realización de diversos proyectos de investigación, participación en redes académicas nacionales e internacionales, derivando de esto publicaciones colectivas de libros, capítulos de libros y artículos de revistas.

Lo anterior, da cuenta del arduo trabajo realizado en los diez años en los que el CA logra su consolidación. Periodo durante el cual se concentra en lograr los grados académicos de sus miembros, lograr perfil deseable PRODEP, el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la mayoría de sus miembros -que en ese entonces sí estaba como requisito para la consolidación, y posteriormente se omite-, producciones académicas, etc. Esto por supuesto, va dando una visión a sus integrantes de la importancia de cada una de las actividades sustanciales que deben realizar los docentes

de una Institución de Educación Superior (IES), y de cómo éstas deben de estar interconectadas y nutriéndose unas a otras. La forma que encuentran los miembros del CAC Cultura, Diversidad y Procesos de Formación de hacer esto (por recomendaciones de otros CA más avanzados, pertenecientes a otras instituciones), es a través del diseño de proyectos de investigación, que da la posibilidad de integrar y enfocar: docencia, tutoría, dirección de tesis, gestión, producción académica e investigación. Resultando que el significado y valor que dan a la investigación es alta, pues ponen la docencia al centro de sus propuestas investigativas, como se aprecia en la siguiente categoría.

b) Propuestas de investigación e intervención desde los conceptos y métodos de investigación

Según el Curriculum del Cuerpo Académico, tiene registrado trece proyectos de investigación, donde los primeros cinco dan cuenta de la participación de algunos de los miembros en proyectos con otras instituciones e instancias, así como de las preocupaciones personales de sus LGAC. Y otros ocho dan cuenta de su carácter colectivo y LGAC, los cuales se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Proyectos de investigación colectivos del CAC: “Cultura, diversidad y procesos de formación”

NOMBRE DEL PROYECTO	PERIODO	OBSERVACIONES
La creación del Centro de Estudios e Información de Infancias y Adolescencias Diversas: Una alternativa en la ENS para favorecer la atención educativa de niños, adolescentes y su diversidad	20/08/2009 a la fecha	Proyecto colectivo
Concepciones e identidades de la infancia y la adolescencia en las escuelas de educación básica y normal del estado de Sinaloa. Una visión de los profesionales de la educación	09/03/2011 a08/03/2012	Proyecto colectivo/financiamiento PROMEP
La cultura de la investigación y su impacto en la formación inicial de docentes	12/01/2016 a la fecha	Proyecto colectivo

NOMBRE DEL PROYECTO	PERIODO	OBSERVACIONES
Atención y fortalecimiento de las opciones de titulación en la licenciatura en educación primaria	28/06/2016 a la fecha	Proyecto colectivo
Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores	28/06/2018 a 05/02/2019	Proyecto colectivo Concluido
Valores y bienestar docente en educación superior en regiones de México, Cuba y Ecuador.	10/10/2018	Proyecto interinstitucional/no procedió su autorización.
Valores y bienestar docente en profesionales de la educación. Una propuesta innovadora	10/10/2018 a la fecha	Proyecto colectivo.
Educación rural y multigrado en el estado de Sinaloa: condiciones, modelos educativos y retos para la formación inicial de docentes	2019 a la fecha	Proyecto colectivo como parte de la RIER. Vigente.

Fuente: Creación propia.

Todos los proyectos de investigación están vinculados con los cursos seleccionados para trabajar en la formación de futuros docentes de la LEPRI. Además, con los trabajos de titulación, y por supuesto con las publicaciones, participaciones en congresos, etc.

c) Habilidades para la investigación

Una de las cuestiones que muestran por excelencia las habilidades de investigación de observar, preguntar, registrar, interpretar, argumentar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizaje. Son precisamente la elaboración de textos científicos. Los docentes investigadores de este cuerpo académico han podido avanzar en cuanto a la producción académica, la cual se puede destacar en la tabla 2.

Tabla 2. Producciones académicas del CAC “Cultura, diversidad y procesos de formación” de 2009 a la fecha

Produc to Acadé mico	Divu lga ción	Arb itra da	Inde xada	Capí tulo de libro	Infor me técni co	Li br o	Mem oria	Me mori a en exte nso	TOT AL
Cantid ad	6	4	5	23	1	6	13	18	76

Fuente: Creación propia.

Se puede observar la predominancia de capítulos de libros y las memorias en extenso. Así como la necesidad de incrementar la producción académica en relación a artículos para revista indexada. Ya que, ésta es la de mayor rigurosidad en la evaluación.

d) Acompañamiento en Prácticas de escritura para sistematizar los datos y socialización de investigación

En relación a la asesoría y acompañamiento en los procesos de titulación como se puede apreciar en la tabla 3, ha sido más intenso en la modalidad de tesis, aunque no se ha dejado de asesorar en las demás modalidades.

Tabla 3. Acompañamiento en procesos de titulación de asesorados en la LEPRI periodo 2016-2022

GENERACIÓN	TESIS	INFORM E	PORTAFOLI O	TOTAL
2012-2016	10	0	0	10
2016-2017	16	23	0	39
2017-2018	8	3	1	12
2018-2019	12	10	0	22
2019-2020	7	5	0	12
2020-2021	9	0	0	9

2021-2022	10	4	0	14
TOTAL	72	45	1	118

Fuente: Creación propia.

Se puede observar, que la mayor cantidad de trabajos asesorados coincide con el desarrollo de dos proyectos de investigación realizados durante un ciclo escolar de 2016-2017, con 39 sobre investigación educativa, y 22 trabajos en el 2018-2019 con el proyecto de acompañamiento. Ahora bien, las producciones académicas realizadas con los asesorados, se pueden identificar en la tabla 4.

Tabla 4. Producciones académicas con asesorados

Product o Académ ico	Divul gació n	Trab ajo de títul ació n	Index ada	Capít ulo de libro	Info rme técni co	Lib ro	Me mori a	Me mori a en exte nso	T O T A L
Cantida d	0	118	0	1	0	0	0	5	124

Fuente: Creación propia.

La producción académica predominante con asesorados son los trabajos de titulación, no así en el otro tipo de producciones.

- e) La investigación educativa desde la mirada de los normalistas asesorados

Derivado de la revisión y recuperación de los hallazgos de investigación del cuestionario aplicado a los normalistas egresados de los diversos ciclos escolares mencionados, se destacan los siguientes datos. En cuanto a modalidad de titulación en la figura 1 se muestra hacia dónde se inclina la preferencia.

MODALIDAD DE TITULACIÓN QUE SELECCIONÓ

54 respuestas

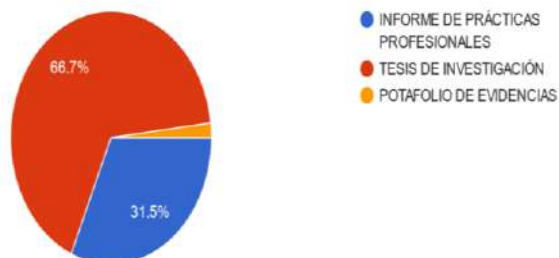


Figura 1. Modalidad de titulación seleccionada.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la predominancia en la elección de la modalidad de titulación es la tesis con el 66.7%, la cual da amplias posibilidades para favorecer de forma más rigurosa las competencias investigativas. Uno de los rasgos importantes a recuperar de los docentes, fue el aprecio que tienen éstos por la investigación, reflejado en la figura 2.

¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA USTED REALIZAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

54 respuestas

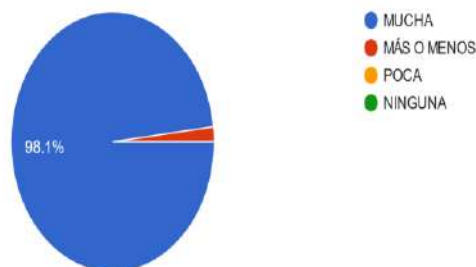


Figura 2. Importancia de la investigación educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención que casi la totalidad de los sujetos responden que tiene mucha importancia la investigación educativa. Y en relación a los motivos de considerar importante a la investigación educativa, se recuperan los

siguientes comentarios considerados relevantes sobre la importancia de la comprensión y resolución de problemas de la práctica docente:

El sujeto 11, expresa: Porque permite conocer las problemáticas que afectan al área educativa, esto incluye principalmente a los alumnos y a los docentes, así mismo crear nuevas acciones y estrategias que permitan dar solución a tal problema, de igual manera evaluar, es decir, saber las áreas de oportunidad del investigador y cómo hacer para mejorar.

El Sujeto 12, refiere: Porque la investigación permite tener claridad respecto a lo que se desea investigar, además te permite conocer, enriquecer, aprender y aportar algo nuevo al terreno de la investigación para poder tener datos reales que te oriente a resolver alguna problemática partiendo de lo real y verídico.

En tanto, en estos otros dos comentarios, se aprecia un docente investigador con cualidades en relación a un docente reflexivo, crítico e innovador, que va más allá de la práctica docente:

Sujeto 24: Un investigador siempre estará en la vanguardia de la educación. Convierte al docente en un agente competente, reflexivo y crítico de su propia práctica y todos los aspectos que permean a la educación, así mismo, incentivan el crecimiento personal y profesional e indudablemente potencian el aprendizaje de los alumnos.

Sujeto 25: Un docente investigador en el intento de aplacar su curiosidad y dar solución a una problemática que aqueja a su práctica, encuentra y asimila distintas metodologías, conoce en profundidad a sus educandos, destacando sus potencialidades y áreas de oportunidad, vislumbrando nuevas rutas de acción siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

En cuanto a la identificación como docentes investigadores o no, en la figura 3 se aprecia la tendencia.

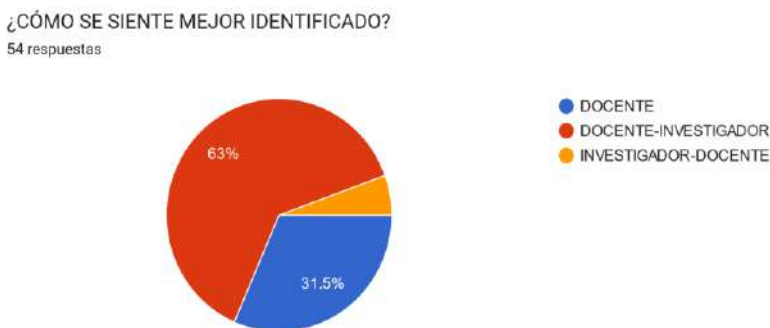


Figura 3. Identificación con la docencia o la investigación

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los motivos de identificarse, ya sea como docente, docente-investigador o investigador. Se recuperan algunos comentarios. En cuanto a ser investigador, el Sujeto 11, señala: “Porque el ser investigador te permite ser un mejor docente, además de que se investiga para tener prácticas docentes de mayor impacto en los estudiantes. Por otro lado, para apoyar a los alumnos en las barreras que enfrentan”. Y en relación a ser docente, el Sujeto 12 expone el siguiente motivo “Porque a pesar de que alguna vez realicé un trabajo de investigación, no considero tener desarrolladas al cien por ciento mis competencias para la investigación, además de no realizar investigaciones educativas en la actualidad”. En relación a ser Docente-investigadora, refiere el Sujeto 10 lo siguiente:

Mi proceso de titulación me hizo interesarme por ser una docente investigadora, ahora que soy maestra titular tengo el gran reto de sacar adelante 31 alumnos de los cuales cada día conozco, aprendo y busco nuevas estrategias y formas de cómo poner en práctica los conocimientos adquiridos.

¿QUÉ IMPORTANCIA TUVO PARA USTED EL CURSO DE HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA QUE LLEVÓ EN EL QUINTO SEMESTRE?

54 respuestas

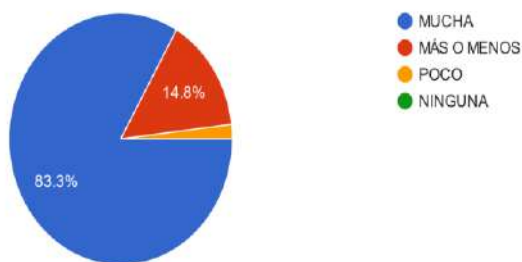


Figura 4. Importancia del curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa en la investigación educativa.

Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje más alto está ubicado en que el curso tiene mucha importancia para la formación de competencias para realizar investigación educativa, con el 83.3%. Algunos refieren como experiencia positiva y otros pocos como una experiencia negativa. En relación a la primera, expresa el Sujeto 12: “Porque con esta materia me llené de mucho conocimiento para

saber qué herramientas utilizar en mis investigaciones y conocer nuevos métodos para investigar”, además, destaca que:

Me brindó la información necesaria para elegir un método, metodología, técnicas e instrumentos para realizar mi tesis, además que conocí cómo se hace la investigación educativa y que existe, antes de llevar el curso creía que los únicos que investigaban eran las ciencias exactas.

En relación a la experiencia negativa que vivieron está el siguiente comentario: Sujeto 6 “Siento que es una materia sumamente importante, pero desafortunadamente no se impartió por un docente preparado y no se profundizó en el contenido, ni se le dio la importancia que tenía. Terminé el curso sin las herramientas necesarias”. Cabe destacar que casi todos los docentes del CAC han trabajado este curso, y también otros miembros de otros CAs, en estos casos cuando éstos han sido sus profesores es que destacan como experiencias positivas, y lo contrario cuando no han reconocido capacidades investigativas en otros docentes no formados suficientemente para formar a los futuros docentes en la investigación.

f) Competencias docentes para la investigación

En cuanto a la valoración de las competencias docentes y habilidades para la investigación de sus asesores del CAC “Cultura, Diversidad y Procesos de Formación”, reconocen en la figura 5, en primer lugar, la importancia de las competencias sociales (Tejada, 2009) que mostraron en el proceso de acompañamiento que recibieron.

¿CÓMO FUE SU INTERACCIÓN SOCIAL?

54 respuestas

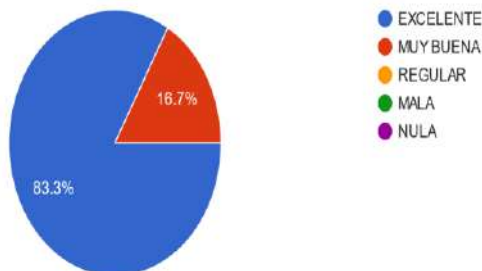


Figura 5. Interacción social con el asesor

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, la tendencia es calificar de excelente la interacción social con sus asesores con un 83.3%, refieren que recibieron atención respetuosa y personalizada, motivación, y cuando lo necesitaron, tuvieron un inmenso apoyo emocional. Además, se refleja en sus comentarios que reconocen las competencias teóricas o conceptuales (Tejada, 2009) de sus asesores en cuanto a: dominio del tema, recomendación y préstamo de acervo bibliográfico, corrección y orientación del proceso de redacción. También, reconocen sus competencias metodológicas (Tejada, 2009) al recibir orientación en el proceso de investigación para la realización de diseño de instrumentos de investigación, procesamiento de datos y presentación del trabajo de investigación.

En cuanto al impacto que se tiene en ellos en su formación de competencias investigativas, es de destacar que casi la totalidad de los asesorados concluyeron con sus trabajos de titulación, y su presentación del examen profesional fue exitosa en la mayoría de los casos, como se puede apreciar en la figura 6, la tendencia en los dictámenes en el examen fue lograr la mención honorífica con un 63%, y la felicitación con el 22.2%, lo que refleja el reconocimiento académico de otros profesores del trabajo presentado.

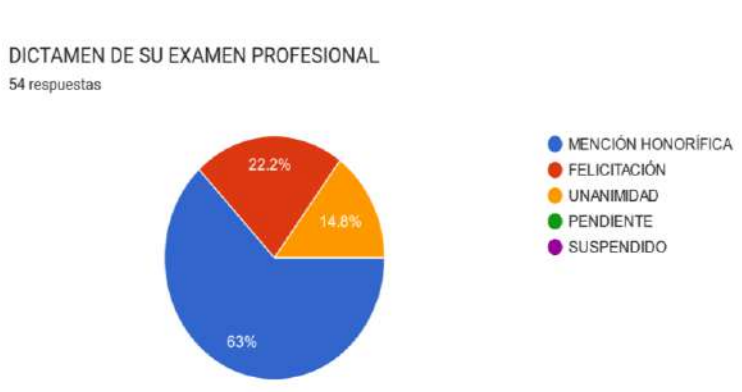


Figura 6. Dictamen del examen profesional.

Fuente: Elaboración propia.

En el examen profesional se concretan las prácticas de escritura para sistematizar los datos y socialización de investigación, ya que el trabajo escrito, la presentación del trabajo con apoyo de recursos digitales, así como la defensa oral se ven reflejadas.

Otra de las cuestiones relevantes es incidir en los docentes egresados en su motivación por continuar con los estudios de posgrado, ya que, esto permite seguir favoreciendo sus competencias para la investigación educativa, en la figura 7 refleja que se tiene bajo impacto en esto.

¿REALIZÓ OTROS ESTUDIOS?
54 respuestas

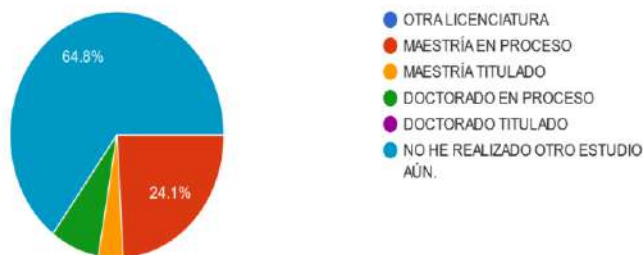


Figura 7. Continuación de estudios de posgrado.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque muchos de ellos han optado por continuar preparándose académicamente, cursando otra licenciatura; una cantidad importante del 24.1%, refiere que ha continuado estudios de maestría, aunque están en proceso y muy pocos se han titulado; al igual que los que están estudiando el doctorado. Pero, la mayoría no continúa con sus estudios, sin embargo, comentan varios de ellos que no descartan la posibilidad de hacerlo más adelante. Cabe mencionar que, quienes estudian maestría, algunos de ellos decidieron continuar con la asesoría de sus maestros miembros del CAC.

g) Percepción de los asesorados de las cualidades de los integrantes del CA

Un aspecto relevante se puede apreciar en la figura 8 respecto a la percepción que los asesorados tienen de los miembros y colaboradora del CAC, ya que, esto da muestra del reconocimiento y valoración que éstos tienen de las cualidades, habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes, valores, etc., de sus asesores y/o directores de tesis en el acompañamiento en la investigación, que fueron observadas y vividas por ellos.

Sujeto 22: Desde mi punto de vista, tener como asesor a un docente investigador, parte de un cuerpo académico, con trabajos y libros publicados, fue lo más extraordinario.

Sujeto 57: Que la maestra era parte de los cuerpos académicos y que es una de las mejores maestras de la ENS, así como también que es una de las maestras muy estrictas que le gustan las cosas bien, y eso favoreció muchísimo para que mi trabajo saliera bien y yo me sintiera contenta porque sabía que era un trabajo bien hecho en compañía de una de las maestras con mucha experiencia y que le gustan las cosas bien hechas.

Sujeto 25: La amplia y abrumadora experiencia en proyectos de investigación en comparación al resto de los profesores de curso fuera del grupo de investigadores. Aspecto que repercutió de manera positiva, ya que, cuentan con un mayor bagaje de conocimientos, técnicas, métodos, documentación y conexiones con otros investigadores, por lo que su rama de especialización se amplía.

Lo anterior da cuenta, de lo significativamente impactante que fue la experiencia para ellos, en sus relatos se puede apreciar explícita e implícitamente el reconocimiento, admiración y aprecio por sus profesores, más aún, algunos destacan que después de esta experiencia ya no son los mismos y ven su profesión docente de forma más amplia y compleja.

La puesta en práctica de las competencias investigativas referidas por Federman et al. (2001) y Tejada (2009), de los integrantes del CAC y sus asesorados son determinantes para acompañamientos de resultados significativos y de alta incidencia positiva en la formación inicial docente, por tanto, para contribuir a una cultura investigativa en las escuelas normales.

CONCLUSIONES

Estar en un CA fortalece las competencias para la investigación y posibilita contribuir a las competencias investigativas de los docentes en formación inicial, ya que, la importancia y significado de la investigación en la práctica pedagógica está presente en los integrantes de este CAC desde el momento que forman parte de éste y trabajan arduamente en proyectos de investigación, participan en redes temáticas, seleccionan cursos relacionados con la investigación educativa, la práctica educativa y otros que nutren sus líneas de investigación lo que los coloca en la posibilidad de ser referentes de alto impacto en la formación de competencias investigativas en sus alumnos y asesorados.

Los sujetos, principalmente en sus trabajos de titulación, sobre todo de tesis, reflejan las propuestas de investigación e intervención, considerando los enfoques y métodos de investigación, así como sus prácticas de escritura para sistematizar los datos y socialización de los resultados de su investigación.

Por tanto, hay un impacto positivo en los sujetos, pues casi todos, refieren la importancia de la investigación educativa y son conscientes de la necesidad de ésta en su práctica pedagógica.

Respecto a los miembros del CAC, se tiene un reconocimiento de las competencias teóricas o conceptuales, competencias metodológicas, y competencias sociales en sus asesores y señalan que son profesores que tienen cualidades y características distintas al resto de los docentes, y gracias a eso han favorecido su proceso formativo en la investigación.

LITERATURA CITADA

- Arzate, O., Martínez, N. y Benítez, C. (2016). Las competencias del formador de docentes en la CyBENP. Un camino a la evaluación del desempeño del profesor frente a grupo. *Revista Ra Ximhai*, 12 (3), 33-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811002>
- Borjas, B. (2000). El docente como investigador. *Revista Movimiento Pedagógico*, 2, 34-47.
- Cruz-Pallares, K. (2015). La formación inicial de investigadores. *Revista RA XIMHAI*, 11 (4), 91-100. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596005>
- De Durán, J. A., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Revista de Educación Laurus*, 15 (30), 138-165. Recuerdo de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651007.pdf>
- DGESUM-SEP. (2012). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP. Recuperado de <https://dgesum.sep.gob.mx/lepri2012>
- DOF (2021). Acuerdo 39-12-21 Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639869&fecha=30/12/2021#gsc.tab=0

- Félix, V., Rubio, M., Castro, L. y Samayoa, G. (2019). Investigación educativa y cuerpos académicos. Un estudio exploratorio desde los profesores de la Escuela Normal de Sinaloa. En Castro, C, Barraza, I y Morales, L. A. [coord.] (2019). *Reformas, procesos y actores educativos. Formación docente en escuelas normales*. México: Editorial De Lirio.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Sobre los saberes necesarios de la práctica educativa*. México: Editorial.
- Imbernón, F. (2021). La formación inicial del profesorado en la investigación. *Revista Investigación en la escuela*, Número 1, pp. 71-75. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9435>
<https://doi.org/10.12795/IE.1987.i01.10>
- Inciarte, A., Camacho, H. y Casilla M. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas Opción. 33 (82). 322-343 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Madrueno, J.C., Ortiz, C. y Ortiz, J. (2017). “El desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana”, Congreso de CONISEN.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001). *Competencias investigativas para formar y enseñar*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ollarves, L. y Salguero, L. (2009), Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Revista Laurus*, 15 (30), 118-137. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>.
- Rubio, M. y Félix, V. (2016). La valoración de la investigación en la formación docente inicial. En Yurén, T, Ibarra, L. M. y Escalante, A. E. (coordinadoras) *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, Morelos: Edición REDUVAL-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- SEP. (2012). *Herramientas Básicas para la Investigación Educativa*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Herramientas Básicas para la Investigación Educativa*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

- Tarrillo, M. I. (2022). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias investigativas en los docentes: Revisión sistemática*. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú). (Universidad César Vallejo. Repositorio Digital Institucional). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85388>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>

SÍNTESIS CURRICULAR

Mireya Rubio Moreno

Profesora investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa desde 1996. Es miembro del CAC registrado por PRODEP, ENSIN-CA-1 << Cultura, diversidad y proceso de formación>> y del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIyT) y Candidata a Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores.

Gloria Castro López

Profesora investigadora de la Escuela Normal de Sinaloa desde 1991. Es miembro del CAC registrado por PRODEP, ENSIN-CA-1 << Cultura, diversidad y proceso de formación>>, del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIyT) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es representante Institucional ante el PRODEP por la ENS desde 2010. castrolopezglo@gmail.com

Griselda Samayoa López

Profesora investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal de Sinaloa desde 1995 a la fecha. Es miembro del CAC registrado por PRODEP, ENSIN-CA-1 << Cultura, diversidad y proceso de formación>>.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ALFABETIZACIÓN, LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL (PI-APDES). UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RESEARCH PROGRAM ON LITERACY, TEACHING PRACTICE AND SOCIOEMOTIONAL EDUCATION (PI-APD ES). A LITERATURE REVIEW

Tomás **Moreno-de-León**¹; Esperanza **de-León-Arellano**²;
Lourdes **Rodríguez-Vázquez**³ y Mayra **Castro-Martínez**⁴

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo evaluar una línea teórica y metodológica, con énfasis en el estudio cuantitativo y cualitativo de variables relacionadas a la práctica docente y a la educación socioemocional, empleando a la alfabetización como eje articulador. Para

lograrlo, el presente estudio empleó una metodología de revisión bibliográfica de tipo narrativa y con enfoque cualitativo. Se recolectó un corpus de 14 textos. Bajo esta metodología, se identificó que en la producción académica de nuestro equipo de investigación existe una predominancia por el enfoque cualitativo al estudiar la práctica docente, mientras que al estudiar la

¹ Jefe del Área de Investigación de la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”. Coordinador de grado en la Licenciatura en Educación Preescolar. Correo: t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx

² Profesora de Tiempo Completo en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”. Docente e Investigadora de la Licenciatura en Educación Preescolar. Correo: e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx

³ Profesora de Tiempo Completo en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”. Docente e Investigadora de la Licenciatura en Educación Preescolar. Correo: m.rodriguez.vazquez@estefaniacastaneda.edu.mx

⁴ Profesora de Tiempo Completo en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”. Docente e Investigadora de la Licenciatura en Educación Preescolar. Correo: m.martinez.castro@estefaniacastaneda.edu.mx

alfabetización se suelen reportar estudios desde el enfoque cuantitativo. Por su parte, la línea de socioemocional es posiblemente la que menos se ha cultivado. Ello debido a que solo recientemente se ha puesto el foco en la relevancia que este fenómeno tiene en la educación. Con base en estos resultados, se plantea diseñar e implementar el PI-APDES (Programa de Investigación sobre la Alfabetización, la Práctica Docente y la Educación Socioemocional).

Palabras clave: Producción científica, Autoevaluación, Proyecto de investigación, Estudio de corpus, Enfoque cualitativo.

Abstract

The purpose of this paper is to evaluate a theoretical and methodological line with emphasis on the quantitative and qualitative study of variables related to teaching practice and socioemotional education using literacy as the articulating axis. To achieve this, the present study employed a

narrative literature review methodology with a qualitative approach. A corpus of 14 texts was collected. Under this methodology, it was identified that in the academic production of our research team there is a predominance of the qualitative approach when studying teaching practice, while when studying literacy, studies are usually reported from the quantitative approach. On the other hand, the socioemotional line is possibly the one that has been cultivated the least. This is due to the fact that we have only recently focused on the relevance of this phenomenon in education. Based on these results, we propose to design and implement the PI-APDES (for its meaning in Spanish: Programa de Investigación sobre la Alfabetización, la Práctica Docente y la Educación Socioemocional).

Keywords: Scientific production, Self-evaluation, Research project, Corpus study, Qualitative approach.

INTRODUCCIÓN

El estudio de fenómenos educativos suele ser una tarea compleja. La práctica docente y la educación socioemocional representan dos de los fenómenos más importantes en el quehacer docente y en la formación de nuevos educadores (Rendón-Uribe, 2019). Por un lado, la reflexión y el análisis sistemático de la práctica docente permite trazar estrategias de mejora individuales, colectivas e institucionales (García-Cabrero, Loredó-Enríquez & Carranza-Peña, 2008). Por otro lado, la educación socioemocional juega un papel fundamental en la vocación profesional y la salud mental de los estudiantes (Ramos & González, 2020). Pese a ello, los estudios sobre variables socioemocionales en el contexto mexicano son casi nulos (Lozano-Peña, Sáez-Delgado & López-Angulo, 2022) y son muy escasos en el ámbito de la evaluación de la práctica docente (Milia, 2014).

Frente a este contexto es sumamente necesario proponer estrategias de investigación que permitan abordar la multivariabilidad que implican los fenómenos de la práctica docente y la educación socioemocional. Una opción para operacionalizar y vincular estos dos fenómenos es el lenguaje

(Moreno-de-León, 2023), más precisamente la alfabetización (Manghi, Crespo, Bustos & Haas, 2016). La alfabetización como fenómeno lingüístico permite estudiar casi cualquier práctica social; desde los ámbitos escolares (Guzmán & Guevara, 2010), el ámbito académico y profesional (Parodi, 2010) y la alfabetización para la vida cotidiana (Flores-Davis, 2016).

De esta forma, el presente trabajo tiene por objetivo evaluar una línea teórica y metodológica con énfasis en el estudio cuantitativo y cualitativo de variables relacionadas a la práctica docente y a la educación socioemocional empleando a la alfabetización como eje articulador. Para ello, el presente artículo fue organizado en cuatro secciones. En la primera, la propuesta teórica, se explican los diferentes marcos teóricos que se retoman para la propuesta. En la segunda sección se explican los procedimientos metodológicos del presente estudio. Posteriormente se reportan los resultados revisados de algunos estudios del Equipo de Investigación Alfabetización, la Práctica Docente y la Educación Socioemocional. Ello con el objetivo de diseñar una estrategia de investigación que considere a la alfabetización como un eje articulador para el estudio sistemático de la práctica docente y la educación socioemocional. Por último, se cierra el artículo con conclusiones y proyecciones para futuras investigaciones del equipo de investigación. De esta forma, construir las bases del Programa de Investigación sobre la Alfabetización, la Práctica Docente y la Educación Socioemocional (PI-APDES).

Propuesta teórica para el estudio de la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional

Describir y explicar fenómenos es uno de los compromisos que tenemos los investigadores. De esta forma, en este trabajo se propone la integración de tres marcos teóricos para el estudio sistemático de la práctica docente y la educación socioemocional a través de la alfabetización. En la Tabla 1 se describen brevemente los fenómenos y las variables -o factores- de estudio más relevantes de esta propuesta.

Tabla 1. Factores de la alfabetización, práctica docente y educación emocional

Fenómeno	Factor	Autores	Definición
-----------------	---------------	----------------	-------------------

Alfabetización	Integración	Kintsch, (1998), Rouet, Britt y Durik (2017), Mayer (2012).	Se entiende como el proceso cognitivo que permite dar significado a los textos a partir de la elaboración de inferencias y relaciones de coherencia; ya sea en un único texto o en múltiples textos de rasgos verbales o multimodales.
	Epistémico	Emig (1977), Klein (1999), Hyland (1999).	Se entiende como el proceso psicodiscursivo que permite adquirir, construir y difundir nuevo conocimiento.
	Multimodal	Bateman, (2008), Kress (2009), Parodi (2010).	Se entiende como el conjunto de sistemas semióticos que contribuyen en la significación de un texto.
Práctica docente	Estrategias	Vermunt y Verloop (1999), Bierman et al., (2008), Vermunt (1998).	Se entienden como el conjunto de técnicas, métodos o herramientas que potencializan la eficiencia y eficacia en la enseñanza y el aprendizaje.
	Enseñanza	Feo-Mora (2018), Díaz-Barriga (2013), Almasi y King (2012).	Se entiende el proceso psicosocial a través del que un docente dispone un conocimiento para ser aprendido por un estudiante a través de ambientes de aprendizaje.
	Aprendizaje	Piaget (1965; 1972; 2003).	Se entiende como el proceso psicosocial a través del que un estudiante adquiere, entiende, comprende, aplica o valora un conocimiento.
Educación emocional	Emociones	Bar-On (2006), Bar-On, Brown, Kirkcaldy y	Se entienden como reacciones fisiológicas, químicas y sociales generadas al percibir

	Thome (2000).	recuerdos o sucesos (alegría, miedo, tristeza, etc.).
Regulación	Goleman (2011; 2017), Schwartz, Davidson y Goleman (1978).	Se entiende como un conjunto de habilidades intra e interpersonales que permiten resolver problemas de la vida diaria como autocontrol emocional, orientación de resultados, optimismo, resolución de conflictos, trabajo en equipo, etc.
Inteligencia	Goleman (1998), Davies, Stankov y Roberts (1998), George (2000).	Se entiende como los procesos psicológicos que envuelven el procesamiento de información afectiva como pensamientos, ideas, estrategias, expresividad verbal y no verbal.

Fuente: Elaboración propia.

La alfabetización es un concepto que ha tenido diferentes definiciones. Morfológicamente podemos decir que la palabra alfabetización está compuesta por la raíz *alfabetiza-* (proporcionar a alguien el sistema de letras) y el postfijo *-ción* (nominativo de acción), es decir, acción de dar el sistema de las letras a una persona. Bajo esta definición, se puede decir que las técnicas, métodos y estrategias de enseñanza alfabetizadoras que tienen el objetivo de brindar el conocimiento para comunicarse de forma escrita son prácticas alfabetizadoras. Estas prácticas no son recientes. En el contexto de lo que actualmente es México se sabe que los mexicas y los toltecas disponían espacios a modo de escuelas o templos llamados Calmecac para enseñar, entre otras cosas, el denominado “arte plumario” (Muñoz, 2006; Rossell, 2006).

Posterior a la llegada de los intrusos españoles y tras la caída del gobierno mexica, hubo una transición del catecismo donde la Iglesia Católica impuso la lengua española a la población indígena hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública; periodo en el cual se emplearon diferentes métodos como el deletreo, silabeo, lancasteriano (Moreno, Baez, Luna & Sule, 2009). Más recientemente, se adoptaron otros enfoques para la enseñanza de las habilidades lingüísticas. Se reconocen algunas clasificaciones como el enfoque gramatical, el enfoque funcional, el enfoque procesual y el enfoque

por contenido (Cassany, 1990) y otras clasificaciones que optan por el enfoque gramatical, el enfoque comunicativo y el enfoque por competencias (Moreno-de-León, Rangel y de León, 2016).

Actualmente las demandas de la alfabetización han cambiado (Parodi, Moreno-de-León & Julio, 2020). No basta con enseñar a comunicarse o a mostrar las estructuras de géneros discursivos. Hoy en día es necesario considerar, al menos, tres factores: 1) el factor de la integración de conocimientos, 2) el factor de la construcción epistémica de nuevos conocimientos y 3) el factor multimodal relacionado a los rasgos multisemióticos de los sistemas comunicativos de escritura. Así, el PI-APDES que se propone en este artículo buscará centrarse en el estudio sistemático de estos factores.

Por su parte, la práctica docente es uno de los fenómenos más complejos de estudiar. El desempeño docente puede evaluarse desde diferentes perspectivas, por ejemplo, centrado en el perfil del maestro, centrado en los resultados obtenidos por parte de alumnos, centrado en el comportamiento del docente en el aula, centrado en la práctica reflexiva o de la reflexión acción (Gálvez-Suarez & Milla Toro, 2018) o centrado en la satisfacción de los estudiantes (Mazón-Ramírez, Martínez-Stack & Martínez-González, 2009). Cada uno de estos focos de investigación permite construir una mejor descripción y explicación sobre las prácticas de enseñanza más efectivas. Concretamente, desde el PI-APDES se considera necesario estudiar factores vinculados a 1) las estrategias de enseñanza y aprendizaje, 2) a la reflexión y análisis de la enseñanza, 3) y su impacto en el aprendizaje tanto de los docentes al enseñar como de los estudiantes.

Por último, la educación socioemocional es un fenómeno que poco a poco ha ido cobrando mayor visibilidad. Las investigaciones que más han hecho aportes sobre los factores socioafectivos provienen del ámbito de la gestión institucional y empresarial (Goleman, 1998); y poco a poco han ido transitando al ámbito educativo (Sánchez-Agostini, Daura & Laudadio, 2019). Pese a ello, aún es necesario trazar explicaciones situadas, es decir, acordes a la realidad inmediata. De esta forma, desde la óptica del PI-APDES, la educación socioemocional debería ser abordada para conocer 1) las emociones que promueve la educación en el contexto inmediato, 2) la regulación de estas emociones en diferentes circunstancias y 3) los estilos o tipos de inteligencias socioemocionales que demuestran tanto docentes como estudiantes. En conjunto de fenómenos y sus respectivos factores se diagraman en la Figura 1. “Modelo del PI-APDES” que representa la diagramación de las variables del PI-APDES.



Figura 1. Modelo del PI-APDES.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, la alfabetización está considerada como el eje articulador de los otros dos fenómenos, es decir, la práctica docente y la educación emocional.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio empleó una metodología de revisión bibliográfica de tipo narrativa y con enfoque cualitativo (Bearman, Smith, Carbone, Slade, Baik, Hughes-Warrington & Neumann, 2012). Para ello se empleó el diseño de corpus propuesto por Parodi (2008). El muestreo de los textos fue encausado (Suri, 2011). Para ello, los autores del presente estudio recolectaron todos los textos científicos de su autoría que estuviesen publicados e indexados en al menos una base de datos o buscador académico y que hayan investigado uno de los fenómenos planteados en la Tabla 1; con lo cual se obtuvieron 14 textos. En cuanto al análisis de datos se siguió un procedimiento descendente y ascendente (Creswell & Creswell, 2018). De forma descendente se clasificaron los estudios utilizando las categorías teóricas de la Tabla 1. Posteriormente, de forma ascendente, se identificaron los

enfoques, diseño y palabras clave que se mencionan en cada estudio. Por último, los datos sistematizados en la Tabla 2 se procesaron en VosViewer (<https://www.vosviewer.com/>).

RESULTADOS

Como se puede apreciar en la Tabla 2 denominada “Tabla 2. Fenómenos, enfoques y diseños en estudios sobre la alfabetización, práctica docente y educación emocional” donde muestra que se obtuvieron 14 textos. De estos, seis son investigaciones sobre Alfabetización (de León y Rodríguez, 2018; Moreno-de-León & de León, 2016; Parodi, Moreno-de-León, Julio & Burdiles, 2019; Vega, Moreno-de-León & Correa, 2016; Parodi, Burdiles, Moreno-de-León & Julio, 2018; Parodi, Moreno-de-León, Julio & Burdiles, 2020), otras seis son sobre Alfabetización y Práctica Docente (de León, 2020; Rodríguez, de León & Moreno-de-León, 2015; Rodríguez, de León, Moreno-de-León & Bautista, 2018; Moreno-de-León, Rangel & de León, 2016; Moreno-de-León & Saucedo-Huidobro, 2021; Moreno-de-León, Hernández & de León, 2022), solo una es de la Práctica Docente y Educación Socioemocional (Hinojosa, Moreno-de-León & de León, 2023) y una acerca de la Alfabetización y la Educación Socioemocional (Moreno-de-León, Tapia & Martínez, 2023).

Tabla 2. Fenómenos, enfoques y diseños en estudios sobre la alfabetización, práctica docente y educación emocional

Estudio	Fenómeno	Enfoque	Diseño	Palabras clave
de León y Rodríguez (2018).	Alfabetización	Cualitativo	Estudio corpus	de Movimientos retóricos, Géneros académicos, Lingüística de corpus.
Moreno-de-León y de León (2016).	Alfabetización	Cualitativo	Estudio corpus	de Análisis de género, Movimientos retóricos, Lingüística aplicada.

Parodi, Moreno-de-León, Julio y Burdiles (2019).	Alfabetización	Cuantitativo	No experimental	Lectura, Hábitos de lectura, Medios digitales, Propósitos de lectura, Estudiantes Universitarios, Google, Gutenberg, Multimodalidad.
Vega, Moreno-de-León y Correa (2016).	Alfabetización	Cualitativo	Estudio de caso	Comprensión lectora, Estrategias de comprensión, Textos expositivos, Conocimiento pedagógico, Educación primaria.
Parodi, Burdiles, Moreno-de-León y Julio (2018).	Alfabetización	Cuantitativo	No experimental	Hábitos lectores, discurso académico, discurso profesional, géneros del discurso, discurso disciplinar, géneros digitales, géneros en papel.
Parodi, Moreno-de-León, Julio y Burdiles (2020).	Alfabetización	Cuantitativo	Experimental	Múltiples textos, Multimodalidad, Objetivos de lectura, Integración, Profesionales de economía.
de León (2020).	Alfabetización y Práctica Docente	Cualitativo	Estudio de caso	Escritura Académica, Educación Normalista, Competencia Comunicativa.

Rodríguez, de León y Moreno-de-León (2015).	Alfabetización y Práctica Docente	Cualitativo	Estudio de caso	de	Lenguaje corporal, Voz, Interacción didáctica.
Rodríguez, de León, Moreno-de-León y Bautista (2018).	Alfabetización y Práctica Docente	Cualitativo	Estudio de caso	de	Autoevaluación, Discurso docente, Lenguaje corporal-verbal.
Moreno-de-León, Rangel y de León (2016).	Alfabetización y Práctica Docente	Cualitativo	Estudio de caso	de	Comprensión lectora, Lingüística educativa, Alfabetización infantil.
Moreno-de-León y Saucedo-Huidobro (2021).	Alfabetización y Práctica Docente	Cualitativo	Estudio de corpus	de	Producción del discurso escrito, Escritura epistémica, Alfabetización académica.
Moreno-de-León, Hernández y de León (2022).	Alfabetización y Práctica Docente	Cuantitativo	No experimental		Preescolar, Comprensión narrativa, Hábitos, Lectura.
Hinojosa, Moreno-de-León y de León (2023).	Práctica Docente y Educación Socioemocional	Cualitativo	Estudio de caso	de	Actividades didácticas, Neurociencias, Educación socioemocional.
Moreno-de-León, Tapia y Martínez (2023).	Alfabetización y Educación Socioemocional	Cuantitativo	No experimental		Desarrollo socioemocional, habilidades socioemocionales, Prácticas discursivas, necesidades

menor medida el diseño de corpus (e.g., Moreno-de-León & Saucedo-Huidobro, 2021). Dentro de las variables de la alfabetización que más se han estudiado están la escritura (epistémica), géneros, el discurso docente oral y la competencia comunicativa (e.g., de León, 2020); mientras que de la práctica docente se pueden apreciar que las variables autoevaluación, educación normalista e interacción didáctica son las que han recibido mayor atención (e.g., Rodríguez, de León, Moreno-de-León & Bautista, 2018). Por último, la educación emocional presenta relaciones cercanas con el estrés académico y actividades didácticas (Moreno-de-León, Tapia & Martínez, 2023).

CONCLUSIONES

La presente revisión bibliográfica tuvo el objetivo de evaluar una línea teórica y metodológica con énfasis en el estudio cuantitativo y cualitativo de variables relacionadas a la práctica docente y a la educación socioemocional empleando a la alfabetización como eje articulador. Al respecto, fue posible analizar 14 productos científicos. Bajo esta metodología se identificó que en la producción académica del ahora denominado equipo de investigación APDES existe una predominancia por el enfoque cualitativo al estudiar la práctica docente, mientras que al estudiar la alfabetización se suelen reportar estudios desde el enfoque cuantitativo. Por su parte, la línea de lo socioemocional es posiblemente la que menos se ha cultivado. Ello debido a que solo recientemente se ha puesto el foco en la relevancia que este fenómeno tiene en la educación.

Con este estudio buscamos diseñar y direccionar un proyecto de investigación que permita estudiar sistemáticamente la alfabetización, la práctica docente y la educación emocional. Concretamente, el PI-APDES delimitará sus objetivos de investigación en los fenómenos y factores presentados en la Figura 1. Aunado al desarrollo científico de la presente propuesta, buscamos promover habilidades y estrategias que promuevan la formación de nuevas investigadoras en el ámbito normalista, más concretamente en la Licenciatura en Educación Preescolar ofertada en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”. Un primer aporte en donde se han aplicado los resultados de nuestra línea de generación de conocimiento es en el libro Ejercicios de Investigación (Figura 3).

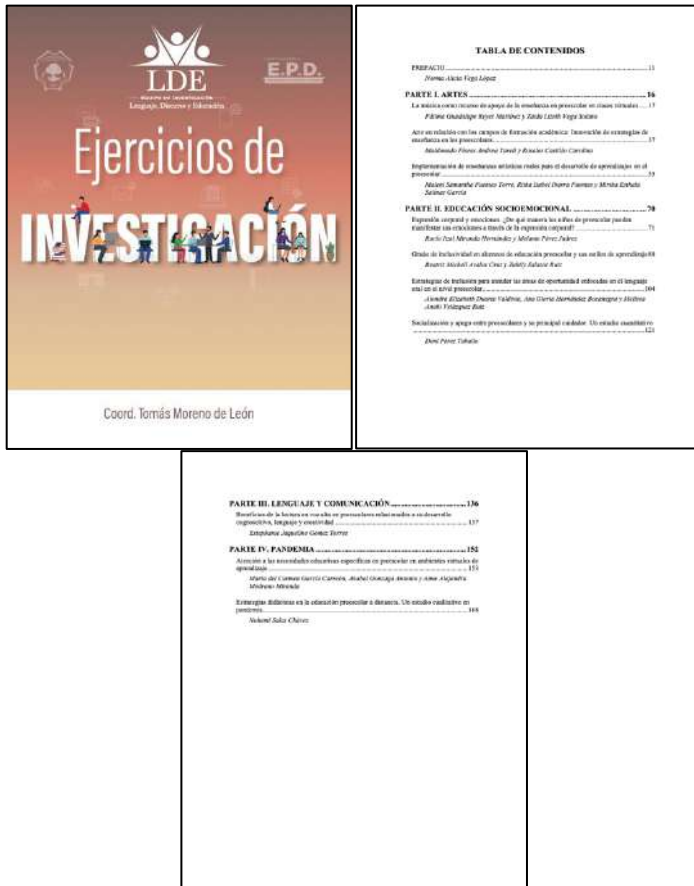


Figura 3. Portada y tabla de contenido del libro Ejercicios de Investigación.

Fuente: Moreno-de-León (2022).

Con este aporte, el Equipo de Investigación APDES ha logrado promover en una generación completa de educadoras en formación habilidades y estrategias para la investigación educativa. Otro esfuerzo editorial para vincular la investigación a la formación de educadores el libro “Teoría de la comprensión de textos para el diseño de ambientes de aprendizaje” (Moreno-de-León, de León, Rodríguez y Pulido-Lara, 2024). Sin embargo, aún es necesario seguir desarrollando más investigación para perfeccionar las metodologías y procesos de enseñanza. Al respecto, es relevante desarrollar otro estudio de las mismas características del que aquí se reporta, pero considerando otras variables como el género; de tal forma incluir textos como ponencias, conferencias, libros, capítulos de libro, etc.

LITERATURA CITADA

- Almasi, J., & King, S. (2012). Critical elements of strategies instruction: Designing effective environments. En *Teaching strategies proceses in reading* (pp. 26-57). Nueva York: The Guilford prees.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6), 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230582323>
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19037951/>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. <http://library.lol/main/83062CFF3138F575F40184FC3FF7C2DA>
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- de León, E. (2020). Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Rastros*

- Rostros*, 22(2), 1-20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>
- de León, E. (2020). Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Rostros*, 22(2), 1-20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>
- de León, E., & Rodríguez, L. (2018). Hacia una pedagogía de lectura y escritura: un estudio de género discursivo/Towards a Pedagogy of Academic Reading and Writing: a Discursive Gender Study. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 5(1), 17-31. <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v5.1506>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el*, 10(04), 1-15.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Feo-Mora, R. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias pedagógicas*.
- Flores-Davis, L. E. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 451-466. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.22>
- Gálvez-Suárez, E., & Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y representaciones*, 6(2), 407-429. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J., & Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. Bantam. <http://library.lol/main/6C9F81794129DE4FF0CE18DFD7E70ADA>

- Goleman, D. (2011). *Leadership: the power of emotional intelligence*. Estados Unidos de América. <http://library.lol/main/D9201455F4C87B23F1F8B5EC909B5589>
- Goleman, D. (2017). *Leadership that gets results*. Routledge. <http://library.lol/main/BC0BE43C74776D502F11FA12F8D9358C>
- Guzmán, R. J., & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155007>
- Hinojosa, J. J., Moreno-de-León, T., & de León, E. (2023). Diagnóstico sobre los estados emocionales que presentan los estudiantes de secundaria post confinamiento a causa del Covid-19. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(2), 149–178. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.62>
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied linguistics*, 20(3), 341-367. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07128-000>
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational psychology review*, 11(3), 203-270. <https://doi.org/10.1023/A:1021913217147>
- Kress, G. (2009). What is a mode? En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 54-67). Routledge.
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A., & Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 79-91. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Mayer, R. (2012). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819>
- Mazón Ramírez, J. J., Martínez Stack, J., & Martínez González, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del

estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la educación superior*, 38(149), 113-140. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n149/v38n149a6.pdf>

- Milia, M. F. (2014). Marco de Políticas Públicas de Ciencia, Tecnología y Educación Superior en el Ecuador. Nuevos horizontes: dinámicas y condicionamientos para una Investigación Universitaria de cara a la Sociedad. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-26). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Moreno-de-León, T. (2022). *Ejercicios de investigación*. Tamaulipas: Editorial Lenguaje Discurso y Educación (EILDYE). <https://doi.org/10.58754/ELDY00.59396.0>
- Moreno-de-León, T. (2023). Anotaciones para el estudio del signo, el lenguaje y la cultura. En G. Flores-Miller (Ed.), *Filosofía crítica de la educación y universidad pública*. Consejo de Publicaciones UAT. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.10630.24640/1>
- Moreno-de-León, T., & de León, E. (2016). Caracterización de los movimientos retóricos de Documentos Receptionales (Tesis) en la Licenciatura en Educación Preescolar/Rhetorical Moves: Analysis of Receptional Documents (Thesis) in a Bachelor of Early Childhood Education. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 3(2), 183-193. <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v3.1388>
- Moreno-de-León, T., & de León, E. (2016). Caracterización de los movimientos retóricos de Documentos Receptionales (Tesis) en la Licenciatura en Educación Preescolar/Rhetorical Moves: Analysis of Receptional Documents (Thesis) in a Bachelor of Early Childhood Education. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 3(2), 183-193. <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v3.1388>
- Moreno-de-León, T., de León, A., Rodríguez, L. y Pulido-Lara, I. (2024). *Teoría de la comprensión de textos para el diseño de ambientes de aprendizaje*. EILDYE.
- Moreno-de-León, T., Hernández, K., & de León, E. (2022). Comprensión narrativa multimodal y hábitos de lectura en tutores de niños pertenecientes a la educación preescolar. *Reflexiones en Investigación Educativa*. CRETAM. <https://bit.ly/3TGwZtt>
- Moreno-de-León, T., Rangel, L., & de León, E. (2016). Promoviendo el desarrollo de la competencia lectora a través de cuentos con

imágenes sin palabras en preescolar. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 2(1), 49-64.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Promoviendo-el-desarrollo-de-la-competencia-lectora-Le%C3%B3n-Castillo/70a8a7e28e4d94e27844ea0d097d5e49252ec889>

- Moreno-de-León, T., Tapia, C., & Martínez, M. (2023). Educación socioemocional y estrés académico en normalistas. Diferencias entre las alumnas del Plan 2018 y las alumnas del Plan 2022. En D. Rábago y R. Escamilla (Coords.), *Prácticas Inclusivas en la Docencia e Investigación Educativa* (pp. 23-34). Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora/Garabatos.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27407.46240>
- Moreno-de-León, T., & Saucedo-Huidobro, C.-P. (2021). Decir y transformar el conocimiento en producciones escritas de estudiantes normalistas. *Revista EduCRETAM*, 7(7), 103-1.
<https://bit.ly/3FySNPS>
- Moreno, J. (Coord.), Baez, G., Luna, E., & Sule, T. (Eds.). (2009). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.libros.unam.mx/historia-y-presente-de-la-ensenanza-del-espanol-en-mexico-9786070207389-libro.html>
- Muñoz, S. (2006). El 'arte plumario' y sus múltiples dimensiones de significación. La Misa de San Gregorio, Virreinato de la Nueva España, 1539. *Historia crítica*, (31), 121-149.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172006000100005
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Parodi, G., Burdiles, G., Moreno-de-León, T., & Julio, C. (2018). Hábitos lectores y géneros del discurso en filosofía y en economía y negocios: del discurso académico al discurso profesional. *Revista de*

Lingüística Teórica y Aplicada (RLA), 58(2), 117-152.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200117>

- Parodi, G., Moreno-de-León, T., & Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., Julio, C., & Burdiles, G. (2019). ¿Generación Google o generación Gutenberg?: hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista Comunicar*, 17(59) 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., Julio, C., & Burdiles, G. (2020). Comprensión de múltiples textos multimodales y objetivos de lectura: Un estudio con profesionales de economía. En G. Parodi y C. Julio, (Eds.), *Del movimiento ocular al procesamiento cognitivo: metodologías experimentales*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias Valparaíso. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1kr4mt1>
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational psychology in context: Readings for future teachers*, 63(4), 98-106. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14486280/>
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive Development in Children--Piaget Development and Learning. *Journal of research in science teaching*, 40, 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Ramos, C. L., & González, B. A. (2020). Orientación Vocacional, Aprendizaje Socio-Emocional y Sentido de Vida en la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE5). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2500>
- Rendón-Uribe, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rodríguez, L., de León, E., & Moreno-de-León, T. (2015). Significantes de la voz del docente en una interacción didáctica cotidiana con alumnas que se forman para docentes de preescolar. En J. A. Hernanz & M. L. Watty (Coords.), *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: Un debate abierto* (pp. 793-806).

Universidad Veracruzana. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/443.pdf>

- Rodríguez, L., de León, E., Moreno-de-León, T., & Bautista, J. (2018). Autoevaluación del discurso docente. Estudio de caso. En *Congreso Internacional de Investigación e Innovación 2018* (pp. 2881-2900), Guanajuato, México. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33381.88804>
- Rossell, C. (2006). Estilo y escritura en la Historia tolteca chichimeca. *Desacatos*, (22), 65-90. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2006000300003
- Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>
- Sánchez-Agostini, C., Daura, F. T., & Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>
- Schwartz, G. E., Davidson, R. J., & Goleman, D. J. (1978). Patterning of cognitive and somatic processes in the self-regulation of anxiety: effects of meditation versus exercise. *Psychosomatic medicine*, 40(4), 321-328. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/356080/>
- Suri H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualit Research*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Vega, N., Moreno-de-León, T., & Correa, S. (2016). Explorando el conocimiento pedagógico del profesor para la enseñanza de la comprensión de textos expositivos en la educación primaria mexicana. *Revista de Educación Andrés Bello*, 3, 1-34. <https://goo.gl/W9PuDp>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British journal of educational psychology*, 68(2), 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9(3), 257-280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)

AGRADECIMIENTOS

Al Equipo de Investigación Lenguaje, Discurso y Educación por proporcionarnos asesoría en el manejo de bases de datos, buscadores académicos y aplicación de análisis a través de VosViwer. Asimismo, a Ritha Isabel Ibarra Fuentes por la revisión y corrección de estilo y a Maria Fernanda Zapata Valdes por la revisión del *title*, *abstract* y *key words*.

SÍNTESIS CURRICULAR

Tomás Moreno de León

Profesor de Horas. Lingüista aplicado egresado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México en 2012). También cuenta con un magíster en lingüística aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile en 2019), otra maestría en educación por la Universidad Pedagógica Nacional (México en 2015) y un Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México en proceso). Actualmente es jefe del Área de Investigación de la ENFEEC e Investigador Responsable del Equipo de Investigación “Lenguaje, Discurso Educación” (<https://bit.ly/3wmFijR>). Ha colaborado con diversos equipos de investigación. Algunos de los proyectos en los que ha participado han consistido en la creación de materiales didácticos para promover habilidades de lectura y escritura académica; diseño de experimentos en el Laboratorio de Lenguaje y Cognición (<http://www.elv.cl/laboratorio/>) para estudiar patrones de lectura y niveles de comprensión; entre otros proyectos de análisis de géneros discursivos e intervenciones didácticas en educación preescolar, secundaria y superior. De todos estos han derivado publicaciones sobre prácticas discursivas y procesos de comprensión textual (<https://bit.ly/3ejM9ky>). Colaborador en el Cuerpo Académico en Consolidación ENFEEC-CA-1 “Evaluación de la Práctica Docente”.

Esperanza de León Arellano

Profesora de Tiempo Completo. Cursó la Licenciatura en Administración y Planeación Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (1988), además cuenta con la Licenciatura En Psicología y Orientación Escolar: Escuela Normal Superior de Tamaulipas (1988), Maestría en Docencia: Unidad académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y

Humanidades. UAT (2005) y Doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía A.C. Labora en: Universidad Autónoma de Tamaulipas como Maestra de Horario Libre y en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra “Estefanía Castañeda” de Cd. Victoria Tamaulipas desde 1982 a la fecha, Maestra de Tiempo Completo desempeñándose como: Docente frente a grupo, sinodal de Exámenes profesionales, asesor de Tesis, Tutor, Diseño de Programas Institucionales, Elaboración Proyectos de Trascendencia Institucional. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación ENFEEC-CA-1 “Evaluación de la Práctica Docente”.

María de Lourdes Rodríguez Vázquez

Profesora de Tiempo Completo. Realizó los estudios de Profesora de Educación Preescolar (1983-1987) integrándose al ámbito laboral en el mismo año en Jardines de Niños ubicados en contextos rurales hasta 1999, fecha en que fue comisionada a la Escuela Normal; cursó los estudios de Licenciatura en Docencia Tecnológica (2006) en el Centro de Actualización del Magisterio en Cd. Victoria, Tamaulipas; posteriormente obtuvo el título de Maestría en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía, A. C (2010); continuando con los estudios de Doctorado en Metodología de la Enseñanza en la misma institución obteniendo el grado en diciembre de 2014. Ha desarrollado y coordinado estudios sobre la práctica docente del 2015 al 2021 en el Cuerpo Académico en Consolidación ENFEEC-CA-1 “Evaluación de la Práctica Docente”.

Mayra Castro Martínez

Profesora de Tiempo Completo. Hizo la Licenciatura en Educación Media Especializada en inglés. También cuenta con dos maestrías, una en Educación con Especialidad En Administración Educativa y otra en Psicoterapia Gestalt Infantil. Recientemente culminó sus estudios de Doctorado en Educación. Se ha desempeñado como Profesora e Investigador de Enseñanza Superior por más de 10 años en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda” donde ha asesorado Documentos de Titulación. En el Ciclo Escolar 2022-2023 Semestre “A” se incorporó al Área de Investigación de la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda” como especialista en la línea de investigación sobre la educación socioemocional.

**APORTES DE UN CUERPO ACADÉMICO A ESTUDIANTES
NORMALISTAS, CON ÉNFASIS EN LA METODOLOGÍA
MULTIGRADO**

**CONTRIBUTIONS OF AN ACADEMIC BODY TO NORMALIST
STUDENTS, WITH EMPHASIS ON THE MULTIGRADE
METHODOLOGY**

Santa Edén **Sariñana-Roacho**¹ y Vianey **Sariñana-Roacho**²

Resumen

El presente ensayo desglosa elementos a considerar desde el trabajo de un Cuerpo Académico (CA), relacionado con las intervenciones docentes que llevan a cabo los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, que cursan la Licenciatura en Educación Primaria (LEP).

El enlace del CA, estudiantes y la metodología multigrado, se retoma para reflexionar y analizar, puesto que, si un CA logra adentrarse en la temática, es posible diseñar propuestas de intervención, en aras de que los alumnos normalistas se desempeñen de mejor manera al momento de cumplir con sus prácticas docentes, asimismo, se les proveen de diversas

herramientas para el trabajo en grupos multigrado.

Se pretende reflexionar las ventajas que existen al momento de apropiarse de esta forma de trabajo, misma que si se lograra implementar en toda la educación primaria, sin importar si se es unigrado o multigrado, los resultados emanados serían muy distintos. Uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta para el trabajo con metodología multigrado, entre varios, se pueden mencionar a las necesidades, contextos y habilidades que posee cada alumno.

Es importante rescatar lo antes plasmado, porque se presentan expresiones tal vez trilladas, por lo que hace falta investigación que permita generar propuesta al respecto,

¹ sarinana4roacho@gmail.com

² vsroacho@gmail.com

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 07 de mayo de 2024.

Publicado como ENSAYO en Ra Ximhai 1(1): 157-176.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.07.ss

dejando de privilegiar la repetición o mecanización, se debe enfocar en generar, proponer, discutir, proyectar; lo anterior mediante el trabajo colaborativo, permitiendo que se fortalezcan los lazos de confianza y seguridad en la función docente en una escuela formadora de docentes.

Palabras clave: Escuelas multigrado, Cuerpo Académico y Formación Docente.

Abstract

This essay considers the work of an Academic Research Group (CA), linked to the teaching interventions within the teaching training with students of the Rural Normal School “J. Guadalupe Aguilera”, who are pursuing a Bachelor's Degree in Primary Education (LEP).

The link between the CA, students and the multigrade methodology is taken up to reflect and analyze, if a CA performance the content into the subject, it would be possible to design intervention proposals, so that the normal school students improve their teaching practices, and they also are

provided with many tools for working in multigrade groups.

The aim of this essay is to reflect on the advantages that exist when appropriating this working way, if it were implemented throughout elementary education, regardless of whether it is single-grade or multi-grade, the results would be different. One of the most important aspects to consider when working with multigrade methodology, among several of them, could be the needs, contexts and skills that each student possesses.

It is important to rescue what was mentioned above, because perhaps the expressed ideas, are demanding a proposal generating in this topic, stopping to privilege repetition or mechanization, so we must focus on generating, proposing, discussing, to project; through collaborative work, allowing the benefits of trust and security to be supported in the teaching function at a teacher training school.

Keywords: Multigrade schools, Academic research work, and teacher training.

INTRODUCCIÓN

La escuela actual es el resultado de la evolución del pensamiento y las sociedades. La transmisión de conocimientos se hacía en forma oral antes de que se hubiese inventado la escritura. A la aparición de ésta, los acontecimientos más relevantes, las leyes que regían en las ciudades y otros conocimientos, comenzaron a quedar por escrito. Sin embargo, la enseñanza, construcción o transmisión de conocimientos, la preparación para un arte u oficio, se limitaba a la observación y a escuchar solamente; hoy en día se privilegia que sea mediante el contacto con materiales concretos y realidades existentes, mismos que deben diseñarse con base a las necesidades emanadas al interior de los grupos de estudio o de práctica docente.

Una constante que se ha mantenido es la necesidad de fortalecer el área educativa, en especial en zonas marginadas o de difícil acceso. En el Estado de Durango las instituciones de educación primaria, en su mayoría, se

encuentran en zonas alejadas o rurales, es decir, en la zona sierra, es por ello, que, desde la formación de docentes, debe permear esa preocupación, para que a su vez se convierta en una de las prioridades de intervención.

Las escuelas multigrado son aquellas, en las cuales un profesor o profesora enseña a más de un grado educativo al mismo tiempo; es decir, uno, dos o más cursos en una misma sala con diferentes rangos niveles y diferentes realidades socioeconómicas. Estas instituciones se localizan en sectores rurales o lugares apartados; se destaca que las EM surgen de la necesidad de atender a los niños y las niñas que viven en localidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas (Hernández & Ramírez, 2019, p. 3).

No está en exceso hablar de lo que son los Cuerpos Académicos (CA), ya que el trabajo realizado por estos, sus aportes e investigaciones en diferentes temáticas, amerita su reconocimiento y apertura de un espacio donde se destaque sus características y concepciones. Estos se derivan de la necesidad de apoyar, estimular y promover las actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académica que desarrollan los docentes e investigadores de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que ha representado una oportunidad de mejora para nuestro trabajo académico.

En el presente escrito, se analiza lo relacionado a la metodología de trabajo multigrado, para una mayor comprensión acerca del tema, se parte de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM05), hasta algunas aportaciones que surgen de guías multigrado, estrategias y características; se complementa la reflexión destacando las aportaciones que desde los CA se pueden realizar, partiendo de las características que deberían tener, quedando de manera tangible hasta dónde y cómo pueden intervenir, a partir del trabajo colaborativo, de investigación y buscando llegar a una propuesta en concreto que favorezca el proceder de los normalistas y se convierta en un insumo más para los maestros formadores de docentes.

El trabajo multigrado

Para conocer el trabajo frente a grupo multigrado, no existe mejor referente que la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05) que actualmente aplican los docentes que atienden a más de un grado en un mismo grupo de alumnos, misma que se refiere a una forma de organizarse en donde se parte de contenidos en común por ciclos y por asignatura, que lleva a los docentes a planear por tema común para todo el grupo, así se cuida la inclusión de todo el grupo, independientemente del grado escolar en el que se encuentren, esto se observa en las acciones iniciales, así como en la presentación de

evidencias finales, el enlace que va de lo inicial a lo final, es el espacio para las actividades diferenciadas, las cuales son por grado e incluso, por ciclo escolar (SEP, 2005).

El panorama educativo en zonas rurales, particularmente en escuelas multigrado, presenta desafíos únicos que demandan una atención especializada y adaptativa. La discusión sobre si las metodologías y enfoques tradicionales en la enseñanza siguen siendo relevantes en un contexto cada vez más digitalizado es válida, pero no se trata simplemente de descartar lo antiguo en favor de lo nuevo, sino de encontrar un equilibrio entre lo probado y lo innovador.

Es innegable que las nuevas tecnologías y los avances en los planes de estudio ofrecen oportunidades emocionantes para mejorar la calidad de la educación. Las herramientas digitales pueden ampliar el acceso al conocimiento, fomentar la participación activa de los estudiantes y facilitar la personalización del aprendizaje. Sin embargo, su implementación efectiva requiere más que simplemente introducir dispositivos y programas en el aula. Es esencial que los docentes estén debidamente capacitados y que exista un apoyo continuo para integrar estas tecnologías de manera significativa en el proceso educativo.

La realidad de las escuelas multigrado en zonas rurales nos recuerda que no todos los contextos son iguales y que las soluciones universales pueden no ser adecuadas. En estos entornos, donde los recursos son limitados y las necesidades son diversas, es fundamental contar con docentes capacitados en enfoques pedagógicos flexibles y adaptativos. La propuesta de apoyar a los estudiantes normalistas para que desarrollen habilidades en la enseñanza primaria es un paso en la dirección correcta, ya que reconoce la importancia de la formación docente específica para este tipo de contextos.

El trabajo en conjunto, tanto entre docentes como entre estudiantes y comunidad, es clave en las escuelas multigrado. La colaboración y cooperación promueven un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario, donde se valora la diversidad de experiencias y habilidades. Esto es especialmente relevante en el caso de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social o necesidades educativas especiales, quienes pueden beneficiarse enormemente de un enfoque pedagógico centrado en sus necesidades individuales.

No se trata de elegir entre lo antiguo y lo nuevo, sino de integrar lo mejor de ambos enfoques para crear experiencias educativas enriquecedoras y significativas. La adaptabilidad y la flexibilidad son clave en un mundo en constante cambio, y la educación no es una excepción. En lugar de ver las diferencias entre lo tradicional y lo moderno como obstáculos, podemos

aprovecharlas como oportunidades para enriquecer y diversificar nuestras prácticas educativas, especialmente en contextos tan diversos y desafiantes como las escuelas multigrado en zonas rurales.

La formación del docente rural

Para concretarnos a la formación inicial docente en las instituciones formadoras de docentes, se parte por los planteamientos del Plan de Estudios 2012 de la LEP, en los cursos: Trabajo Docente e Innovación, y el de Proyectos de Intervención Socioeducativa, se imparten en quinto y sexto semestre respectivamente; en estos, aunque no se aprecia de manera directa que el desarrollo de las jornadas de práctica docente deben efectuarse en escuelas multigrado, en la realidad sí se lleva a cabo en la medida de lo posible, debido a que la lejanía de la urbanidad y la cercanía a la ruralidad en contextos que carecen de servicios básicos, son elementos que contribuyen favorablemente en la sensibilización y comprensión del entorno en el que se desenvuelven profesionalmente hablando.

En quinto semestre de este plan de estudios, el propósito consiste en lograr que el estudiante identifique aspectos que puedan mejorarse en su práctica docente: enfoques, planificación, ambientes de aprendizaje y estrategias de enseñanza, evaluación, recursos didácticos, entre otros; aunado a esto, se busca que el estudiante implemente sus propuestas de innovación en el aula de clase, les dé seguimiento, además de evaluar su pertinencia y relevancia de acuerdo con los propósitos que persigue.

Por otra parte, en el curso de Proyectos de Intervención Socioeducativa, se lleva a la implementación, un proyecto de intervención socioeducativa, dar seguimiento y evaluación en donde se rescaten alcances, repercusiones y logros del proyecto. Para lograrlo, el alumno normalista realiza observaciones, registra en su diario, documenta su práctica docente, reúne evidencias diversas como: videos, fotografías, producciones; de igual manera, observa constantemente y adecúa en caso de requerirse (SEP 2012, p.6).

En séptimo y octavo semestre, hay menor énfasis en realizar la práctica profesional en escuelas multigrado, esto no significa que no sea posible, sino que se toma la decisión con base en el lugar de origen de los alumnos de estos semestres, y en caso de existir escuelas con estas características, será allí en donde desarrollen su práctica durante gran parte del ciclo escolar.

Con respecto a lo que destaca el Plan de Estudios 2018, los cursos Innovación y Trabajo Docente para quinto semestre, y el de Trabajo Docente

y Proyectos de Mejora Escolar, que se imparte en sexto semestre, para ambos se busca que el alumno adquiera herramientas teórico-metodológicas y didácticas comprender y aplicar los enfoques de los campos de formación académica, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la aplicación de las tecnologías; además, que diseñe y aplique estrategias de enseñanza innovadoras, planeaciones y secuencias didácticas en educación primaria (SEP, 2018, pp. 21 y 37).

Es interesante la manera en cómo se logra situar en el entorno de la escuela rural que prestan atención al sentimiento de pertenencia al lugar con respecto al contexto, mismo que transmiten y se percibe en los habitantes. Con este punto, es preciso reflexionar en torno a las habilidades o características que deberían tener los docentes que se encuentran inmersos en estos entornos escolares.

Es necesario que de acuerdo con la SEP (2022, pp.13-22), los docentes asuman su práctica como un derecho humano de las niñas, los niños y adolescentes para vivir con bienestar y buen trato; realicen su práctica docente desde la interculturalidad para favorecer el diálogo, la igualdad y convivencia armónica basada en el aprecio y respeto a la diversidad; así como también, asuman su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional, en intención de favorecer su práctica docente.

En segundo plano, los docentes deben conocer a sus alumnos, sus características y necesidades educativas; desarrollar estrategias que le permitan conocer a sus estudiantes y proporcionarles una atención incluyente y equitativa; otro elemento que debe tener el docente es promover la participación y el aprendizaje en sus alumnos.

Otro elemento consiste en crear y gestionar ambientes que favorezcan el aprendizaje y la participación de las niñas, los niños y adolescentes; para ello ha de preparar su trabajo, tener un amplio repertorio de actividades, estrategias y materiales; evaluar de manera continua el desempeño de sus alumnos para valorar sus alcances, reflexionar y por ende, mejorar su práctica docente.

Un cuarto dominio se refiere a la participación y colaboración en la escuela y la comunidad para lograr las finalidades de la educación básica; contribuir favorablemente en la construcción de una cultura colaborativa entre pares; involucrar a las familias para que participen en el desarrollo y aprendizaje; y evidentemente que es importante valorar a la diversidad, ya que esto fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, lleva a hacer hincapié en la formación inicial y continua del profesorado, es fundamental que en todo momento se tenga en cuenta la

escuela rural. Boix y Buscà (2020) plantea que “si bien en la formación inicial las competencias profesiones y los saberes para ejercer de maestro en una escuela rural son escasas, tampoco son alentadoras las capacidades y competencias que se proyectan en la formación permanente...” (p.119).

Es decir, que no basta con tener una formación inicial, incluso cuando se somete a una permanente preparación, si no se desarrollan las habilidades y se implementan en las aulas de clase. Esas capacidades se consideran, como lo mencionan Monge y Gómez (2022) “La complejidad de las escuelas rurales y sus múltiples peculiaridades provocan que el profesorado necesite una formación específica al respecto” (p. 143); esto ya constituye una demanda que, a pesar de los avances de los últimos años, a través de discursos e investigaciones en el ámbito de la formación del profesorado, todavía se reclama enérgicamente.

Por tanto, teniendo en cuenta la infinidad de sucesos que mantienen a la sociedad cambiante, por ende, los retos que las escuelas ubicadas en territorios rurales deberán enfrentar en un futuro, tendrá que seguir evolucionando para que las brechas no se hagan más grandes con respecto a las oportunidades que se ofrecen en los contextos urbanos.

Se debe tomar en cuenta el manejo y dominio de las tecnologías para transformar las prácticas educativas; tal y cómo lo manifiestan los autores Carrete y Domingo (2021) “los docentes deberían tener la posibilidad de acceder e incorporar las tecnologías para así potenciar sus procesos educativos siendo necesario superar esta brecha que todavía persigue a las escuelas rurales y sus territorios respecto de las urbanas” (p. 24).

Los Cuerpos Académicos (CA)

Surgen como parte de una disposición de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), hoy es la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). Algunos de los principales motivos del surgimiento de los cuerpos académicos son la consecución de fondos –o sea, apoyos económicos– y la necesidad de una mejor planeación y distribución del trabajo académico y el de investigación. Un Cuerpo Académico (CA) en las Escuelas Normales es un grupo de docentes que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente,

atienden Programas Educativos (pe) para la formación de docentes en uno o en varios niveles (DOF, 2015).

Entre los principales aportes para la comprensión de los CA, retomando los planteamientos de Vences-Esparza y Flores-Alanís (2017), destaca la comprensión de la lógica que va de la individualidad al trabajo colaborativo en donde el reconocimiento y la valoración de cada uno de los participantes es muy importante, tanto como el desarrollo de habilidades interpersonales y la comunicación eficaz que les permitan conocerse entre sí y establecer una relación de confianza.

Se destaca también, la aceptación y el apoyo mutuo, que se refleja en la toma de decisiones conjunta; existe divergencia de opiniones, pero se procura resolverlas de manera asertiva y constructiva a través del debate reflexivo. Esta forma de trabajo tiene sus ventajas, pero también algunas dificultades; una de ellas es el hecho mismo de la colaboración ya que por tradición en las instituciones se establecen relaciones no colaborativas, verticales, y jerárquicas en las que el peso de las actuaciones está dado por el estatus profesional y por criterios más cercanos a categorías administrativas que las verdaderamente profesionales.

Los Cuerpos Académicos, por encima de otros factores que han estado operando, según Yuren y otros:

...se basan en el supuesto de que su conformación propicia la investigación colegiada, fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento, y facilita la integración y la coordinación de los recursos intelectuales de las instituciones, en beneficio de los programas educativos, así como del desarrollo social y de la ciencia y la tecnología en el país.(...)
Se supone también que la producción del conocimiento y la formación de investigadores en los posgrados aumenta en calidad en la medida en que los CA se consolidan. Responder a los retos del nuevo sistema de educación superior implica, entre otros aspectos superar el individualismo del profesorado y la concepción mecanicista de los centros educativos y de las estructuras institucionales, a fin de propiciar actitudes colaborativas y modalidades de organización flexibles, esto implica necesariamente, una reivindicación de la importancia de los factores personales, en estrecha relación con los colectivos en el funcionamiento de las organizaciones. (Yurén, et. al. 2015, p. 78)

En este sentido, se resalta nuevamente que, los docentes integrantes de un CA deben tener un alto nivel de habilitación, así como capacidad para desarrollar investigación independiente, trayectoria colectiva con resultados que permite su identificación, compromiso con la institución donde labora.

Para algunos autores como Maldonado (2005) lo más adecuado es manejar el concepto de “comunidades epistémicas, al referirse a grupos de

expertos que tienen como misión resolver una serie de problemas a través de la aplicación del conocimiento científico” (p. 107). Partiendo de esta idea resulta interesante revisar el concepto de cuerpo académico, ya que existen diferencias y visiones alternativas a las planteadas e impulsadas desde los organismos oficiales en México.

El autor insiste que en la academia lo que debe prevalecer, para una mayor calidad en el trabajo de investigación, es el concepto de comunidades epistémicas, las cuales tienen como mínimo las siguientes características:

- a) definen una agenda común, donde cada uno de sus integrantes mantiene puntos coincidentes con el área de investigación general del colectivo;
- b) la participación es a través de redes, de relaciones informales y formales establecidas entre los diferentes actores;
- c) sus miembros comparten un sistema de creencias y valores que los cohesionan y hacen que definan propósitos comunes; además, se resguardan en normas y creencias sin necesidad de tener lazos familiares o políticos;
- d) estas comunidades se distinguen por su estructura compacta como resultado de que son relativamente pequeñas, ya que lo importante es el logro de prestigio académico y el fortalecimiento de su habilidad para influir en el campo disciplinario;
- e) en su integración prevalecen, en mayor medida, las relaciones informales que las formales, lo central está constituido por las relaciones entre miembros, por su nivel de afinidad más que por los convenios establecidos entre las instituciones;
- f) se proponen lograr prestigio y credenciales académicas, tanto la reputación como sus méritos académicos son el capital más importante con que cuenta la comunidad epistémica, divisas en las cuales fincan su diferenciación de otras redes y grupos académicos, y
- g) hacen acopio de una diversidad profesional, este tipo de comunidad no puede ser atendida con la misma definición de una profesión, sino que atraviesa las fronteras que definen a ésta.

Lo anterior fortalece y amplía el espectro de aportes desde la visión de un CA, considerando enfoques y perspectivas metodológicamente orientadas hacia el trabajo en grupos multigrado, la investigación en sus diversas facetas e intereses, diseño e implementación de programas y proyectos que coadyuvan en la formación y pensamiento de los futuros licenciados en educación primaria.

Aportes del Cuerpo Académico

embargo, en las prácticas docentes específicamente en aulas multigrado, en donde el normalista debe atender simultáneamente a niños de diversos grados, lo que demanda de él, organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados; son solo algunos aspectos que pueden mejorarse y fortalecerse desde el trabajo colaborativo en el que se involucren alumnos, profesores investigadores y comunidad; esto es posible desde los grupos o equipos de docentes que trabajan en conjunto en la investigación educativa, además de quienes integran los CA de las diferentes escuelas.

Es fundamental la gestión desde las academias con el propósito de ahondar la necesidad de despertar y mantener la motivación en los alumnos normalistas y en los grupos de práctica que atienden; ya que, el niño en el proceso de motivación, debe sentir la necesidad de buscar, encontrar, seleccionar, participar activamente; eso se logra con una visión prospectiva, innovación y creatividad del docente frente a grupo, desde el momento que elija las situaciones o problemáticas, temas de interés que provoquen en el alumno esa emoción, sin olvidar el contexto en el que se desenvuelven.

Para comprender la complejidad del trabajo multigrado y la necesidad de inmiscuirse de manera formal como Cuerpo Académico, se enuncian algunos aspectos que se deben tomar en cuenta, como: en el momento de organizar las clases, los maestros titulares o practicantes de escuelas multigrado requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado de organización completa: libros de texto gratuito, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas. En el caso del maestro unitario, tendría la tarea de conocer y utilizar poco más de 40 libros del alumno y alrededor de 15 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas (libros del maestro, ficheros, entre otros) (SEP, 2005).

Para alcanzar las metas aquí plasmadas, hace falta, plantear y motivar una investigación estructurada y con sentido, tomando en cuenta el contexto interno que se maneja en la institución, eso sería el reto de cualquier CA que realmente desee impactar de manera positiva en alguna escuela normal, dejando de lado la simulación.

Ante esta dificultad los docentes requieren un material de apoyo para organizar las actividades con el grupo multigrado, aprovechando los libros de texto y diversos materiales de trabajo; también se propone enfatizar, según la SEP (2005) en: “el docente multigrado, con base en su experiencia y en las aportaciones de otros maestros, asesores o documentos de trabajo,

establecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y pertinentes a las condiciones de su grupo” (p. 20).

La necesidad de un proceso de concientización en la práctica docente abarca diversas dimensiones. Primero, se destaca la importancia de fomentar la formación permanente del docente, con el objetivo de mejorar continuamente su desempeño frente al grupo. En segundo lugar, está la importancia de desarrollar en los alumnos una capacidad de reflexión crítica sobre su entorno y su experiencia vital. Es importante el análisis de situaciones que afectan directa o indirectamente a los estudiantes, lo que implica un enfoque educativo que trasciende lo puramente académico para abordar aspectos sociales, emocionales y éticos.

Fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo, especialmente en entornos escolares multigrado, donde estas habilidades son fundamentales debido a la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje, es una manera de fortalecer los aprendizajes esperados y garantizar su consecución. En cuanto al ámbito del desarrollo profesional del docente, es importante promover cursos y talleres que aborden el compromiso social inherente a la profesión docente, así como los cambios estructurales que afectan a la educación en general.

La complejidad de la práctica docente desde múltiples perspectivas, incluyendo la formación continua del docente, el desarrollo de habilidades críticas en los alumnos, el fomento del trabajo colaborativo y cooperativo, y la mejora de las condiciones profesionales del maestro. Estas dimensiones se presentan como interconectadas y complementarias, y su abordaje integral se presenta como fundamental para una educación de calidad.

El docente, no podría responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y las habilidades necesarias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere, ligada con los discursos más recientes en torno a la formación, aparece constantemente la necesidad de que el maestro sea más eficiente y capaz de atender con mayor eficacia y calidad los procesos de enseñanza. Un profesor debe romper con los esquemas convencionales y tradicionales que la educación ha promovido y sedimentado por muchos años. Acabar con estos esquemas implica aterrizar a una propuesta de formación inicial, en la que se privilegie que sus prácticas profesionales se lleven a cabo en contextos marginados o rurales. (Carrete-Marín, 2023). Este planteamiento puede surgir como propuesta del presente análisis y como un insumo de trabajo de varios cuerpos académicos, apoyándose de las áreas sustanciales de las Instituciones Formadoras de Docentes.

Hoy en día no se puede esperar que el formador de docentes brinde o haga llegar a los alumnos normalistas algún tipo de receta, tampoco estancarse en culpar a los actores que intervinieron en su formación inicial, mucho menos hacer énfasis en lo difícil que es trabajar bajo la metodología de grupos multigrado. La realidad de esto, es que es un privilegio estar en escuelas rurales, pero más aún en escuelas multigrado, porque las enseñanzas y aprendizajes que se dan de manera recíproca en el trabajo bajo esa metodología, es sin duda, una herramienta poderosa para trabajar con cualquier grado y grupo de educación primaria.

Con el acercamiento permanente a las escuelas rurales, en específico a las multigrado, se puede lograr dominar la forma de trabajo que de ellas emana, se logra entender que el contexto inmediato es indispensable, así como los intereses del alumno; se hacen partícipes a los padres y madres de familia, se diseñan situaciones y materiales didácticos, se abordan temáticas a partir de un trabajo transversal, se da importancia a las artes, la educación socioemocional, el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como la práctica del deporte.

Con el trabajo en multigrado se pueden desarrollar y fortalecer los elementos mencionados en el párrafo anterior; por otra parte, puede haber aspectos poco favorables como: la lejanía de las comunidades en donde se encuentran este tipo de escuelas; la atención es a varios grupos a la vez; en necesario cumplir con encomiendas y responsabilidades de tipo administrativo; en ocasiones las costumbres y dinámicas de la comunidad, entre otros. Estas situaciones representan un reto para el alumno normalista y el docente formador, que, si ellos se lo proponen, es posible convertir los retos en áreas de oportunidad para mejorar la práctica docente.

Lo anterior permite el diseño e implementación de talleres, obras de teatro, rallys deportivos y académicos, clubes diversos, es decir, buscar la manera de llegar hasta los alumnos de educación primaria, a los padres de familia, en un marco de respeto, empatía y tolerancia, buscando siempre el trabajo en equipo. Esto en conjunto, genera alumnos felices y motivados; con la apertura de recibir propuestas para desarrollar el trabajo.

La transformación de la escuela a través de la figura docente, se debe comprender desde quienes forman a los docentes de educación primaria, como también, los alumnos normalistas, esto fue el propósito de Freinet, por lo que sus aportaciones giraban en torno a esa Acción Pedagógica, misma que liga al niño con su medio social y con los problemas que le atañen a él y su entorno. El niño construye su vida por medio de una laboriosa experiencia tanteada que debemos hacer lo más frutífera y rica posible (Juif, 1988).

Es importante y necesario hacer una reflexión planteando los siguientes cuestionamientos ¿es en verdad la metodología para EM, exclusivamente para este fin? ¿Por qué no se trabaja en escuelas de organización completa o unigrado? ¿Qué falta en los docentes y alumnos normalistas de EM para que realmente se sientan preparados o con las herramientas para desempeñarse de mejor manera?

Las respuestas pudieran parecer obvias, sin embargo, se pretende hacer análisis y reflexión a fondo, así como entender que la profesión docente exige, entre muchas otras cosas: compromiso, asumir responsabilidades, preparación permanente, generar trabajo colaborativo, mostrar empatía, cuidar su salud física y mental. Hay mucho por hacer, eso sí, no será posible hacerlo si se carece de elementos y características para desarrollar una labor docente.

Otro elemento importante a tomar en cuenta al momento de proponer formas de intervención bajo esta metodología, es la relacionada a las secuencias didácticas, las cuales tienen algunas características, entre ellas, se puede mencionar que cada secuencia desarrolla el tema o proyecto específico en tres momentos o sesiones, considerando, en primera instancia, el tema común con actividades diferenciadas (las que se abordarán por grado); la estrategia de planeación que se propone o sugiere, consiste en trabajar con un tema común para todo el grupo, asignando actividades diferenciadas por ciclo y/o grado, y aprovechando el lenguaje (expresión oral, lectura y escritura) como eje transversal en cada una de las asignaturas. Dicha propuesta es el resultado de haber observado y retomado experiencias de distintos maestros respecto a cómo organizan y planean sus clases.

Con respecto al apartado de tema en común se sugiere que sea en tres momentos, mismos que también aplican a escuelas de organización completa, refiriéndose a:

...la actividad inicial, es decir, para todo el grupo (un juego, uso de materiales diversos, diálogo entre el docente y los alumnos), es aquí donde se debe partir de una situación didáctica, con el apoyo de distintas herramientas pedagógicas para su diseño y desarrollo, logrando así, que se promueva el intercambio de saberes de éstos; otro momento, son las actividades diferenciadas (explicación de temáticas, cuidar la contextualización, lectura de sus libros de texto, resolución de ejercicios, trabajo en equipo, entre otros), estas aplican para trabajar ya con una separación por grados, en caso de que no sea posible, sería por ciclos, esto último aplica, especialmente, cuando se trata de un docente unitario, incluso, también, bidocente; el siguiente momento es la actividad de cierre o puesta en común, en algunos casos será con todo el grupo y en otros por ciclo, se sugiere la primera opción, pero quedaría a consideración de los docentes, según la dinámica de los grupos a atender, así como la dificultad de las

temáticas abordadas, lo importante es poner en común los conocimientos o aprendizajes obtenidos. (SEP, 2005, p.22)

Por ello es de suma importancia que, desde la formación inicial de los docentes, se busque o contribuya al desarrollo de distintas habilidades comunicativas en los alumnos, que quede claro, que no sólo aplica a una asignatura o campo, sino que el trabajo debe ser transversal. El alumno normalista debe ser capaz de atender de manera simultánea, más de un grado en el mismo salón.

Otro dato a tomar en cuenta, es el relacionado con el número de docentes que se hacen cargo de EM; si un docente atiende todos los grados que existen en la escuela, es denominada como unitaria completa o incompleta, según el número de grados; si el total de la población escolar es atendida por dos maestros la escuela es bidocente; si son tres maestros, tridocente. Una escuela es multigrado si alguno de los docentes atiende más de un grado simultáneamente; así, la escuela multigrado con más docentes frente a grupos que se puede llegar a encontrar, es de cinco profesores.

En adición a lo que se ha destacado, se insiste en los siguientes puntos para la reflexión:

- a) Las escuelas multigrado, como fenómeno educativo, son un reflejo de la diversidad y los desafíos que enfrenta el sistema educativo en muchos rincones del mundo. A pesar de sus limitaciones en términos de recursos y personal, estas instituciones desempeñan un papel crucial al llevar la educación a comunidades remotas y desatendidas. Sin embargo, la discusión en torno a su existencia y su futuro plantea importantes interrogantes sobre la calidad y la equidad educativa.
- b) Es innegable que las escuelas multigrado enfrentan obstáculos únicos. Con un número reducido de estudiantes y, a menudo, con un solo docente a cargo de múltiples grados, el desafío de brindar una educación de calidad se magnifica. La carga laboral adicional para los maestros, que pueden desempeñar roles múltiples, desde la enseñanza hasta la administración escolar, agrega una capa adicional de dificultad. Además, la falta de recursos y la ausencia de personal especializado pueden limitar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes.
- c) A pesar de estos desafíos, es esencial reconocer el valor intrínseco de las escuelas multigrado. Son bastiones de inclusión educativa, garantizando que incluso en las regiones más remotas, cada niño tenga acceso a la educación. Además, fomentan un sentido de comunidad y pertenencia, donde los estudiantes se sienten

arraigados a su entorno educativo, lo que puede tener efectos positivos en su compromiso y motivación.

- d) No obstante, la mera existencia de estas escuelas no es suficiente. Es fundamental que se reconozcan y aborden las deficiencias que enfrentan. La excelencia educativa no debe ser un privilegio reservado para aquellos que viven en áreas urbanas o tienen acceso a recursos abundantes. En lugar de simplemente aceptar las escuelas multigrado como una realidad inevitable, debemos comprometernos a mejorarlas.
- e) Este compromiso implica una inversión significativa en recursos y apoyo para estas instituciones. Esto puede incluir la capacitación profesional para los maestros, el suministro de materiales educativos adecuados y la implementación de programas de apoyo académico. Además, es crucial explorar modelos alternativos de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las necesidades específicas de las escuelas multigrado, aprovechando las tecnologías educativas y las mejores prácticas pedagógicas.
- f) Al mismo tiempo, debemos ser conscientes de que no todas las escuelas multigrado son iguales. Algunas pueden funcionar de manera ejemplar, ofreciendo una educación de calidad a pesar de las limitaciones. Es importante aprender de estas experiencias exitosas y buscar replicar sus prácticas en otras instituciones similares.
- g) El debate entonces, sobre las escuelas multigrado no se trata solo de su existencia, sino de su capacidad para cumplir con su misión educativa. Al reconocer los desafíos que enfrentan y comprometernos a abordarlos, podemos asegurar que todas las comunidades, independientemente de su ubicación geográfica o su tamaño, tengan acceso a una educación de excelencia. Esta es una responsabilidad que recae en todos, como sociedad comprometida con la equidad y la justicia educativa.

Por tanto, un docente de escuela multigrado, no solo tiene la tarea de enseñar a un número a veces limitado de alumnos, pero con distintos niveles, diferentes edades y grados escolares, sino que además realiza actividades en beneficio de la localidad donde se desempeña en la enseñanza, se trata de llevar a cabo acciones que ayuden a otros, como guía y líder de la comunidad.

Resulta de bastante utilidad que dentro de los programas de estudio actuales en las escuelas normales, se tomara en cuenta a las escuelas multigrado, no solamente con un curso de optativo, y la práctica docente durante ocho semanas en un ciclo escolar, pues es necesario implementar una intervención debidamente estructurada, en la que se retomen las

reflexiones aquí plasmadas; características, implicaciones, necesidades, ventajas, desventajas, entre otras situaciones, hablan por sí mismas, demandando una reivindicación de la educación en los contextos más alejados, como línea de ejemplo a escuelas urbanas o de organización completa.

Cualquiera que sea la alternativa de mejora no debe dejar de lado los aprendizajes esperados o contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje, temas de interés o problemáticas, adaptar o ajustar aspectos de los libros y proyectos para lograr la vinculación con el contexto y necesidades.

Dos de los elementos a retomar en la metodología multigrado son la planeación didáctica y el manejo de la disciplina; la primera se realiza a partir de la correlación de contenidos, campos formativos (antes asignaturas) y grados; normalmente se aborda una problemática o tema de interés, asociados a los proyectos en sus diferentes escenarios, esto se busca efectuarse para todo el grupo, solo varía el nivel de complejidad y el producto final o entregables, de acuerdo con las fases y alumnos a atender.

Respecto a la disciplina, esta requiere que el maestro utilice constantemente instrumentos y herramientas, que le permitan llevar un registro sistemático de los alcances, de actividades y materiales para los diferentes niveles de aprendizaje. Las actividades permanentes para quienes terminan rápidamente, ayudan a controlar la disciplina, es claro que el alumno que no tiene trabajo, genera desorden y distracción para el resto de los compañeros que aún se encuentran trabajando; otro punto favorable para el manejo de la disciplina es apoyarse de los más adelantados en intención de que apoyen con una explicación entre pares; por supuesto que no se trata de dejar que les realicen las tareas, sino que solo sean orientadores.

Un aspecto más que ha cobrado relevancia, es la evaluación, por lo que es necesario destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben adaptarse a la realidad de cada estudiante; los maestros pueden ofrecer apoyo adicional a aquellos que lo necesiten y desafíos adecuados para aquellos que están más avanzados, esto permite contar con un ambiente inclusivo en el que todos los alumnos tengan la oportunidad de avanzar y alcanzar al máximo sus procesos.

Lo importante de la evaluación en grupos multigrado es su papel en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al trabajar con compañeros de diferentes edades, los estudiantes aprenden a colaborar, comunicarse y resolver conflictos de manera efectiva. La evaluación formativa, que se centra en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales, fomenta la autoevaluación y la reflexión, habilidades que son esenciales para el éxito en la vida.

Es evidente que, como en todas las situaciones y escenarios, existen ventajas y desafíos, ya que, en la evaluación, los maestros deben ser creativos y flexibles en la elaboración de instrumentos para que sean justos y significativos. También es importante tener en cuenta el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes al diseñar y aplicar evaluaciones, para evitar sesgos y garantizar la validez de los resultados; esto último representa un reto que requiere de una comunicación y trabajo conjunto de autoridades, docentes y familias.

CONCLUSIONES

Se trata de comprender que en cualquier lugar, tiempo y circunstancia es posible adquirir conocimientos y habilidades, desde la oficina, la casa, durante actividades recreativas, en las aulas, entre pares, con otros grupos de edad, sobre todo, se tiene al alcance aquello que es del interés de la persona, de lo que le beneficia y le agrada en materia de saberes. La propuesta del trabajo en multigrado requiere de la participación de todos los actores sociales, educativos, escolares, para que apoyen en las encomiendas para el desarrollo y fortalecimiento de saberes.

En cuanto a los equipos de profesores o Cuerpos Académicos que llevan a cabo investigación educativa desde distintos enfoques, desempeñan un papel fundamental en el diseño y desarrollo de propuestas que contribuyen al logro de la excelencia educativa en las escuelas y grupos multigrado. Su labor va más allá de la simple transmisión de conocimientos; se trata de un compromiso con la mejora continua y la innovación en la enseñanza-aprendizaje.

Primero, porque los CA son clave en la generación de conocimiento mediante la investigación. A través de estudios, análisis y reflexiones, estos profesionales exploran nuevas estrategias pedagógicas, identifican tendencias educativas, y desarrollan herramientas y recursos didácticos adaptados a las necesidades específicas de los grupos multigrado. Este conocimiento investigativo se convierte en la base sobre la cual se construyen propuestas educativas sólidas y efectivas.

Además, los equipos de docentes investigadores actúan como agentes de cambio y promotores de la innovación en el ámbito educativo. Su labor consiste en traducir los hallazgos de la investigación en prácticas concretas y aplicables en el aula. Esto implica diseñar programas de formación docente, elaborar materiales didácticos pertinentes, y proponer

metodologías pedagógicas inclusivas y participativas a fin de atender las necesidades y ritmos de aprendizaje en los grupos multigrado.

Otro aspecto relevante es su función como facilitadores del aprendizaje colaborativo y la construcción de redes de apoyo entre docentes. Los cuerpos académicos promueven el intercambio de experiencias, el trabajo en equipo y la retroalimentación constante entre los profesionales de la educación. Esto fortalece la comunidad educativa, fomenta la reflexión crítica sobre la práctica docente, y potencia la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos que implica la enseñanza en contextos multigrado.

Finalmente, los CA tienen grandes posibilidades de impulsar la excelencia educativa en las escuelas y grupos multigrado, ya que, al generar conocimiento, promover la innovación, y facilitar el trabajo colaborativo entre los docentes, es posible lograr ambientes de enseñanza y aprendizaje auténticos e inclusivos, que respondan a las necesidades y realidades de los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico o cultural.

LITERATURA CITADA

- Boix Tomás, Roser y Buscà, Francesc (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 2, pp. 115-133.
- Carrete-Marín, N. & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática, *Revista Brasileira de Educação do Campo*, vol. 6, pp. 1-31.
- Carrete-Marín, N. (2023). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 987-998.
- DOF (2015). Acuerdo 23/12/14. *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015*. http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas_2015.pdf
- Hernández, S. & Ramírez, E. (2019). *Escuelas multigrado: realidades, fortalezas, debilidades y desafíos*. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Juif, P. (1988). *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Narcea.
- Maldonado, A. M. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*. RESU. pp. 107-122
- Monge, C., García-Prieto, F. J. & Gómez-Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria: un campo por explorar, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 141-159.
- Ortega & Hernández (2016). *La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente*. Ra Ximhai. pp. 295-303
- SEP (1997). *Plan y Programas de Estudios*. Licenciatura en Educación Primaria. México, D.F.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México, D. F.: Constantine Editores.
- SEP. (2006). *Guía Didáctica Multigrado*. Ciudad de México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. pp. 10-12
- SEP (2012). *Plan y Programas de Estudios*. Licenciatura en Educación Primaria. México, D.F.
- SEP (2018). *Plan y Programas de Estudios*. Licenciatura en Educación Primaria. México, D.F.
- Vences-Esparza, A. & Flores-Alanís, I.M. (2017). *La consolidación de los Cuerpos Académicos. Un Análisis de los Factores que Intervienen en su Evolución*. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0657.pdf>
- Yuren, T., Escalante, F.A. & López, F. I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio de Caso. *Revista de la Educación Superior*. RESU. pp. 75-99

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, a los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, docentes colaboradores en la labor de enseñanza, seguimiento y evaluación en la práctica de los normalistas en grupos multigrado, a todos aquellos que dieron las facilidades para su desarrollo pertinente.

SÍNTESIS CURRICULAR

Vianey Sariñana Roacho

Docente de tiempo completo en la escuela normal, con 23 años de servicio; las líneas de investigación son: gestión educativa, evaluación de procesos y productos. Maestra en Pedagogía y Doctora en Gestión educativa, desde una perspectiva humanista. Autora y coautora de libros, artículos de revistas y ponente en eventos locales, nacionales e internacionales. Correo: vsroacho@gmail.com

Santa Edén Sariñana Roacho

Licenciada en Educación Primaria, en la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”; Maestría y doctorado en Pedagogía, con Mención Honorífica por el Centro Pedagógico de Durango A. C. Promotora y representante del deporte en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”, Ha sido autora y coautora de varias ponencias, relacionado con la intervención docente. Correo electrónico: sarinana4roacho@gmail.com

LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES: UNA EXPERIENCIA HACIA LA CONQUISTA DE UN PERFIL PRODEP Y RETOS PROFESIONALES

RESEARCH TEAMS IN NORMAL SCHOOLS: AN EXPERIENCE TOWARDS ACHIEVING A PRODEP PROFILE AND PROFESSIONAL CHALLENGES

Georgina **Madrigal-Bueno**¹; José Pilar **Cázares-López**² y Aida Esperanza **Ontiveros-Calderón**³

Resumen

Develar indicadores presentes en los contextos que conduzcan a un planteamiento razonado que abra puertas acertadas a los grupos de investigación sobre las exigencias académicas del hacer pedagógico del formador de docentes en el contexto de la nueva escuela mexicana y la demanda profesional e investigativa de las Instituciones de Educación Superior (IES) para arribar al reconocimiento del Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), es la inquietud plasmada en este ensayo

académico. En su contenido, se hace un esfuerzo por compartir experiencias de un grupo de investigación de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) con la meta de arribar al perfil PRODEP, dificultades y retos en un contexto normativo complejo. La autoreflexión y análisis sistemático documental con alcance descriptivo de acciones dadas en el proceso de este reconocimiento, se basa en la recopilación de datos generales de los Cuerpos Académicos (CA) de las escuelas normales que dan cabida a propuestas de automejora y mejora institucional normativa.

¹ Maestrante Catedrático de la Escuela Normal de Sinaloa. Integrante del cuerpo de investigadores en la institución. kitymadrigalbueno@gmail.com

² Maestrante Catedrático de la Escuela Normal de Sinaloa. Integrante del cuerpo de investigadores en la institución. sin02.jcazaresl@normales.mx

³ Maestrante Catedrático de la Escuela Normal de Sinaloa. Integrante del cuerpo de investigadores en la institución. ahida2000@hotmail.com

Palabras clave: Perfil PRODEP, cuerpos académicos, educación normal, indagación, docencia y divulgación.

Abstract

To Unveil indicators present in the contexts that lead to a reasoned approach that opens successful doors to research groups on the academic demands of the pedagogical work of the teacher trainer in the context of the new Mexican school and the professional and research demand of the IES to arrive at the recognition of the PRODEP profile is the concern reflected in this academic essay; in its content an effort is made to share experiences of a research group of the

Normal School of Sinaloa in the goal of arriving at the (IES, 2019) profile, difficulties and challenges in a complex regulatory context. The self-reflection and systematic documentary analysis with descriptive scope of actions given in the process of this recognition is based on the collection of general data of the ACs of the normal schools undertaken that accommodate proposals for self-improvement and regulatory institutional improvement.

Keywords: PRODEP profile, academic bodies, normal education, research, teaching and dissemination.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa como camino metodológico para generar conocimiento y rutas de mejora en el hacer pedagógico, surge en los programas de educación normal en 1984. Ante la mirada del ente social, la carrera normalista pasaba a reconocerse como universitaria y adquirir el rango de licenciatura por solicitar para su ingreso como estudio antecesor el bachillerato. Por el mismo lado, las escuelas normales al obtener este rango académico arribaban a una aspiración histórica de convertirse en integrantes de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Esta aspiración histórica se convierte en un fantasma, al deslindar en estos tiempos a las escuelas normales como instituciones de educación superior de las IES y es hasta el 2006, cuando como política nacional se les introduce en esta categoría. (Anuies, 2019) (<http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>, 2019.)

¿Qué equivale para las escuelas normales introducirse en la familia de las IES?

Una IES cumple con las siguientes características:

- El perfil académico de su cuerpo docente.
- La pertinencia y competitividad de la producción científico-tecnológica de la institución.

- La amplitud, actualidad y capacidad innovadora de los perfiles de formación ofrecidos, tomando en cuenta la pertinencia profesional, la de tipo científico-tecnológico y la social.
- La capacidad de planeación estratégica y de gestión académico-administrativa de los órganos de gobierno de la institución.
- La capacidad de la institución para absorber e impactar en los ámbitos sociales (Galván A, 2017).

En cuanto a las funciones esenciales que desarrollan las Instituciones de Educación Superior se tiene:

1. Docencia.
2. Generación y aplicación innovadora del conocimiento.
3. Extensión y difusión de la investigación.
4. Tutoría (Galván A, 2017).

De estas cuatro funciones, la más débil en el normalismo era en años anteriores la generación y aplicación del conocimiento y por consecuencia su divulgación, de allí que una de las prioridades en aquellos tiempos fue el diseño y ejecución de la investigación educativa para la producción y propuesta de la experiencia investigativa.

En este sentido, para que las escuelas normales pudieran ingresar a las IES representó un gran reto, lo primero fue integrarse al esquema del Programa de mejora Profesional (PROMEP), ahora Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP); y es hasta 2009 cuando logran incorporarse. Con relación a las universidades del país, éstas arribaron a este patrón un par de años atrás.

El perfil PRODEP (Perfil deseable de un docente de educación superior), es un reconocimiento que la SEP otorga a través de este programa a los trabajadores de tiempo completo de escuelas normales como máximo reconocimiento a las funciones universitarias que realizan y evidencian. Si se centra la atención en esta última información, queda claro que para que un trabajador normalista arribe a esta distinción, es necesario ejecutar las cuatro funciones esenciales de la educación superior, de allí la importancia de que en las escuelas normales se realicen, además de docencia y tutoría, investigaciones, así como la publicación o divulgación de sus resultados a través de diferentes fuentes (Pública S. d., 2019).

La estrategia de la Dirección General de Educación Superior para los Maestros (DGEsUM) para arribar a estas aspiraciones, fue la habilitación académica y avances en la investigación en las escuelas normales a través de la conformación de los Cuerpos Académicos (CA), que dentro del proceso de gestación se someten a las etapas siguientes:

1. Equipos de investigación.
2. Perfil PRODEP.
3. Cuerpo académico nivel inicial.
4. Cuerpo académico en desarrollo.
5. Cuerpo académico segundo nivel.
6. Cuerpo académico consolidado.

El interés en este espacio de participación, es presentar a través de la experiencia vivida como cuerpo de investigación en la Escuela Normal de Sinaloa, una reflexión sobre los procesos institucionales emitidos formalmente por las IES para arribar a un perfil PRODEP, su apertura hacia la integración de profesionales de la educación en estas tareas, dificultades hacia la conquista y retos profesionales.

Para el arribo a los resultados, se empleó una metodología de corte cualitativo de análisis de contenido, tomando como base la plataforma de congresos de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Se realizó una sistematización analítica de ponencias, artículos de investigadores de escuelas normales del país que desarrollan análisis en la conformación de cuerpos académicos, sus dificultades y retos. Este marco referencial de experiencias investigativas y lo vivido en la institución, permitió localizar áreas de oportunidad para fortalecer el alcance del perfil PRODEP deseable en el cuerpo de investigación al que se pertenece.

Este ensayo se estructura en cuatro partes, se inicia por contextualizar esta aspiración académica con la política de investigación de los CA en educación superior. Dos: se describe el tránsito de la educación normal a las IES, su personal académico y la interacción académica de este cuerpo de investigación. Tres: se introduce la conformación de los CA ante la reforma de educación normal 2022. Se cierra con reflexiones finales que a juicio personal podrían facilitar la normativa para la integración del cuerpo de investigación al perfil PRODEP.

Cuerpos académicos e investigación educativa

Los acontecimientos nacionales e internacionales en relación a la integración de la educación normal a la política de las Instituciones de Educación Superior, trajo como consecuencia en nuestro país la creación de un programa de profesionalización docente para desarrollar competencias docentes investigativas en las plantas docentes denominado Programa del

Mejoramiento del Profesorado (Promep), en nuestros días se conoce como Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

El objetivo central de PRODEP es fortalecer la investigación educativa en el profesorado, además, fomentar la cultura de la colaboración y cooperación colectiva, para generar comunidades de investigación que actúen en su entorno para el fortalecimiento e innovación de la tarea académica.

PRODEP aspira a que los profesores de educación normal “se articulen y consoliden en CA y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno” (Pública S. d., 2019).

Ante la responsabilidad de formar profesionales de la educación, donde el enfoque curricular demanda a docentes que utilicen la investigación educativa para entender, reflexionar, analizar y mejorar el hacer pedagógico, los formadores requieren de “la sólida formación académica del profesorado y su articulación en CA comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento” (Gil, 2000, pág. 3).

¿Qué es un cuerpo académico (CA)? Los Cuerpos Académicos son una modalidad de organización académica con grupos de docentes que trabajan una o diversas líneas de investigación generadoras de conocimiento, que desarrollan su trabajo centrados en un objeto de estudio común dentro del campo educativo, su característica principal es el trabajo colegiado, “comparten objetivos y metas académicas articuladas con una o varias Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios y además, atienden los programas educativos afines a su especialidad” (SEP, 2019a).

Se conforman con formadores de docentes de tiempo completo de las Escuelas Normales que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios, así como un conjunto de objetivos y metas académicas.

Para alcanzar el reconocimiento de un CA, se tiene que partir de la obtención del perfil deseable y de allí pasar por niveles de consolidación:

1. CAEF: Cuerpo Académico en Formación.
2. CAEC: Cuerpo Académico en Consolidación.
3. CAC: Cuerpo Académico Consolidado.

Es notorio que el primer paso evolutivo en esta política de consolidación de CA es la integración de un equipo de investigación, donde cada integrante se esfuerce por arribar al perfil deseable PRODEP.

Llegar a éste implica poseer:

- Nombramiento académico laboral de TC.
- Grado académico mínimo de maestría.
- Producciones académicas en libros, revistas o memorias.
- Trabajos en docencia, situados en tutorías o dirección individualizada.
- Gestión académica.

Del año 2009 a la fecha, la integración de CA en las escuelas normales ha crecido considerablemente aunque sin alcanzar aún los porcentajes necesarios que demanda la población a atender y las currículas formales de formación, de ahí la necesidad de reflexionar en esta línea; revisar la pertinencia de estos lineamientos normativos y las reglas que permiten dar acceso a los profesionales a estos rangos de reconocimiento ya que es en la realidad práctica donde se ven los alcances, dificultades y necesidades y sobre todo explicaciones sobre la falta de incorporación de docentes a esta iniciativa de la investigación educativa.

Los Cuerpos Académicos (CA) en las Instituciones de educación Superior (IES)

Las escuelas normales del país alcanzan el rango de licenciatura a partir de la reforma de 1984, de ser consideradas carreras técnicas pasan a ser instituciones de nivel superior, se ubican dentro de las IES en el 2006 y al esquema PRODEP en el 2009.

En 1984 se estableció que la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendría el grado académico de licenciatura (Baas, 2015; Cruz y Perdomo, 2016). A partir de entonces, las normales se considerarían, formalmente, como IES (Deceano, Guevara y González, 2004). Sin embargo, esto no sucedió así, ya que ese año (1984) se crearon las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública en los estados, responsables de administrarlas junto con los servicios federales de educación básica y normal y los servicios estatales de educación (SEP, 2008), por lo que seguían sin ser consideradas como parte de la educación superior en México. (Deceano, 2004)

Es hasta el 2005 cuando administrativamente se reconoce a las normales como IES a partir de la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Mendoza, 2014; Romero & Aguilar, 2017).

En miras de la transformación académica y conquista de la calidad, a partir de la creación de DGESE los programas de educación normal se alinean con los de educación superior.

¿Qué equivalía entrar en PROMEP hoy PRODEP?, para reconocerse a las instituciones normalistas en este esquema, tenían que cubrir la interacción de la docencia con la investigación, en esos tiempos el personal de formadores de docentes en la mayoría tenía formación técnica, eran pocos los que desarrollaban estudio de licenciatura. Resultó necesario en estos tiempos generar líneas de habilitación académica con los formadores para comprender, ejecutar y divulgar la investigación.

La currícula formal antes de 1984, solicitaba un perfil de egreso centrado en la pedagogía y la didáctica lo importante era que los estudiantes comprendieran los contenidos de la educación básica y seleccionaran técnicas y metodologías adecuadas en procesos de enseñanza.

El análisis del hacer docente se centraba en las observaciones y experiencias técnicas utilizadas en los espacios áulicos, midiéndose la eficiencia en los niveles de aprendizaje de los alumnos evidenciados por evaluaciones técnicas. Así que, al introducirse la malla curricular de educación normal como licenciatura, éran pocos los docentes que entendían de la investigación como espacio de reflexión y búsqueda de alternativas de mejora. “El origen de las escuelas normales daba cuenta de la docencia y la cultura, de allí que la incorporación a PRODEP implicó un gran reto para estas instituciones” (Galván et al., 2017; Romero y Aguilar, 2017).

Uno de los grandes puntos a atender por parte de PRODEP en las escuelas normales, fue la habilitación de docentes para fortalecer académicamente al personal responsable de la ejecución de los programas y preparar a este mismo hacia la integración de las figuras demandadas: Cuerpos Académicos.

Las ventajas obtenidas para el personal de escuelas normales al integrarse a los CA fueron:

- Recursos tipos becas para elaboración de tesis.
- Apoyos para proyectos de investigación ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Apoyos para divulgación académica.

En relación al financiamiento de las escuelas normales, estas han contado, desde 2005, con el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (ProMIN) y el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) para otorgar apoyos económicos con base en una planeación estratégica participativa que implique implementar proyectos académicos que impacten en la calidad de

sus programas educativos. Al valorar esos proyectos, se establece que se le dé prioridad a las escuelas normales que hayan “participado en el PRODEP y elevado permanentemente el nivel de habilitación de sus profesores/as” (SEP, 2016, p. 32). Este canal financiero ha sido tomado como apoyo a las tareas de CA en la mayoría de las escuelas normales.

Los CA desde sus inicios en 2009 han tenido un proceso de crecimiento en cuanto a su numerosidad. Se inició con el registro de 32 CA a nivel nacional, alcanzando 243 en el 2022. Esto es:

Tabla 1. CA registrados en 2009 y 2022 y nivel de alcance

AÑO	NIVEL ALCANZADO DEL CA			
	Formación	Desarrollo	Consolidado	Total
2009	32			32
2022	171	64	8	243

Fuente: Tomada de la página de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU, s. f.)

[http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.Htm?tab=.](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.Htm?tab=)

El despegue de creación de CA a nivel nacional contenidos en la gráfica anterior da muestra de crecimiento considerable de éstos, pero la temporalidad existencial es de 13 años donde además el mayor porcentaje es de CA en formación.

En términos generales, según la SEP (2019) existen un total de 6,106 cuerpos académicos en todos los subsistemas de educación superior en las diferentes áreas de conocimiento. De estos, 63% se encuentra en las Universidades Públicas Estatales (UPE), mientras que solo 4% se localiza en las escuelas normales y 7% en los Institutos Tecnológicos Federales. Estos últimos empezaron a participar en el PRODEP un año antes que las escuelas normales.

El panorama descrito en relación al registro de CA en PRODEP da cuenta de que el mayor número de participación está en las universidades públicas y un porcentaje menor en las escuelas normales, sin embargo, es de suma importancia analizar estos datos, pero bajo la mirada enfocada en las escuelas normales con relación al nivel de composición y apoyo económico.

Una de las explicaciones dadas en relación al porcentaje de registro de los CA en comparación con las Instituciones de Educación Superior es en primer lugar, la ventaja del tiempo de introducción al sistema que de alguna

manera les dio cierta posición ya que cualquier institución que deseaba ganar reconocimiento respondía al:

- Número de participantes.
- CA acreditados.
- Disponibilidad de infraestructura.
- Prestigio.

El escenario de incorporación de las escuelas normales a la investigación y a PRODEP fue complicado, desde la inexistencia de un plan estratégico institucional encaminado a resolver la falta de profesionales académicos de tiempo completo, además sin perfil profesional de posgrado demandado y la muestra de competencias investigativas. A esto se le agrega el modelo organizativo de contratación donde la cultura de la herencia y compromiso político está encima de los perfiles profesionales, aún en la actualidad se reconoce la cultura de herencia laboral.

Catalina Ortiz Macías en el trabajo de investigación “El desarrollo de la investigación en las escuelas normales de la región noroeste de México”, conduce a detectar factores que contribuyen al avance de la investigación en las escuelas normales, plantea que en 2018 PRODEP reconoce a 198 cuerpos académicos en 98 normales públicas, lo que significa que más de 600 docentes de estas instituciones son docentes-investigadores. La región destacada en esta tarea es la noroeste, dando énfasis a los estados de Chihuahua, Sinaloa y Sonora, estos dos últimos con más CA consolidados. Los factores localizados en la investigación, son de inicio el entorno de la investigación educativa en las Escuelas Normales (EN). Dos, la relación encontrada entre los estudios de posgrado como principales marcos para la formación y producción académica de los docentes investigadores de las EN. Tres, la investigación como una función integrada a las tareas sustantivas de las EN vs la investigación como un trabajo al margen de la investigación. Y Cuatro, la construcción de la propia identidad profesional como docente-investigador, un reto asumido en las EN (Ortiz Macías, 2020, pág. 11).

Los datos arrojan que la consolidación de un CA, es exitosa cuando se establece entre los formadores de docentes una relación entre la preparación profesional y el nivel de investigación: “Hay una relación importante entre los docentes que tienen un posgrado y el nivel de investigación, porque principalmente los profesores que tienen maestría y doctorado son aquellos que han realizado algún tipo de investigación” (Mtra. Jefa del Departamento de Formación y Actualización Docente de la Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa, comunicación personal, 19 de diciembre, 2016) (Ortiz Macías, 2020, pág. 12).

Un dato reflejado en el estudio de Ortiz Macías es el enfoque de la preparación académica de los que se han consolidado como CA, el caso de una maestra de Sonora que comenta: “Creo que la preparación profesional que yo recibí en una maestría enfocada a la investigación, no a la profesionalización, me ayudó mucho. La hice en innovación educativa en la universidad de Sonora, eso me ayudó mucho a incursionar en investigación” (Ortiz Macías, 2020, pág. 13).

Los resultados que arroja esta investigación datan en que la actividad investigativa en las EN sigue siendo un tema emergente, donde se conceptualizan los estándares de las IES y la proyección del trabajo de investigación de sí mismas para posicionarse como agentes de investigación considerando que la función sustantiva de la indagación se integre a la cultura académica institucional.

Otra experiencia de investigación en esta línea es la de Carlos Javier del Cid García y José Ángel Vera Noriega, referida a la evaluación de la funcionalidad institucional de las escuelas normales desde la perspectiva docente, donde los resultados exponen las funciones relacionadas con la generación de la investigación, valorando la generación del conocimiento científico como factor innovador.

Esta investigación se realiza en el estado de Sonora, donde el formador de docentes cuenta con un centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). Este organismo define las políticas académicas, de investigación y posgrado. Los maestros entrevistados declaran que en este proceso resulta complicado el financiamiento de proyectos de investigación y la descarga de horas para llevarlos a cabo. Por otro lado, la falta de habilidades metodológicas de la mayor parte de la planta académica obstaculiza el desarrollo de productos de investigación que se cristalicen en publicaciones en revistas indexadas (Del Cid. García, 2019).

Es importante mencionar que este centro carece de una política para la formación investigativa donde se fortalezcan los cuerpos académicos, su visión es la formación académica.

La muestra investigada que la conforman fueron las instituciones: ENSH, ENSO, ENSN, CREN, ENRGPEC, BYCENES, ENEF y ENEE, quienes determinan en sus respuestas en relación a la investigación y conformación de cuerpos académicos, que la política de cada institución formaliza el modelo de inserción de la investigación a su vida académica y a la consolidación de perfiles laborales que permitan a los maestros contar con elementos normativos que declaran las IES.

De allí que el modelo de las IES con características y organizaciones similares a los de las universidades, obliga a las EN a asumir modelos universitarios para elevar sus niveles de calidad.

Un hallazgo que comparte Carlos Javier del Cid, es la necesidad de fortalecer la autonomía de las funciones de los docentes, así como el perfil competencial para lograr un desempeño efectivo en tareas de generación y aplicación de conocimiento. Lo anterior con el fin de promover soluciones a las problemáticas institucionales y producir adecuaciones en los objetivos para mantener la vigencia y pertinencia social de las funciones y procesos. La generación de investigación permitiría identificar los factores de cambio necesarios para ajustar la pertinencia del perfil profesional de egreso, ya que, según la perspectiva de los docentes, el perfil de egreso es susceptible de transformaciones que eleven su nivel de pertinencia.

Los estudios de Ortiz Macías y Carlos Javier, aunque con miradas de investigación diferente concretan la dificultad de las EN para la conformación de investigadores e integración de CA. Por un lado, las condiciones políticas e institucionales de las EN y por otro, la creación de programas de profesionalización con enfoque de generación de conocimiento y desarrollo institucional a partir de la formación de investigadores.

Estos hallazgos se fortalecen con los resultados que el Instituto Nacional de Evaluación de México (INEE) ofrece como resultados de un trabajo de investigación realizado en las escuelas normales en relación a los ejes de formación considerados para arribar al perfil PRODEP. Tales ejes son: nombramiento académico laboral de TC, grado académico mínimo de maestría, producciones académicas en libros, revistas o memorias, trabajos en docencia, tutorías o dirección individualizada y gestión académica.

El grado alcanzado por los docentes dentro de su profesionalización es un punto importante en la conformación del CA, y la información recabada por el INEE muestra un porcentaje por debajo de la media que cuenta con un perfil mínimo que solicita el PRODEP para un perfil deseable.

A esta reflexión se le suma que el 50% de los maestros contratados en las escuelas normales poseen estudios de licenciatura que es el grado mínimo para dar clases, pero además se observa que a como avanza el tiempo el porcentaje de maestros con licenciatura disminuye y aumenta el de posgrado, pero si se hace un balance entre licenciatura 6.2% y doctorado 5.3% vemos que aún en estos tiempos hay más maestros con licenciatura que con posgrado.

Tabla 2. Porcentaje de personal académico por nivel de estudios

Nivel de estudio	Años escolares						
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Doctorado	1.5	1.9	2.4	2.9	4.0	4.7	5.3
Maestría	20.4	22.8	25.4	28.1	31.2	33.4	35.5
Licenciatura	64.6	62.0	60.2	58.6	55.8	53.0	51.3
Normal básica	2.4	2.5	2.1	2.0	1.8	1.8	1.7
Técnico	11.1	10.8	9.8	8.3	7.2	7.0	6.2

Datos obtenidos del Sistema de Información Básica de la educación normal (SIBEN) de la DGESPE.

Otra ruta de análisis es revisar en qué tipo de instituciones realizaron los posgrados los formadores de docentes:

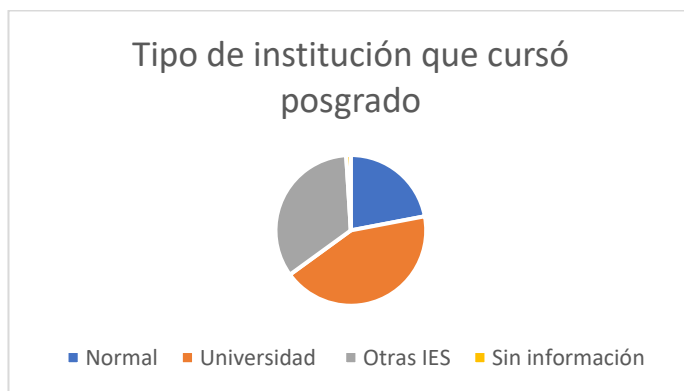


Figura 1. Personal académico por nivel de estudios.

Fuente: DGESPE.

Destaca que, del total de docentes con maestría, el 77% de ellos realizaron los estudios en Instituciones diferentes a la Escuela Normal en relación al 22% que lo hizo en su Alma Mater. Esto permite contrastar los discursos que exponen procesos endogámicos en las EN, para el caso de los estudios y obtención del grado de doctor la tendencia ha sido la misma: la mayoría de los docentes optaron por hacer un doctorado en Universidades y otras IES, en contraste con un 12% que lo hizo en una Escuela Normal.

Esto coincide con el factor encontrado por Ortiz Macías en la relación encontrada entre los estudios de posgrado como principales marcos para la formación y producción académica de los docentes investigadores de las EN así como el enfoque del propio programa de posgrado elegido, que en este caso debe de ir dirigido a la formación de investigadores.

Los directores y docentes de educación normal señalan que en sus instituciones enfrentan serias dificultades para crear y consolidar a sus cuerpos académicos, así como fomentar la investigación, publicación y difusión de sus resultados. Esto de alguna manera tiene que ver con el tipo de programa que se genera para los formadores de docentes, en un gran porcentaje los maestros eligen programas dirigidos a fortalecer contenidos de educación básica, desarrollo humano e innovación, pero son escasos los que se dirigen a la formación de investigadores.

Ya se declaraba en los resultados de la investigación de Ortiz Macías la importancia que tiene la línea formativa del programa de posgrado y su impacto para lograr cumplir con los criterios mínimos que se requieren en las evaluaciones externas de las que son objeto los maestros cuando aspiran a un perfil PRODEP.

Otro aspecto importante para generar un CA es la contratación de maestros de tiempo completo, pues normativamente se exige que cada CA se integre de tres profesionales con ese tipo de categoría para formar y registrarse ante PRODEP, la tabla siguiente de información nos muestra el número de maestros de normales que ostentan esa categoría.

Tabla 3. Porcentaje de docentes de educación normal por nivel de escolaridad y tipo de sostenimiento (2000-2001 a 2015-2016)

Ciclo escolar	Licenciatura incompleta o menos			Licenciatura completa			Posgrado		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2000-2001	8.3	4.7	7.0	76.6	81.6	78.1	15.1	13.7	14.6
2001-2002	7.5	4.1	6.3	75.4	82.9	78.1	17.1	13.0	15.6
2002-2003	6.9	6.0	6.6	74.3	80.8	76.7	18.8	13.2	16.8
2003-2004	10.4	6.0	8.9	72.1	80.8	75.0	147.5	13.2	16.0
2004-2005	7.3	3.9	6.1	73.9	80.3	76.2	18.8	15.8	17.7
2005-2006	2.5	1.0	2.0	75.1	82.0	77.4	22.4	16.9	20.6

2006-2007	3.0	1.8	2.8	74.0	70.5	72.9	22.9	27.6	24.3
2007-2008	3.1	1.8	2.8	74.0	70.5	72.9	22.9	27.6	24.3
2008-2009	2.7	1.6	2.4	73.2	72.8	73.1	24.1	25.6	24.5
2009-2010	2.9	1.4	2.	71.4	71.2	71.3	25.7	27.4	26.2
2010-2011	2.4	1.5	2.1	68.6	71.6	69.4	29.0	27.0	28.5
2011-2012	3.1	1.6	2.7	64.6	68.6	65.7	32.3	29.8	31.6
2012-2013	2.6	1.7	2.3	62.4	60.5	61.9	35.0	37.8	35.8
2013-2014	2.3	1.5	2.1	62.6	65.7	63.4	35.1	32.8	34.5
2014-2015	2.3	1.5	2.1	58.9	61.4	59.5	38.8	37.1	38.4
2015-2016	2.0	0.8	1.7	57.4	59.7	57.9	40.6	39.5	40.0

Nota: los ciclos escolares 2000-2001 a 2004-2005 el total de docentes según escolaridad corresponde al número de personal docente, docente especial y directivo con grupo. En los ciclos escolares 2005-2006 a 2015-2016 el total de docentes según escolaridad corresponde al docente, docente -investigador y docente-auxiliar de investigador que atiende la modalidad escolar, más el número de personal docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador que atiende la modalidad no escolarizada en ambos casos, Independientemente del nivel que atiende.

Fuente: INEE, cálculo con base en las estadísticas continuas del formato 9.11 (inicio de los ciclos escolares 2000-2001 a 2015-2016) DGPPYEE-SEP.

A esta situación hay que sumarle que en la mayoría de los casos este tipo de ascensos se dan por antigüedad, portando por consecuencia esta categoría, docentes que están a punto de jubilarse, por lo que organizar un CA no es parte de su propósito profesional porque les llevaría varios años para integrarlo y registrarlo.

Otra limitante vivida es la generación de plazas de tiempos completos para los trabajadores, éstas han estado limitadas en las escuelas normales, de allí los datos expuestos en el cuadro anterior. Estos procesos laborales se presentan como oportunidad de ascenso laboral y profesional entre lapsos de 8 a 10 años, siendo la mayoría del tipo de plazas que se boletinan de medios tiempos o por horas, de ahí otra dificultad de generar CA.

Otra situación que confluye al respecto, es el clima laboral en las instituciones el cual está determinado por fuerzas políticas de poder que determinan la agrupación colectiva de equipos de trabajo donde la visión de sus integrantes en muchas de las ocasiones se establece por acato a indicaciones de líderes externos y no como producto de análisis y reflexiones de situaciones indagadas.

Investigaciones dadas en la línea de conformación de grupos y productividad nos ofrecen elementos para desarrollar la integración de equipos de trabajo, exponiendo que la “composición de los grupos o equipos de trabajo es uno de los elementos importantes a considerar en el estudio de estas agrupaciones. Estos mismos autores sugieren que entre los aspectos que integran esta variable se encuentra el tamaño del grupo y su diversidad. El éxito del equipo o grupos parece depender, entre otras cosas, de su composición (Tröster, Mehra & Van Knippenberg, 2014). De ahí la importancia de cuidar estos elementos al momento de generar un CA.

La conformación de los CA ante la reforma de educación normal 2022

La Secretaría de Educación Pública ha definido estrategias para la nueva escuela mexicana a partir de bases legales sólidas en defensa de la inclusión y la pluralidad. Los distintos programas se basan en el trabajo colaborativo y en un ejercicio profesional de prospectiva en el que se toma en cuenta de manera central la experiencia, el conocimiento y las ideas de los docentes.

En relación a la educación normal, se genera de este acuerdo la estrategia nacional para la mejora de las escuelas normales, donde se busca establecer una correlación objetiva entre lo que se ha delineado en la educación básica a través de los planes de estudio 2022 y el personal académico para aplicarlos en los espacios áulicos. De ahí que el gobierno de la república estableciera el año 2022 como tiempo de arranque de los programas de estudio de educación normal 2022.

La reforma de educación normal está sustentada en 5 principios rectores:

1. Fortalecimiento de las instituciones de formación docente, lo que implica destinar los esfuerzos del Estado para mejorar la infraestructura de las EN, generar mejores condiciones para los formadores de formadores, instrumentar metodologías pedagógicas para contar con una sólida formación inicial.
2. Generación de procesos pedagógicos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información hacia un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas,

en un acto ético basado en el principio de que quien enseña aprende, porque retoma los saberes contextualizados de sus estudiantes.

3. Revalorización del magisterio que reconoce a las maestras y los maestros como agentes de transformación social y se traduce en la acción del Estado para el diseño, elaboración y aplicación de medidas que mejoren las condiciones en las que realizan su función y contribuyan al máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de los educandos.
4. Participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la Nueva Escuela Mexicana.
5. Formación integral, capacitación y actualización constante de los formadores de futuras maestras y maestros.

Anexando estos principios a lo que se ha estado desarrollando en este ensayo, encontramos en los principios 4 y 5 una relación directa hacia nuestra reflexión donde se demanda por parte del personal de las escuelas normales la autogestión para fortalecer la gestión curricular, pedagógica y administrativa estableciendo una correspondencia local regional y nacional.

El que los maestros de las escuelas normales se involucren en planteamientos de rutas curriculares dentro del diseño de planes y programas de estudio, demanda un desarrollo profesional en cuatro líneas:

1. Actualización y profesionalización
2. Perfil profesional
3. Investigación e innovación
4. Movilidad que permita mejorar la práctica en el aula.

A estas reflexiones se le agrega el ordenamiento jurídico que dice: “Artículo 25. Los planes y programas de estudio de las EN deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad (INEE, 2019).

La visión del articulado es que dichos planes y programas sean revisados y evaluados para su actualización, considerando el debate académico que surge de la experiencia práctica de las maestras y maestros, así como de la visión integral e innovadora de la pedagogía y la didáctica; además, de impulsar la colaboración y vinculación entre las EN y las instituciones de educación superior para su elaboración.

Esta visión acompañada de una necesidad hace impostergable el replanteamiento normativo de PRODEP en relación a los requisitos del

Perfil Deseable y sobre todo de la esencia y acción de los CA, arribando a lo que la NEM demanda para las escuelas normales en la intención de coadyuvar con los ejes de esta última.

CONCLUSIONES

En relación al propósito de este trabajo, que tiene que ver con la obtención del perfil PRODEP para cuerpos de investigación planteamos que:

- Los lineamientos normativos que dan apertura al reconocimiento de un cuerpo de investigación a Perfil PRODEP, está determinado por publicaciones académicas de ciertos niveles, en este caso deseamos aclarar que en la mayoría de los cuerpos de investigación se desarrolla cultura académica centrada en el fortalecimiento de la tarea escolar de las escuelas normales, desde las academias y aulas escolares.
- Como cuerpo de investigación no tenemos acceso a apoyos de ediciones o participaciones, de ahí las limitantes.
- Los maestros estudiados manifiestan que los programas de posgrado centrados en la formación de investigadores les han favorecido para integrar un CA, de ahí también la necesidad que en las EN deben de dar apertura a la generación de programas de posgrado con enfoque hacia la formación de investigadores.
- El entorno de la investigación educativa es urgente generarla en las EN donde surja el interés por realizar procesos de mejoras en la vida institucional mediante la investigación, facilitando intercambios académicos en otras escuelas normales que fortalezcan líneas de investigación.
- Es necesario hacer una revaloración laboral para la generación de plazas de TC, donde el marco normativo para adjudicarlas sea apegado a lo que demanda el perfil PRODEP.
- Las culturas de administración y organización escolar en las EN deben de apegarse a lo que normativamente exigen en la conformación de un perfil PRODEP, como la oferta de cursos de profesionalización relacionados con el fomento y desarrollo de la investigación, con documentos comprobatorios de 20 horas en adelante.
- La cultura académica laboral debe ejecutarse con la emisión de constancias que avalen la gestión educativa, tutoría y

acompañamiento en procesos de titulación, con principio de emisión como demanda PRODEP.

- La tarea investigativa debe integrarse de manera sustantiva en las tareas de las EN, todo programa de innovación y fortalecimiento a la currícula debe ser producto de una investigación por cuerpos colegiados.
- La investigación no debe realizarse sólo para participar en congresos de investigación nacional, sino deben de divulgarse en el seno de las EN para una reingeniería y mejora de los programas vigentes.
- Las tareas significativas que como docentes de escuelas normales poseemos son: desarrollo de estrategias de innovación, diseño de cursos para alumnos y maestros que fortalezcan los planteamientos curriculares activos, asesorías y tutorías para alumnos, investigaciones contextualizadas a tareas académicas cotidianas de la licenciatura, de ahí que de manera procesal se reconozcan estas tareas como necesidades para la conquista del perfil y la publicación como opcional, con eso secuenciar con un proceso de mejoramiento académico en la tarea que se desempeña, ya que a partir del Perfil Prodep se nos reconoce para integrar un CA.
- Los CA existentes en las escuelas normales, deben desarrollar una visión de apoyo y solidaridad hacia los docentes y la propia política institucional, para demandar líneas de capacitación tendientes a la profesionalización y facilitación de la planta docente hacia colectivos de trabajo colaborativo profesional.
- La visión institucional debe estar dirigida al cultivo y cosecha de CA internos que le den fortaleza y prestigio académico a la institución.
- Los CA deben de reconocerse como equipos multidisciplinarios integrados en las escuelas normales que además de hacer tareas de docencia, investigación y divulgación, tiendan a fortalecer y dirigir las tareas que los nuevos tiempos demandan en el emparejamiento de las nuevas visiones educativas como la de centrar sus esfuerzos en diseños estratégicos de mejora de la tarea educativa de las instituciones como producto del trabajo investigativo.
- Dirigir las tareas de codiseño curricular en las instituciones donde los CA forman parte.
- Ser diseñadores y responsables de programas de profesionalización para la planta docente de su institución que demandan datos estadísticos generados de estudios contextuales académicos para que los responsables de formación se enfrenten con certidumbre a

las tareas que competen como IES y sobre todo a la conformación de CA, que atiendan las líneas expresadas en este trabajo en relación a principios rectores de la propuesta curricular 2022.

LITERATURA CITADA

- Anuies. (18 de septiembre de 2019). *anuies*. Obtenido de estructura orgánica anuies: (<http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>, 2019.)
- Del Cid. García, C. j. (2019). Evaluación de la funcionalidad de las escuelas normales desde la perspectiva docente. *Investigación educativa*. 25-40.
- Deceano, F. G. (2004). Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>. *Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México. Recuperado de: https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf*, 132.
- Galván, A. R. (2019). *El origen de PRODEP en las escuelas normales del país. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf* . San Luis Potosí. México.: COMIE.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la educación superior* , 1-19.
- <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>, A. N. (2019.). *Consejos regionales*. México: SEP.
- IES. (18 de septiembre de 2019). *Anuies.mx*. Obtenido de Consejos regionales UIES: <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>,2019.
- Ortiz Macías, C. G. (2020). *El desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales de la región noroeste de México. En revista electrónica de investigación e innovación educativa, vol5 (2) junio 2020*. México: REIIE.
- Pública, S. d. (2019). *Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Diario Oficial de la*

Federación, Séptima Sección-Vespertina. Recuperado de: <http://sep.gob.mx/wor>. México: SEP.

Pública, S. d. (2021.). *Acuerdo número 39/12/21.por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2022.* México: SEP.

Pública, S. d. (2022). *Acuerdo número 29/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del programa para el desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022. Diario Oficial de la Federación,Séptima Sección-vespertina. recuperado de: <http://sep.gob.mx/work/mo>.* México: SEP.

RESEÑA

REVIEW

Título: Cuerpos Académicos de Profesionales de la Educación. Conformación, Evolución y Proyección

Coordinadores: Gloria Castro López, Mireya Rubio Moreno, Valentín Félix Salazar y Griselda Samayoa López

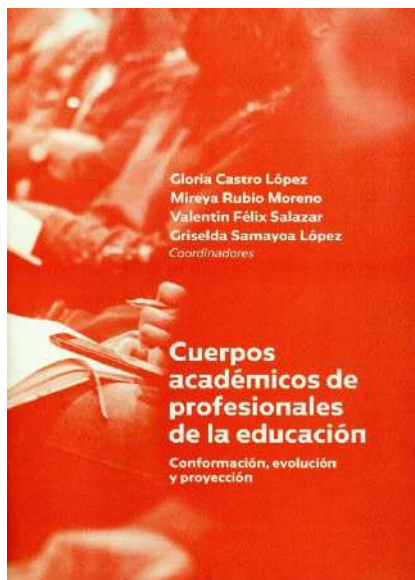
ISBN Escuela Normal de Sinaloa: 978-607-98227-7-4

ISBN Ediciones del Lirio: 978-607-8706-16-7

Editorial: Ediciones del Lirio

Ciudad de edición: México, Sinaloa

Año de edición: 2019



Rogério Quijano-Sotomayor¹

El libro inicia con un breve prólogo escrito por el Dr. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGESuM, quien resalta la importancia de compartir cómo es la historia de cada una de este tipo de organizaciones académicas, para que sirvan como ejemplo y guía para las futuras generaciones de profesionales y docentes normalistas interesados en la investigación.

La introducción a este trabajo fue escrita por la Dra. Gloria Castro López y en este apartado se relatan los antecedentes del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); así como algunas estadísticas de Cuerpos Académicos en el subsistema de educación normal en México; terminando esta con un resumen de cada uno de los catorce capítulos del libro.

¹ Docente investigador, Escuela Normal de Sinaloa, rogerio.quijano.s@gmail.com

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 07 de marzo de 2024.

Publicado como RESEÑA en Ra Ximhai 1(1): 197-200.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.09.rq

Finalizada la introducción, nos encontramos con el contenido principal de la obra, el cual podemos dividir en tres partes aún sin que lo precise la obra: la primera centrada en el proceso de conformación, evaluación y evolución de tres CA; una segunda parte en donde se nos comparte distintos textos de investigación enfocados en la vida académica dentro del sub-sistema normalista; la tercera, y última parte compuesta por el capítulo catorce, es donde el CA coordinador del proyecto nos presenta una serie de estrategias propuestas como guía para ayudar a otros cuerpos académicos a alcanzar la consolidación.

En la primera parte, compuesta por los primeros tres capítulos, se encuentra una detallada descripción del proceso de evaluación y evolución de tres Cuerpos Académicos: El CAEF de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, el CAEC Investigadores Educativos IByCENECH de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, y el CAEF de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. En estos tres capítulos los CAs comparten sus planes de trabajo, preocupaciones, obstáculos, actividades profesionales y procesos de investigación, que, a pesar de no siempre tener los resultados anhelados, los motivan hacia su

propio desarrollo y profesionalización.

La segunda parte del libro, compuesta por los capítulos del cuatro al trece, CAs y equipos de investigación de las Escuelas Normales de Sinaloa, Sonora, Durango y Chihuahua, comparten distintos trabajos de investigación, los cuales abordan aspectos tales como:

- Percepciones de la planta docente de la Escuela Normal de Sinaloa de la Licenciatura en Educación Primaria acerca de la función, desempeño e impacto de los CAs (capítulo 4).
- La situación general de los CAs en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera del Estado de Durango (capítulo 5).
- Experiencias vividas como representantes institucionales (RIP) ante el PRODEP, docentes investigadores y directivos en distintas escuelas normales del estado de Durango (capítulo 6).
- El impacto de los CA en el desarrollo curricular, generación de conocimientos y en la preparación para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, en El Centro de Actualización del

Magisterio del Estado de Durango (capítulo 7).

- Un relato de la historia, evolución, trabajo, impacto y percepción de los CAs del estado de Durango descrita por los representantes de los CA (capítulo 8).
- Un análisis general de las condiciones que viven y afectan a los CAs en la Escuela Normal de Sinaloa (capítulo 9).
- Un estudio acerca de cómo han evolucionado los CAs en las Escuelas Normales del país, a partir de datos proporcionados por el padrón de CA del PRODEP (capítulo 10).
- Balance del registro de los CA de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes del estado de Durango (capítulo 11).
- Estrategias centradas en el liderazgo distribuido dentro de los CAs como factor importante en el alcance de los objetivos de desarrollo de los mismos (capítulo 12).
- Un análisis de tres herramientas (revistas indexadas, congresos nacionales e internacionales e inscribir la producción académica a

algún directorio de repositorios de recursos de acceso directo) de difusión de trabajos de investigación como propuesta para ayudar a la consolidación de los CA (capítulo 13).

En esta sección del libro se ubicaron relatos muy interesantes y lo importante es rescatar cómo los CAs y equipos de investigación abordan de manera positiva los obstáculos que han encontrado a través de su experiencia como investigadores. Identificando, entre otros, la falta de apoyo dentro de sus escuelas, los cuales se abordan con un enfoque propositivo para encontrar soluciones a cada situación que pone en riesgo los proyectos que cada quien trabaja.

Se puede resaltar lo comentado por el CAEC ENSIN-CA-4 <<Educación Historia, Artística y Salud Emocional en la Formación de Profesores>>, que comentan que a pesar de la poca inversión que existe en la investigación, los CAs en las Escuelas Normales han generado un impacto importante tanto en programas de estudios como en investigación, lo que los vuelve esenciales para que la educación normalista deje de seguir en dependencia científica y tecnológica.

Finalmente, terminando el texto de manera integral, y como último capítulo, el CA Cultura, Diversidad y Procesos de Formación,

comparten un estudio exploratorio y descriptivo, donde se abordan los indicadores y aspectos a considerar en la consolidación, esto para que funcione como orientación o guía de grupos de docentes interesados en avanzar en la consolidación de sus cuerpos académicos.

Tomando en cuenta que las escuelas normales se integran al PRODEP en el 2009, y considerando que las IES universitarias inician en 1996, en realidad es poco tiempo la existencia del programa en las escuelas normales, por lo que todavía existe desconocimiento y desinformación por parte de la comunidad normalista. De igual manera, es importante reconocer una diversidad de avances de investigación en este sub-sistema. Se puede concluir que es necesario comunicar a la comunidad los avances, tipos de investigación y el estado de los CA, con el objetivo de disminuir los contrastes que existen y promover la investigación educativa en todo el país.

Es esto lo que genera la necesidad de divulgar trabajos como los expuestos en este texto, para así poder compartir experiencias de conformación de CAs en el sub-sistema de educación normal.

El libro *Cuerpos Académicos de Profesionales de la Educación: Conformación, Evolución y Proyección*, no solo cumple con la tarea de comunicación, sino también va más allá y ayuda a motivar a la comunidad normalista al reconocer que llegar a la consolidación es factible, pero es una travesía de esfuerzo y trabajo.

LITERATURA CITADA

- Castro, G., Rubio, M., Félix, V. y Samayoa, G. (2019). *Cuerpos Académicos de Profesionales de la Educación. Conformación, Evolución y Proyección*. Ediciones del Lirio.

RESEÑA

REVIEW

Título: Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación

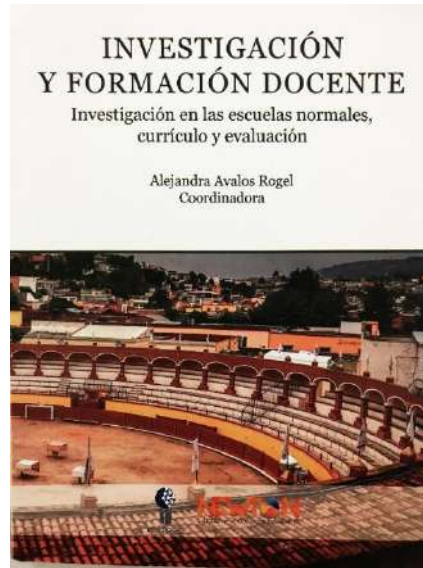
Coordinadora: Alejandra Avalos Rogel

ISBN: 978-607-98235-7-3

Editorial: Newton

Ciudad de edición: CDMX

Año de edición: 2019



Mireya **Rubio-Moreno**¹

El libro inicia con el prólogo escrito por la Maestra Catalina Inclán Espinosa, Investigadora del IISUE de la UNAM, quién desarrolla dos temas principales: Investigación, condiciones y posibilidades, y Docencia, vulnerabilidad y fortaleza. En el primer tema resalta que hacer investigación, formar en investigación y mantener un espacio en investigación no puede suceder únicamente por presión institucional o voluntad de los involucrados, demanda un esfuerzo permanente, colectivo y de largo

alcance. Investigar, enseñar a hacerlo y producir conocimiento requiere de formación, información, tiempo, sistematización de los hallazgos y difusión de los resultados. En el segundo tema resalta que la investigación educativa en las instancias de formación docente es un tema que se ha minimizado en los debates recientes y que requiere su visualización en las comunidades normalistas y en todos los ámbitos del quehacer educativo.

¹ Docente investigadora de la Escuela Normal de Sinaloa. Correo electrónico: ayerimireya1972@gmail.com

Recibido: 15 de agosto de 2023. Aceptado: 07 de marzo de 2024.

Publicado como RESEÑA en *Ra Ximhai* 1(1): 201-204.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.10.mr

El libro inicia con el prólogo escrito por la Maestra Catalina Inclán Espinosa, Investigadora del IISUE de la UNAM, quién desarrolla dos temas principales: Investigación, condiciones y posibilidades, y Docencia, vulnerabilidad y fortaleza. En el primer tema resalta que hacer investigación, formar en investigación y mantener un espacio en investigación no puede suceder únicamente por presión institucional o voluntad de los involucrados, demanda un esfuerzo permanente, colectivo y de largo alcance. Investigar, enseñar a hacerlo y producir conocimiento requiere de formación, información, tiempo, sistematización de los hallazgos y difusión de los resultados. En el segundo tema resalta que la investigación educativa en las instancias de formación docente es un tema que se ha minimizado en los debates recientes y que requiere su visualización en las comunidades normalistas y en todos los ámbitos del quehacer educativo.

La introducción está escrita por la coordinadora de la obra y en ella se resalta que la producción académica ya no cae en unos cuantos, sino que se requiere de comunidades amplias. También plantea que la obra es una compilación de artículos que recuperan conocimiento generado y aplicado por las escuelas normales de la región centro de México y es

el primero de una colección que pretende difundir la investigación educativa que realizan los formadores que participan en la REDIREC. Este libro es, sin duda, una evidencia del desarrollo de una cultura de la investigación de las escuelas normales de la región centro del país que, aunque en ciernes, ya está instalada.

El libro está organizado en tres apartados. El primer apartado denominado *La investigación en las escuelas normales* y en él los autores analizan los procesos y las vicisitudes en el desarrollo de la investigación en contextos institucionales. Está compuesto por los primeros cinco capítulos:

- Docencia e investigación. Samuel García Duarte.
- Análisis comparativo del desarrollo de habilidades investigativas en la docencia universitaria y la formación docente en la escuela normal. Nayely Enríquez Cortés y Yadira Alonso Olivar.
- La elección de temas de investigación para la titulación de estudiantes de la normal de Cuautla y su relación con los campos formativos de la educación básica. Rodrigo Mendieta Piña, Clara Cecilia Sarabia Morán, Leonardo Caballero Serrano y Jorge Gerardo López Coutigno.

- La investigación en la Escuela Normal Superior de México: presente y pasado. Alejandra Avalos Rogel, Raciél Trejo Reséndiz y Norma Hernández Vázquez.
- Formación de formadores, una mirada al perfil investigador. Saúl Ferrer Aragón.

El segundo apartado se denomina *Currículo* y se consagra a las reflexiones sobre el currículo, tanto en términos de las políticas y acciones en su diseño como en el currículo vivo y el impacto de las trayectorias docentes. Está integrado por los siguientes capítulos:

- Aportes para la actualización curricular de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la formación inicial en la educación normal. Eusebio Carlos Pérez Mendoza y Mónica Alazañez Vera.
- ¿Por qué el normalismo tiene que transformarse? Un análisis desde la experiencia sobre el plan de estudios 2012 durante el peñismo en México. Rocío Acosta Jaimes.
- Situación, pueblo e insurgencia: la herencia del pensamiento populista en Miguel Hidalgo como propuesta de contenido

problemático para la enseñanza de la historia. Juan Gerardo Escamilla Gutiérrez, Fabiola María del Carmen Gutiérrez ojórquez, Jesús Guadalupe Heras Ramírez, Amanda Martínez Osorio, Josefina Elizabeth Ruiz Moreno y Andrés Zapata Uribe.

- Entornos de aprendizaje ubicuo para el desarrollo de habilidades matemáticas. Felipe Bermejo Herrera y Diana Olivares Tochihuitl.
- El tercer apartado denominado *Evaluación*, se dedica al estudio de los procesos de la evaluación en diversos ámbitos y desde un significado más amplio. Contempla los siguientes capítulos:
 - Evaluación institucional CIEES: retos y desafíos de la escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Araceli Judith Jiménez Hernández, Francisco Félix Arellano Rabiela y María Elena Pineda Carrillo.
 - Estándares para la autoevaluación y la mejora de la gestión escolar del Benemérito Instituto Normal de Puebla. Sandra Aguilera Arriaga, José Carlos Bernabé Corona Campillo, Ameth Rueda Girón y Andrés García Castillo.

En general en cada uno de los capítulos de la obra se reflejan los procesos de investigación realizados en la educación normal en el centro del país que realizan investigadores y cuerpos académicos de escuelas normales.

Es importante resaltar dos ideas de suma importancia. En la primera de ellas se resalta que todavía no está claro el sitio que ocupa el desarrollo de la investigación educativa para los colectivos de formadores de docentes, en sus perfiles y como parte de su actividad formativa. El tema demanda una discusión informada, colectiva y respetuosa, sin embargo, por el momento, las

experiencias que cualquier colectivo pueda generar se convierten en una referencia obligada en fuente de conocimiento en posibilidad de interlocución. En la segunda idea, es importante resaltar que la investigación es un proceso sencillo de enlazar, puesto en práctica resulta difícil de concretar y no siempre llega a un buen puerto, por ello lograrlo debe ser motivo de congratulación.

Finalmente, la coordinadora de la obra, Dra. Alejandra Avalos Rogel, pone en nuestras manos una obra de suma importancia para la comunidad normalista nacional e internacional.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista **Ra Ximhai** es una publicación académica semestral, editada por la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Indígena de México, tiene como objetivo la publicación de artículos científicos, estudios de caso, ensayos y reseñas de libros en español, vinculados a las ciencias sociales, que presenten los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas concebidas por la comunidad de especialistas en el área. Se publica en idioma español e inglés.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales, con la temática en: Educación para la paz y sociointercultural; Sustentabilidad sociocultural; Estudios antropológicos y culturales; Estudios en economía; Justicia, desigualdad y migración e Historia social y regional.

Tipos de contribuciones

Artículos científicos: referentes a análisis o polémicas sobre teorías contemporáneas, hechos sociales o debates actuales que enriquezcan y ofrezcan una nueva perspectiva teórica a las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.

Estudios de caso: actuales o con una perspectiva histórica (regional, nacional o internacional) de interés general.

Ensayos: Son escritos originales y breves donde un autor da a conocer su interpretación acerca del estado del arte o el futuro de algún tema en particular, con base en fuentes confiables de información.

Reseñas: Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas de determinado libro.

Características de los trabajos

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.

- Extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 25 incluyendo gráficas o tablas, en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts., a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios. Cada artículo debe tener como máximo 3 autores, conteniendo la filiación de la Universidad, Centro de Investigación o Institución que representa, Email, ORCID; en ese orden.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo de no más de 250 palabras, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a tablas, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (*Abstract*).

- Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- Keywords

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del "Abstract".

- Introducción

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

- Métodos y técnicas de investigación

Aquí se describirán los métodos y técnicas de investigación aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

- Resultados y Discusión

Se describirán los resultados relevantes, de una manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto, dibujos, fotografías cuadros y/o gráficas que apoyen a la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en cuadros y figuras. Además, en este apartado se presentarán las explicaciones de los resultados y comparación con trabajos anteriores, así como, las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

- Conclusiones

Cuando lo requiera el trabajo estas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada previamente, así mismo como introducir nueva información.

- Literatura citada

En este capítulo se presentan únicamente las referencias bibliográficas citadas a lo largo del artículo. Para ello el autor se guiará por las Normas APA, sexta edición.

- Agradecimientos

Al final del artículo, se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron la realización de la investigación presentada.

- Síntesis curricular

En este capítulo se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica; además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones hechas por el autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Reseña de libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Portada del libro reseñado, en formato jpg.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.

- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo

Generalidades

Tablas

Las tablas deben documentar, pero no duplicar los datos ya presentados en el texto. El título deberá ser corto, preciso y antes de la tabla, comenzando con mayúsculas la palabra “Tabla”, e indicando lo que se presenta en las columnas.

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra “Figura” seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que las tablas se deben entender por sí solos sin recurrir al texto, en tamaño 11. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La palabra figura se refiere al uso de gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas, y demás información visual que complementa el texto.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:
raximhai@uaim.edu.mx

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

DIRECTORIO UAIM

M. en E. y N. Ignacio Flores Ruiz
Rector

Lic. Jesús Rodolfo Cuadras Sainz
Secretario General

C.P.C. Carmen Beatriz Verdugo Miranda
Coordinadora General Administrativa

M. en E. y N. Aneth Yuriria de Jesús López Corrales
Coordinadora General Educativa

Dra. Claudia Selene Castro Estrada
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

Lic. Irma Verónica Orduño Borquez
Directora General de la Unidad Mochicahui

Ing. Celso Armenta López
Director General de la Unidad Los Mochis

Ing. Encarnación Apodaca Barreras
Director General de la Unidad Choix

Dr. José Emilio Sánchez García
Director General de la Unidad Virtual

Colaboradores

Directora Editorial
M. en C. Aminne Armenta Armenta

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

